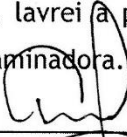




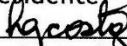
Escola Normal Superior
Programa Pós-Graduação em Educação e Ensino de Ciências na Amazônia
Mestrado Acadêmico Educação em Ciências na Amazônia

Ata de Defesa da Dissertação

Ao primeiro dia do mês de agosto, do ano de dois mil e doze, às nove horas, ocorreu a Defesa da Dissertação do mestrando Osimar Bezerra Magalhães Brasil, intitulada: ***“O Estágio Supervisionado como componente curricular na formação inicial e continuada do professor de Biologia”***, do curso de Mestrado Acadêmico Educação em Ciências na Amazônia, Programa de Pós-Graduação em Educação e Ensino de Ciências na Amazônia, (PPGEEC), Escola Normal Superior, (ENS), Universidade do Estado do Amazonas, (UEA). A Banca Examinadora foi composta pelo Professor Doutor Amarildo Menezes Gonzaga - Presidente, Professora Doutora Lucinete Gadelha da Costa - Membro Interno e o Professor Doutor José Vicente de Souza Aguiar - Membro Externo. O Professor Doutor Amarildo Menezes Gonzaga, presidente, deu início aos trabalhos, convidando os membros a comporem a Banca Examinadora. Aquele fez a leitura dos procedimentos para defesa de dissertação, conforme Regimento Interno do PPGEEC, e convocou o mestrando para fazer a exposição de seu trabalho que, em seguida, foi argüido pelos membros da Banca Examinadora. Após a argüição, a Banca Examinadora reuniu-se privativamente e decidiu pela **aprovação** do trabalho, recomendando-o para publicação após as devidas correções. Ao final, os presentes foram chamados para tomarem conhecimento do resultado da avaliação e, em seguida, eu, Karen Menezes Suano de Oliveira, secretária do PPGEEC/UEA, lavrei a presente ata que, após analisada, segue assinada pelos membros da Banca Examinadora.

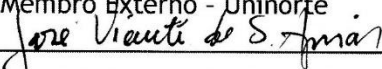


Prof. Dr. Amarildo Menezes Gonzaga
Presidente - UEA



Profa. Dra. Lucinete Gadelha da Costa
Membro Interno - UEA

Prof. Dr. José Vicente de Souza Aguiar
Membro Externo - Uninorte



Prof. Dr. José Vicente de Souza Aguiar
Membro Externo - Uninorte



Ficha Catalográfica

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).
Sistema Integrado de Bibliotecas da Universidade do Estado do Amazonas.

B823c Brasil, Osimar Bezerra Magalhães
Estágio Supervisionado como Componente
Curricular na Formação Inicial e Continuada do Professor
de Biologia / Osimar Bezerra Magalhães Brasil. Manaus
: [s.n], 2012.
103 f. : ; 30 cm.

Dissertação - Programa de Pós-Graduação em Educação e
Ensino de Ciências na Amazônia - Universidade do
Estado do Amazonas, Manaus, 2012.

Inclui bibliografia

Orientador: Amarildo Meneses Gonzaga

1. Formação de Professores. 2. Ensino de Biologia.
3. Educação Tecnológica. I. Amarildo Meneses Gonzaga
(Orient.). II. Universidade do Estado do Amazonas. III.
Estágio Supervisionado como Componente Curricular
na Formação Inicial e Continuada do Professor de
Biologia

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E ENSINO DE CIÊNCIAS
NA AMAZÔNIA
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS NA AMAZÔNIA

LINHA DE PESQUISA: EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, COGNIÇÃO E CURRÍCULO

**O ESTÁGIO SUPERVISIONADO COMO COMPONENTE CURRICULAR NA
FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DO PROFESSOR DE BIOLOGIA**

MANAUS – AM
AGO – 2012

O ESTÁGIO SUPERVISIONADO COMO COMPONENTE CURRICULAR NA FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DO PROFESSOR DE BIOLOGIA

Osimar Bezerra Magalhães Brasil

Dissertação apresentado à banca examinadora da Universidade do Estado do Amazonas - UEA, para obtenção do título de Mestre em Educação em Ciências pelo Programa de Pós-Graduação em Educação e Ensino de Ciências na Amazônia, sob orientação do Prof. Dr. Amarildo Menezes Gonzaga.

Orientador: Prof. Dr. Amarildo Menezes Gonzaga

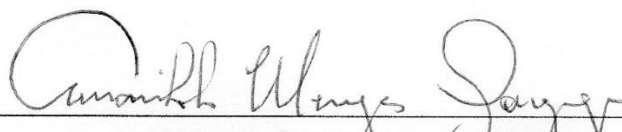
MANAUS – AM
AGO – 2012

OSIMAR BEZERRA MAGALHÃES BRASIL

**O ESTÁGIO SUPERVISIONADO COMO COMPONENTE CURRICULAR NA
FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DO PROFESSOR DE BIOLOGIA**

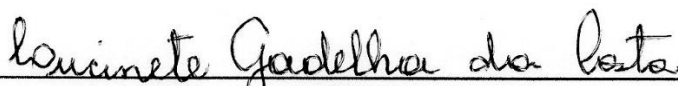
Dissertação apresentado à banca examinadora da
Universidade do Estado do Amazonas - UEA,
para obtenção do título de Mestre em Educação
em Ciências pelo Programa de Pós-Graduação
em Educação e Ensino de Ciências na
Amazônia, sob orientação do Prof. Dr. Amarildo
Menezes Gonzaga.

BANCA EXAMINADORA



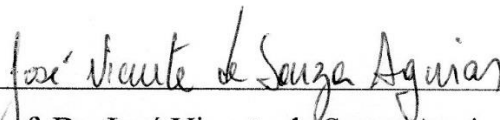
Prof. Dr. Amarildo Menezes Gonzaga.

Presidente - UEA



Prof. Dra. Lucinete Gadelha da Costa

Membro Interno - UEA



Prof. Dr. José Vicente de Souza Aguiar

Membro Interno - UEA

FIXA DE IDENTIFICAÇÃO DA PESQUISA

I- TÍTULO: O Estágio Supervisionado como componente curricular na formação inicial e continuada do professor de Biologia

II- PROBLEMA: Sendo o Estágio Curricular Supervisionado um dos componentes curriculares no Curso de Licenciatura em Biologia, pergunta-se: o que é possível de ser analisado, a partir das experiências obtidas tanto durante o Estágio Supervisionado na formação inicial, quanto na formação continuada, em uma trajetória formativa de um professor de Biologia?

III- QUESTÕES NORTEADORAS:

- De que forma é possível proceder a uma análise e interpretação na formação inicial do pesquisador, de forma que possibilite promover futuras intervenções nas trajetórias formativas de professores de Biologia?
- Do que foi vivenciado durante o período de Estágio Curricular Supervisionado na formação inicial e continuada, o que se apresenta como relevante?
- Em que se distanciam e em que se aproximam as experiências do período de Estágio, tanto da formação inicial, quanto da formação continuada?

IV- OBJETIVO GERAL: Analisar experiências obtidas durante os períodos de Estágios de Graduação e Pós-graduação, em um processo de formação inicial e de formação continuada, em uma trajetória formativa de um professor de Biologia.

V- OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Analisar e interpretar a trajetória formativa do pesquisador.
- Apresentar o que se apresenta como relevante do que foi vivenciado durante o período de Estágio na formação inicial e na formação continuada.
- Descobrir em que se distanciam e em que se aproximam as experiências dos períodos de Estágio Curricular Supervisionado tanto da formação inicial, quanto da formação continuada.

SUMÁRIO

AGRADECIMENTOS.....	09
RESUMO E ABSTRACT.....	10
LISTA DE SIGLAS.....	11
LISTA DE ANEXOS.....	12
INTRODUÇÃO.....	13
CAPÍTULO – 1.....	17
PRIMEIRA PARTE.....	17
1. SOBRE A ESCOLHA DO MÉTODO HISTÓRIA DE VIDA.....	17
1.1 Breve histórico sobre o Método.....	18
1.2 Percursos e percalços do desenvolvimento da História Oral.....	20
1.3 Caracterização e conceitos da História Oral.....	22
1.4 O autoconhecimento de pesquisador na compreensão do papel social.....	24
1.5 Práticas docentes nas histórias de vida na formação dos professores.....	27
1.6 Estereótipos de prática: experiências vividas e apreendidas.....	28
SEGUNDA PARTE.....	31
2. FUNDAMENTOS DA TRAJETÓRIA FORMATIVA DO PESQUISADOR.....	31
2.1 O ponto de partida para uma nova perspectiva metodológica.....	31
2.2 A aquisição de uma nova postura: “o professor pesquisador”.....	32
CAPÍTULO – 2.....	36
TERCEIRA PARTE.....	36
3. A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES E OS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO.....	36
3.1 Consolidação da profissão docente: breve histórico.....	36
3.2 A formação dos professores no Brasil.....	37
QUARTA PARTE.....	40
4. O PESQUISADOR NO ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO.....	40
4.1 Estágio Curricular: fundamentos básicos.....	40
4.2 O Estágio no desenvolvimento do Currículo.....	41
4.3 Fundamentos históricos e legais do Estágio Docência.....	45
4.4 O Estágio nas Instituições Superiores.....	47
4.5 Processo e acesso ao Estágio.....	48
4.6 A escolha da Instituição.....	48
CAPÍTULO – 3.....	50
QUINTA PARTE.....	50
5. O ESTÁGIO NA FORMAÇÃO INICIAL.....	50
5.1 Período de observação: nossas primeiras impressões e descobertas.....	50
5.2 Os primeiros desafios da regência.....	56
5.3 A autoestima dos alunos: uma experiência.....	59

5.4 Sala de aula: o espaço de pesquisa e de construção do conhecimento.....	61
5.5 O estágio a partir dos licenciandos em Biologia do IFAM/2009.....	65
5.5.1 O perfil acadêmico e profissional dos sujeitos da pesquisa.....	65
5.5.2 Sobre os parâmetros entre o Projeto Pedagógico e o Estágio Supervisionado.....	68
5.5.3 Considerações a respeito do Estágio de Graduação.....	73
SEXTA PARTE.....	78
6. O ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO NA FORMAÇÃO CONTINUADA.....	78
6.1 Pressupostos legais.....	78
6.2 O planejamento.....	79
6.3 A narrativa das práticas realizadas.....	80
6.4 Considerações sobre o Estágio Curricular na Formação Continuada.....	88
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	95
REFERÊNCIAS.....	100

AGRADECIMENTOS

Durante a realização deste trabalho, contamos com o apoio de várias pessoas, em diversos espaços e momentos. Algumas contribuíram compartilhando suas experiências e conhecimentos e outras, não menos importantes, com o seu carinho e compreensão. Portanto, todas elas, cada um do seu jeito, possibilitaram e acompanharam a realização deste projeto.

Por isso, sou eternamente grato:

A Deus, fonte da nossa inspiração e sustentáculo da nossa espiritualidade e crescimento pessoal e profissional, que tem nos fortalecido em meio a todas as turbulências angustiantes que atravessamos durante o percurso acadêmico na Graduação e Pós-graduação.

À minha família, que muito contribuiu para que eu até aqui chegasse, dividindo comigo todos os momentos de alegrias e tristezas, felizmente mais alegrias.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Amarildo Menezes Gonzaga, por, às vezes, acreditar mais em mim do que eu mesmo; pela inabalável equanimidade e paciência, recuando e avançando nos momentos certos, acompanhando nosso amadurecimento e aparando nossas arestas, transformando com a sua alquimia pedagógica pedras brutas em pedras lapidadas. Dificilmente encontramos uma só palavra com a qual possamos definir a personalidade dos nossos orientadores. Eles são sempre plurais em sua competência profissional.

Ao Prof. Dr. Evandro Ghedin, pela sua presença de espírito inspiradora e saudosa.

À Pró-reitoria de Pós-graduação e pesquisa da Universidade do Estado do Amazonas.

Ao Programa de Pós-graduação em Educação e Ensino de Ciências na Amazônia da UEA.

Ao Mestrado Acadêmico em Educação em Ciências na Amazônia e todo o corpo de Professores Doutores que o integram.

À FAPEAM, que financiou esse projeto no primeiro ano de pesquisa e cujo apoio foi fundamental para o desenvolvimento e concretização desta pesquisa.

E, finalmente, a todos os meus colegas professores e doutores do Mestrado, cuja convivência foi sempre prazerosa e o aprendizado sempre uma constante. Especialmente aos colegas de profissão que, com o passar do tempo, se transformaram em grandes amigos, como minhas grandes amigas Aldalúcia dos santos, Mariê Pinto e os meus colegas Wallace Lira, André Salgado e Herbert Balieiro.

RESUMO

Pesquisa Dissertativa que trata da formação continuada de professores de Biologia, numa abordagem autobiográfica. Partindo do princípio de que o Estágio Curricular Supervisionado é um dos componentes curriculares no Curso de Licenciatura em Biologia, pergunta-se: o que é possível de ser analisado, a partir das experiências obtidas tanto durante o Estágio Supervisionado na formação inicial, quanto na formação continuada, em uma trajetória formativa de um professor de Biologia? A metodologia foi construída a partir do Método História de Vida, que se constitui na primeira parte do Capítulo -1, “Sobre a escolha do Método História de Vida”, onde abordamos, entre outros temas, “O autoconhecimento do pesquisador na compreensão do papel social do professor”. Na segunda parte, abordamos “Os fundamentos da trajetória formativa do pesquisador”, destacando a aquisição de uma nova postura: “o professor pesquisador”. No capítulo - 2, abordamos, na terceira e na quarta parte, respectivamente, aspectos relevantes como: “a formação dos professores e os profissionais da educação” e “o pesquisador no estágio curricular supervisionado”. O Capítulo - 3, na quinta parte, trata do resgate das narrativas do pesquisador no seu período de estágio de graduação, onde se ressaltam aspectos da autoconstrução e da identidade docente do pesquisador. E, por fim, na sexta parte: “O Estágio Curricular Supervisionado na Formação Continuada”, abordamos os pressupostos legais do estágio, o planejamento, as narrativas das práticas realizadas e tecemos nossas considerações finais.

Palavras-chave: Formação de Professores, Estágio Supervisionado, Autobiografia.

ABSTRACT

Dissertation Research that deals with the continuing education of Biology teachers, in an autobiographical approach. Assuming that the Supervised Curricular Internship is one of the curricular components in the Biology Degree Course, we ask: what is possible to be analyzed, based on the experiences obtained both during the Supervised Internship in initial training and in the training continued, in a formative trajectory of a professor of Biology? The methodology was constructed from the History of Life Method, which is constituted in the first part of Chapter -1, "On the choice of the Method of Life History", where we address, among other topics, "The researcher's self-knowledge in understanding the role social of the teacher ". In the second part, we address "The fundamentals of the formative trajectory of the researcher", highlighting the acquisition of a new posture: "the researcher professor". In chapter - 2, we address, in the third and fourth part, relevant aspects such as: "teacher training and education professionals" and "the researcher in the supervised curricular stage". Chapter - 3, in the fifth part, deals with the retrieval of the researcher's narratives during his undergraduate period, where aspects of the researcher's self - construction and teaching identity are highlighted. And, finally, in the sixth part: "Supervised Curriculum Internship in Continuing Education", we approach the legal presuppositions of the internship, the planning, the narratives of the practices performed and we weave our final considerations.

Keywords: Teacher Training, Supervised Internship, Autobiography.

LISTA DE SIGLAS

1. ABNT – Associação Brasileira de Normas Técnicas.
2. CFE – Conselho Federal de Educação.
3. CBE – Conferência Brasileira de Educação.
4. ECS – Estágio Curricular Supervisionado.
5. CNE – Conferência Nacional de Educação.
6. FAFILE-RJ – Faculdade de Filosofia do Estado do Rio de Janeiro.
7. FAPEAM – Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas.
8. IBCEC – Instituto Brasileiro de Educação, Cultura e Ciência.
9. IES – Instituição de Ensino Superior.
10. IFAM – Instituto Federal do Amazonas.
11. INEP – Instituto Nacional de Pesquisas Pedagógicas.
12. IOB – Instituto IOB.
13. IPS – Instituto Politécnico de Setúbal.
14. ISE – Instituto Superior de Educação.
15. LDBNE – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
16. LPCB – Licenciatura Plana em Ciências Biológicas.
17. MEC – Ministério de Educação e Cultura.
18. PAIC – Projeto de Amparo à Iniciação Científica.
19. PDE – Plano Decenal de Educação.
20. PIB – Produto Interno Bruto.
21. PSSC – Physical Science Study Committee.
22. PPP – Plano Político Pedagógico.
23. SESU – Secretaria de Ensino Superior.
24. TCC – Trabalho de Conclusão de Curso.
25. UEA – Universidade do Estado do Amazonas.
26. UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.
27. ONU – Organização das Nações Unidas.
28. USP – Universidade de São Paulo.

LISTA DE ANEXOS

- ANEXO 1** Perfil do Professor de Ciências Biológicas do IFAM
- ANEXO 2** Quadro de identificação dos acadêmicos entrevistados
- ANEXO 3** Roteiro de entrevista
- ANEXO 4** Entrevista realizada com o acadêmico A15

INTRODUÇÃO

A educação brasileira está vivenciando na atualidade uma crise de opostos: ocupamos o sexto lugar no *ranking* das nações economicamente mais ricas do planeta, todavia, estamos no octogésimo quarto lugar no rol das nações com baixa qualidade educacional, ficando abaixo de países com PIB muito inferiores ao nosso, tais como Argentina, Colômbia, Chile, Peru e Uruguai (dados obtidos em 2012). No entanto, esses países dispõem de qualidade na educação e praticam políticas educacionais mais produtivas e mais eficazes que as praticadas no Brasil.

É chegada a hora da sociedade brasileira, juntamente com as categorias mais diretamente relacionadas à Educação, que são respectivamente: gestores, professores e estudantes de todas as instituições de ensino, principalmente as de Ensino Superior, reivindicar políticas educacionais que produzam ações transformadoras e verdadeiramente eficazes no tocante ao processo de ensino/aprendizagem; investimentos significativos na infraestrutura das escolas e das universidades; investimentos em tecnologias e programas que promovam o desenvolvimento de pesquisas científicas nas escolas e aproveitamento dos resultados das pesquisas em educação para a elaboração e consolidação dos currículos formativos da Escola Básica e Universitária; reivindicar ainda, dignificação profissional e reconhecimento devido ao papel social do professor, promovendo-se uma mudança na percepção social dos profissionais da educação em todos os níveis de ensino e, finalmente, melhores condições de trabalho e melhores salários para os professores do Ensino Fundamental e Médio, onde o ensino se tornou mais caótica, nos últimos anos, pelo processo de banalização da Educação, promovido pelas políticas neoliberais inapropriadas da também caótica classe política brasileira.

Precisamos, com urgência e seriedade, debater e problematizar os processos formativos vigentes, na tentativa de possibilitar a desestagnação do *status quo* da educação brasileira. No entanto, a pesar de todos esses problemas mencionados constituírem a problemática central de nossas desventuras na Educação, vamos nos deter primeiramente nos temas que, a nosso ver, se caracterizam como eixos articuladores da nossa pesquisa: “a formação dos professores, a baixa qualidade dos processos formativos, dos currículos e da profissionalização destes”, fato que acarretou uma descontinuidade entre a Graduação e a Pós-graduação, e que gerou atualmente uma das maiores crise de identidade na classe dos professores, fato que se reflete tanto na insatisfação dos docentes com o exercício de sua profissão, quanto na qualidade da aprendizagem e no desenvolvimento dos estudantes da Escola Básica, este segundo sendo consequência do primeiro.

Essa pesquisa tangencia as debilidades da formação dos professores, perpassando por uma das etapas primordiais e decisivas na continuidade/descontinuidade de seu processo formativo: “O Estágio Curricular Supervisionado”. Nossa intenção é problematizar as primeiras fases da formação docente, discutindo, dialeticamente, com autores que tratam dessa temática, numa abordagem qualitativa e direta com as narrativas do pesquisador, e também sujeito da pesquisa, e das narrativas de outros professores de Biologia que passaram pela mesma experiência do Estágio Curricular, fazendo emergir das suas experiências em sala de aula a singularidade e os meandros dessa formação/autoformação. Tudo que subjaz a relação professor e alunos, pela própria condição do método escolhido, “O Método da História de Vida”, perde um pouco da objetividade da pesquisa quantitativa e positivista, para dar vazio à fenomenologia dos fatos descritos, da singularidade e da subjetividade dos acontecimentos narrados pelo pesquisador a respeito do seu e de outros processos formativos abordados na pesquisa.

Na primeira parte da pesquisa falaremos sobre as origens do método história de vida, fazendo um breve histórico sobre os percursos e percalços do desenvolvimento da História Oral. Em seguida tratamos de discutir a caracterização e os diversos conceitos e desdobramentos que foram incorporados ao conceito de História Oral. Após esclarecermos as dicotomias e as questões de cientificidade do método da História Oral e dos oralistas, entramos nas questões subjetivas do autoconhecimento do pesquisador, abordando a construção da sua identidade docente à medida que a reflexão sobre as experiências da prática lhe proporcionou a compreensão do seu papel social e da sua relevância como educador e formador de opiniões. Pode-se constatar, ainda na primeira parte da pesquisa, que o Estágio Docência proporciona o momento de aprimorar a prática pedagógica e as didáticas de Ensino de Ciências, à medida que possibilita confrontar teoria e prática pedagógica em condições reais de trabalho. Essas práticas são determinantes na formação dos professores e caracterizam as suas histórias de vida. Suas experiências vividas e apreendidas se transformarão no futuro os estereótipos de sua prática em sala de aula e determinarão em certa medida a postura político-científico-filosófica que o professor vai adotar perante os estudantes das escolas onde irá exercer sua profissão.

Na segunda parte da pesquisa, abordaremos os fundamentos da trajetória formativa do pesquisador. Sua história de vida é o pano de fundo para a identificação das constatações a respeito da vida profissional dos professores e, a pesar do aspecto subjetivo das narrativas, pode-se perceber as semelhanças e divergências com as narrativas de outros professores que passaram por processos formativos similares.

O ponto de partida para uma nova perspectiva metodológica constitui-se na primeira metamorfose no desenvolvimento de um professor de Biologia que saiu da graduação com uma visão de Ciências hermeticamente focada nas Ciências Experimentais e nos métodos laboratoriais e quantitativos. Esse salto de qualidade na percepção teórico-epistemológica do pesquisador lhe possibilitou a aquisição de uma nova postura enquanto professor Pós-graduando: “a postura de professor pesquisador”.

Na terceira parte, traçaremos o perfil do pesquisador no Estágio Docência e logo em seguida discutiremos seus fundamentos básicos. Todas as categorias de análise foram deliberadamente discutidas para dar suporte e argumentação ao relevo do tema escolhido para se promover esse trabalho dissertativo, que além de ensinar promover o debate profícuo da modalidade do Estágio Docência, para a consolidação dos currículos de formação de professores e para a Educação em Ciências, tem, também, o intuito de realizar o atendimento da realização do trabalho dissertativo para a obtenção do título de Mestre do pesquisador e sujeito da pesquisa.

As categorias que se desdobram nos subtemas da quarta parte desta pesquisa são respectivamente: O Estágio Docência no desenvolvimento do Currículo; Os Fundamentos históricos e legais do Estágio Docência; A abordagem do Estágio nas Instituições Superiores; As dificuldades do Processo e acesso ao Estágio Curricular; A escolha da Instituição; As questões pertinentes do Estágio na formação inicial; As revelações do período de observação, com as primeiras impressões e descobertas; Os primeiros desafios da regência em sala de aula e o convívio com os estudantes; Uma análise na autoestima dos alunos que se constituiu em uma experiência edificadora e desmistificante.

Na sala de aula, descobrimos o espaço de pesquisa e de construção do conhecimento do professor pesquisador e educador no Ensino de Ciências e estabelecemos este espaço como nosso campo de coleta de dados para formar o perfil do aluno do ensino básico e do superior. Depois, introduzimos no corpo da pesquisa, os resultados das análises das entrevistas feitas, em 2009, com os acadêmicos em Biologia, parceiros na pesquisa e na profissão professor.

Procuramos promover um debate a partir das experiências de estágio dos licenciandos em Biologia do IFAM, um ano antes da entrada do pesquisador no Mestrado Acadêmico em Educação em Ciências na Amazônia da UEA. Traçamos o perfil acadêmico e profissional de todos os sujeitos da pesquisa em questão e debatemos com eles seus percursos e percalços. Promovemos ainda um debate sobre os parâmetros entre o Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Biologia do IFAM e o Estágio Curricular Supervisionado. Por fim, tecemos

nossas considerações a respeito do Estágio de Graduação e, posteriormente, finalizamos a pesquisa com a análise no Estágio Supervisionado.

CAPÍTULO – 1

PRIMEIRA PARTE

1 SOBRE A ESCOLHA DO MÉTODO HISTÓRIA DE VIDA

Entendemos por História de Vida o relato autobiográfico, obtido pelo pesquisador mediante entrevistas sucessivas, cujo objetivo é mostrar o testemunho subjetivo de uma pessoa, em que se recolhem tanto os acontecimentos como as avaliações que essa pessoa faz de sua própria existência. Nesse trabalho, em particular, o pesquisador faz, através de suas narrativas de vida docente, em especial as experiências do Estágio Curricular de Graduação e de Docência na pós-graduação, uma descrição da sua própria trajetória de vida acadêmica, trazendo a tona os aspectos mais relevantes da sua construção e compreensão de Ciência, ao mesmo tempo em que identifica as marcas que estes infligiram na sua postura tanto como profissional da educação quanto como pesquisador.

O comportamento humano é subjetivo, o que nos coloca sob a perspectiva da incerteza de que possamos alcançar nossos objetivos diários de ensino, que os planos de aula tentam prever, muitas vezes sem sucesso. Para os professores, mesmo tendo que exercer suas práticas diárias lecionando sobre uma Ciência experimental, como é o caso da Biologia, há sempre uma experiência pessoal que experimentamos todos os dias, que não está escrito nos livros didáticos e nem nos manuais de pedagogia e psicologia educacional, que os teóricos e pesquisadores tenham produzido até o presente momento. O que significa dizer que há muito a ser considerado nos constructos dos estudantes, que emergem nas suas narrativas de suas histórias.

É importante ressaltarmos, também, que as histórias de vida dos alunos, quando se misturam com as histórias e experiências dos professores, possibilitam uma imensurável possibilidade de percepções e reflexões que implicam em mudanças de planos de aula e didática de ensino; reorganização de ideais e projetos de pesquisa e que potencializam a vontades de transformação da escola e dos espaços de aprendizagem.

Desse complexo tecido de contextos históricos de cada um dos sujeitos da educação, emergem novas formas de aprender e ensinar, adquiridas com a percepção das singularidades de cada sujeito, possibilitando a construção de um novo olhar que norteará as superações das dificuldades surgidas no cotidiano da escola.

Nessa teia de histórias, de frustrações, incertezas, angústias e também de muito sucesso, cada indivíduo tem a sua própria constituição de mundo, oriundas de suas vivências. Essas

experiências pessoais, quando confrontadas entre si, fazem com que o outro enxergue além do seu próprio horizonte e, assim, constata as possibilidades miméticas que essas interações pessoais possibilitam. Apesar das similaridades, nenhuma dessas experiências é idêntica à outra, pela simples razão de que somos seres históricos e em nossas construções identitárias não há sequer uma mesma possibilidade de experimentarmos de igual modo as angústias, os insucessos, as reflexões, as experiências, as percepções e principalmente as emoções que marcam as nossas trajetórias profissionais e pessoais, com a mesma experiência emocional e cognitiva que produziu no outro.

O que convencionamos chamar aqui de narrativas, no campo educacional, enfatiza a variedade de práticas de investigação de formação de educadores assim agrupadas, como iniciativa que vem se firmar no campo desde a década de 1980, principalmente na Europa, e que deve muito às tentativas de recolocar o sujeito no centro das interpretações das ciências Humanas. Na essência, as narrativas são formas orais ou escritas de contar histórias reais ou imaginárias, comumente associadas à Linguística, ciência que investiga o sentido estrutural das narrativas.

Foi por identificar esses aspectos intangíveis da autoformação dos professores que optamos por abordar as questões de como as pessoas constroem a realidade social e profissional, por meio de processos interativos. Por esse motivo, achamos por bem centrar nosso estudo no método empregado pelo pesquisador para dar sentido a suas práticas sociais e docentes do seu cotidiano de trabalho. Para tanto, não há método mais apropriado, a nosso ver, que o método de Histórias de vida.

É na multiplicidade do método História de vida e na técnica de narrativas de trajetórias pessoais, que se insere a Pesquisa Qualitativa e, nesse ínterim, reside a sua importância e legitimidade, à medida que possibilita em suas múltiplas possibilidades a construção de novos conhecimentos na consolidação de um quadro conceitual que possibilite compreender os processos formativos dos professores e os aspectos relevantes de seu Currículo.

1.1 Breve Histórico sobre o Método

A partir do momento em que a História Oral buscou transcender a dimensão da fonte oral, ensejando alcançar uma posição disciplinar no quadro científico acadêmico, cresce também a responsabilidade de se sustentar, epistemologicamente, para se posicionar frente aos embates que os adeptos do positivismo erigiram contra ela. Essa controvérsia tem como principal justificativa a negação da legitimidade científica das fontes orais, dos oralistas como produtores de conhecimento pertinente à Ciência e dos documentos procedentes do seu

trabalho. Decorrente da carência bibliográfica; de pesquisas que utilizem métodos e técnicas da História Oral e de uma epistemologia conceitual que lhe proporcione credibilidade, criticidade, consistência e produtividade, enquanto disciplina independente, a História Oral ainda amarga um dos últimos lugares na linha de produção do rol das pesquisas qualitativas, atrás da Antropologia e da Sociologia, que utilizam perspectivas teórico-epistemológicas que comungam com a História Oral, tais como: a etnografia, a etnometodologia, o estudo de caso, a pesquisa fenomenológica, a pesquisa-ação; e a teoria fundamentada, a análise do discurso, a pesquisa narrativa, a história de vida, a observação participante e a entrevista em profundidade, respectivamente. Cabe aos historiadores orais assumir a responsabilidade de construir um estatuto teórico que lhe possibilite sustentabilidade.

Conjecturando uma perspectiva de complementaridade teórico/conceitual, presente na confluência do diálogo profícuo com outras experiências acadêmicas, Meihy (2000) relaciona o conjunto de questões inerentes de se pensar História Oral à atribuição mais característica que a encerra: de onde falamos? Não obstante, ainda que os antagonistas deste debate se digladiem em muitos outros contextos e diferentes eixos, a História Oral brasileira detém características tão autênticas e particulares quanto a qualquer outra, sejam elas orientais ou ocidentais; do continente norte ou sul-americano; europeu ou africano. Suas respectivas singularidades residem nas marcas distintivas em seus temas, soluções e procedimentos metodológicos, que confere a cada uma seu classicismo inato, pois:

Sem prescindir do diálogo com outras experiências acadêmicas, Meihy (2000) agrega à problemática do pensar História Oral essa especificidade: de onde falamos? Ainda que certas contendas se reproduzam em diferentes eixos, a História Oral brasileira difere da norte-americana, da europeia, da africana, mesmo da latino-americana, com marcas distintivas em seus temas, soluções e procedimentos (MEIHY, 2000, p. 88).

Mesmo com todas as limitações, resultantes dessas contendas teórico-metodológicas, a História Oral tem contribuído, substancialmente, para a evolução das reflexões epistemológicas, tanto dos oralistas quanto dos pesquisadores de outras áreas que lançam mão desses recursos metodológicos em todo o universo acadêmico. Em particular, a História Oral brasileira tem possibilitado uma inestimável contribuição no âmbito internacional. As obras de Meihy (2000-2005) e Alberti (2004-2006) têm sido frequentemente citadas nos trabalhos de autores estrangeiros.

Diante do exposto, torna-se imprescindível um trabalho de revigoração teórico/prático, a fim de promover o reconhecimento de sua eficácia, possibilitando, efetivamente, o implemento do seu processo de legitimação. Paralelamente a esse programa, há que se promover, também, a disseminação desses conhecimentos entre os pesquisadores e

historiadores orais que demonstram e dedicam todo seu empenho de pesquisador, ao sedicioso trabalho empírico.

Como nos assegura Santhiago (2008), estar familiarizado com a problemática da História Oral e conhecer o modo como esta aparece na forma de novas possibilidades metodológicas de produção de conhecimento – na forma de livros, monografias dissertações e teses -, tornou-se extremamente necessário, assim como é indispensável à incorporação desses trabalhos no arcabouço conceitual onde a História Oral se insere. De preferência com igualdade e equidade.

1.2 Percursos e percalços do desenvolvimento da História Oral

A moderna História Oral nasceu em 1948, na Universidade de Colúmbia, em Nova York. Allan Nevins¹ organizou um arquivo e oficializou o termo que passou a ser indicativo de uma nova postura em face da formulação e da difusão das entrevistas. Isso se deu quando os avanços tecnológicos foram combinados, com a necessidade de se propor formas de captação de experiências como as vividas então, tanto por combatentes como por familiares e vítimas dos conflitos da Segunda Guerra Mundial (MEIHY, 2005, p. 92).

Conforme estudo realizado por Santhiago (2008), constata-se que na segunda metade do século XX, quando a História Oral, que hoje conhecemos, começava a ser delineada, historiadores radicais chegavam a presentear a Ciências dos homens no tempo com um aforismo: “toda história é História Oral”. Em tom provocativo, o que queriam dizer é que qualquer documento – ou pelo menos grande parte dele – teria passado por um estágio oral. Para isso traziam à tona o legado de Tucídides e Heródoto, mostrando que a presença da oralidade na história era tão antiga quanto autêntica. O advento da gravação eletrônica, nesse sentido, não seria mais que a incorporação de uma tendência moderna. Mas esse aspecto corriqueiro que se tentou impingir à chegada dos gravadores não convenceu, requerendo, portanto, uma clareza às posições científicas que estavam em jogo nos trabalhos da área.

¹Allan Nevins (1890-1971) foi um americano historiador e jornalista, famoso *por* seu extenso trabalho sobre a história da Guerra Civil e suas biografias de figuras como o presidente Grover Cleveland, Hamilton Fish, Henry Ford, e John D. Rockefeller. Nascido em Camp Point, Nevins foi educado na Universidade de Illinois, onde obteve um mestrado em Inglês em 1913. Trabalhou como jornalista em Nova York e começou a escrever livros sobre a história. Em 1929, ingressou na faculdade de história da Universidade de Columbia, e em 1931 foi nomeado Professor de História lá. Foi nomeado Professor de História Americana na Universidade de Oxford de 1940-1941 e novamente de 1964 a 1965. Em 1948 ele criou o primeiro programa de história oral para operar em uma base institucionalizada nos EUA, que continuou como o Office Oral da Universidade de Columbia History Research. Depois que se aposentou, mudou-se para a Califórnia, onde trabalhou na E. Henry Huntington Library. Morreu em Menlo Park, Califórnia, em 1971.

De acordo com Meihy, (2005), no Brasil, desde o momento da campanha pela Anistia, no fim dos anos de 1970 e, principalmente, depois da abertura política, concluída em 1983, notava-se uma grande vontade de recuperar o tempo perdido. Museus, arquivos, grupos isolados e, principalmente, a academia manifestavam certa ansiedade, expressa na busca de entendimento para se promover debates entorno da História Oral. Há, sem dúvida, um notável avanço, mantido inclusive em âmbito internacional, arena em que o Brasil passa a ter lugar cada vez mais destacado, como promotor de trabalhos de História Oral.

Na Europa surgem modelos para a captação, documentação, e tratamento de entrevistas, consolidados com reflexões teóricas procedentes de diversos trabalhos de autores proeminentes como Vilanova (1998), Thompson (1998), Caldas (1999) e Portteli (2001). Esses trabalhos serviram de lastro teórico-conceitual para muitos trabalhos desenvolvidos, posteriormente, no Brasil e na América Latina. Dessa forma, trabalhos bastante significativos com História Oral originaram um grande processo organizacional, possibilitando a instrumentalização de seus métodos e técnicas, abrindo caminhos para expansão de sua área de atuação para além do campo político.

Segundo Santiago (2008), uma das experiências mais bem sucedidas da História Oral ocorreu quando, ainda na década de 70, através de um curso oferecido pela Fundação Ford, o Centro de Pesquisa e Documentação da História Contemporânea do Brasil, da Fundação Getúlio Vargas, passou a registrar relatos de membros da elite brasileira sobre os processos organizacionais da política e da economia do país. Vale ressaltar o fato de que o Centro de Pesquisa teve bastante dificuldade para realizar um trabalho de tamanha magnitude, nem tanto pelo desprestígio ainda prevalecente no campo metodológico da História Oral, mas pelo fato de não haver tantas obras para fundamentar teoricamente um trabalho com essa precedência. Santhiago (2008, p. 35), salienta sobre a ousadia desta iniciativa, dizendo que:

É verdade que o Centro teve ousadia e pioneirismo. Não apenas porque trabalhou sem estar sedimentado por textos locais e mesmo por traduções de textos estrangeiros, muitas vezes tendo que recorrer a métodos das Ciências Sociais. Mas também, e principalmente, por combater o paradigma estruturalista que considerava mais importante estudar as estruturas – as grandes instituições, as longas durações – que os indivíduos.

Nesse momento histórico/político/educacional brasileiro, a consagração do método científico, fundado sob a racionalidade técnica, influenciava, opressivamente, toda e qualquer proposta de complementaridade teórico-metodológica ao seu estereótipo de produção do conhecimento. A ideia de que existe uma verdade objetiva que podemos conhecer através do

uso adequado de métodos de pesquisa e obter determinado conhecimento dessa verdade foi o fundamento epistemológico predominante da Ciência da década de 70.

Os pesquisadores pioneiros daquela época tiveram que se opor ao modelo de história predominante, “que ao desvalorizar a análise do papel do indivíduo, da conjuntura, dos aspectos culturais e políticos, desqualificava o uso dos relatos pessoais, das histórias de vida e das biografias. Condensava a sua subjetividade, levantava dúvidas sobre as visões distorcidas que apresentavam, enfatizando a dificuldade de se obter relatos fidedignos” (FERREIRA, 1998, p. 21).

Sobre a oposição objetividade/subjetividade, Esteban (2010), citando Wright (1993) ressalta que o conhecimento é contingente a práticas humanas, constrói-se a partir da interação entre os seres humanos e o mundo, e se desenvolve e é transmitido em contextos essencialmente sociais. O conhecimento se constrói por seres humanos quando interagem com o mundo que interpretam. Nessa perspectiva, o conceito de intencionalidade, que sustentava a filosofia escolástica, é fundamental: “*o ser humano é um ser-no-mundo*” [grifo meu]. Não caba a famosa distinção de Descartes entre corpo e mente, entre corpo e mundo. A intencionalidade remete a uma ativa relação entre a consciência do sujeito e o objeto da consciência do sujeito. Esteban continua afirmando que: “a consciência se dirige a um objeto; o objeto se perfila pela consciência”. Nessa forma de pensamento que nos introduz a intencionalidade, a dicotomia subjetivo/objetivo não pode se manter. Sujeito e objeto, embora possam ser distinguidos, estão sempre unidos [...] objetividade e subjetividade são mutuamente constitutivas (ESTEBAN, 2010, p. 51).

1.3 Caracterização e Conceitos de História Oral

De início, ao abordar questões pertinentes aos conceitos de História Oral, procuramos, neste primeiro capítulo, situar o debate sobre o assunto, abrindo espaços para algumas das mais importantes definições sobre o tema. A preocupação central, que definiu o rumo dessa abordagem, partiu do intento de estabelecer metas mínimas de entendimento do assunto, para depois abordar questões mais objetivas e a operacionalização do processo da história de vida, que foi o método de pesquisa escolhido para a pesquisa em questão.

Partindo do princípio de que a História Oral é uma metodologia muito usada em pesquisas históricas, sociológicas e antropológicas. Um grande desafio para a comunidade de historiadores, antropólogos e sociólogos que se propõe a reconstruir testemunhos e histórias de vida, utilizando a metodologia da História Oral, consiste na definição do que seja a própria História Oral. Na verdade, nenhuma história, enquanto processo e construção da trajetória da humanidade ao longo do tempo, é História Oral. A história da humanidade, em sua realização,

constitui-se pela inter-relação de fatos, processos e dinâmicas que, através de movimentos dialéticos e da ação de sujeitos históricos, individuais ou coletivos, transformam as condições de vida do ser humano, ou se empenham em mantê-las como estão.

Surgida como forma de valorização das memórias e recordações de indivíduos, é um método de recolhimento de informações através de entrevistas gravadas com pessoas que vivenciaram algum fato histórico ocorrido no tempo, ou simplesmente, os relatos contendo as narrativas do próprio desenvolvimento pessoal e profissional da pessoa, conforme Meihy (2005, p. 17),

Move-se em terreno interdisciplinar, já que utiliza muitas vezes música, literatura, lembranças, fontes iconográficas, documentos escritos, entre outras para estimular a memória. Também dialoga e/ou interage com a sociologia, a antropologia e a psicanálise, como suportes para construção de roteiros de entrevistas e para a condução do próprio depoimento. Finalmente, recorre à memória como fonte principal que a subsidia e alimenta as narrativas que constituirão o documento final, a fonte histórica produzida. A História Oral, portanto, é um recurso moderno usado para a elaboração de documentos, arquivamento e estudos referentes à experiência social de pessoas e de grupos. Ela é sempre uma história do tempo presente e também reconhecida como história viva.

É difícil definir, com poucas palavras, o que é História Oral, pois essa prática, além de renovada pelo uso dos aparelhos eletrônicos e com fundamentação moderna, é dinâmica e criativa, fato que torna discutível qualquer conceitualização fechada. Pode-se, em nível material, considerar que a História Oral consiste em gravações premeditadas de narrativas pessoais, feitas diretamente de pessoa a pessoa, em fitas ou vídeo, tudo prescrito por um projeto que detalhe os procedimentos. Sobre esta questão, Meihy, utiliza-se de Delgado (2006, p. 15-16),

Numa outra tentativa de conceituar História Oral, buscamos a apreensão e compreensão no conceito de Delgado (2006), quando define História Oral como um procedimento metodológico que busca, pela construção de fontes e documentos, registrar, através de narrativas individuais e estimuladas, testemunhos, versões e interpretações sobre a História em suas múltiplas dimensões: factuais, temporais, espaciais, conflituosas, consensuais. Não é, portanto, um compartimento da história vivida, mas, sim, o registro de depoimentos sobre essa história vivida.

Apesar de seu uso crescente em pesquisas sociais, humanas e educacionais, a sua credibilidade, enquanto “dado”, é questionada por parte de alguns acadêmicos: o entrevistado pode ter uma falha de memória, pode criar uma trajetória artificial, se auto-celebrar, fantasiar, omitir ou mesmo mentir. Mesmo diante dessa “não confiabilidade da memória”, conseguiu-se estabelecer uma metodologia bem estruturada para a produção de dados, a partir dos relatos orais.

É necessário esclarecer que nesta pesquisa, em particular, não trabalharemos com gravadores eletrônicos por se tratar de um trabalho autobiográfico, e cujos instrumentos não se fazem necessárias. No entanto, cabe ainda lembrar que, se faz necessário compreender a História Oral como um recurso moderno usado para a elaboração de documentos, arquivamentos e estudos referentes à experiência social de pessoas e de grupos. Sendo assim, é sempre uma história do tempo presente e também reconhecida como história viva.

1.4 O autoconhecimento do pesquisador na compreensão do papel social

Há muitas contradições referentes ao papel do professor na pós-modernidade, que geraram um grande número de novos problemas, no campo investigativo da Educação em Ciências, que os novos paradigmas tentam responder. Afinal, como devemos educar nossos alunos? Como os alunos apreendem melhor o conhecimento científico? Como ensinar aos alunos a contextualizar o conhecimento em seu cotidiano, para tornar a aprendizagem significativa e permanente? Como educar o homem para o mundo do trabalho e, ao mesmo tempo, para a vida? Como desenvolver nos estudantes a capacidade crítica para atuar no mundo sócio-político e para tomar decisões participativas numa sociedade democrática repleta de questões polêmicas e delicadas? Nesses questionamentos, extremamente pertinentes à educação, residem atribuições a serem desenvolvidas tanto pelos professores, quanto pelos alunos.

Há um consenso, no meio acadêmico-educacional, de que a formação intelectual do cidadão é o ponto de partida e de chegada para minimizar as desigualdades e construir uma sociedade com justiça social e equidade. Essas contradições, geradas entre a racionalidade técnica e a prática, põem em xeque a emblemática tarefa do professor de educar cientificamente os alunos, capacitando-os para atuar com inteligência reflexiva na compreensão do mundo em que está inserido, e, em contrapartida, desafia constantemente àqueles que se lançam nesta empreitada necessária que é a trans(formação) da Educação Básica e Universitária em uma educação vigorosa e transformadora, passando, impreterivelmente, pelos cursos de formação de professores.

A geração de professores pesquisadores, dentro e fora da área da Educação em Ciências, que realiza pesquisa, escreve livros, dissertações e teses no campo das Ciências Sociais e Humanas, tem exaustivamente chamado a atenção para a pertinência da complementaridade existente na relação entre percepção de Ciência e prática profissional docente, contidas nas narrativas de suas histórias de vida. Diversos autores como Finger (1988), Nóvoa (1988-1995), Josso (1988-2002), Zeichner (1993), Queiroz (1997), Contreras (2002), Perrenoud (2002),

Bolivar (2002), Carvalho (2006), Chizzotti (2006), Souza (2006), Alarcão (2007) e Olinda (2008), vêm demonstrando em seus trabalhos a fertilidade deste modo pouco convencional de se produzir conhecimento sobre os processos formativos dos professores, dentro da dimensão existencial do viver e numa perspectiva mais qualitativa que quantitativa.

Essa tendência vem se consolidando como uma das vertentes de estudo mais promissoras no campo pedagógico, cuja desconstrução/reconstrução de trajetórias de vidas pessoais, aliada à formação pedagógica, proporciona a compreensão das características subjetivas e determinantes do caráter individual e profissional dos professores, problematizados a partir da dimensão dos condicionamentos e práticas educativas que subjazem em sua trajetória formativa.

Nesta tendência de pesquisa, é de fundamental importância delinear o percurso investigativo e identificar os aspectos teórico-práticos nele presentes, visando ao desenvolvimento de um trabalho pedagógico de maior consistência teórica e intencionalmente comprometido com um projeto pedagógico de formação, inicial e continuada, de futuros profissionais que se autoconhecem, que se identificam com a profissão de professor, e que por esta razão são mais críticos, reflexivos e criativos, mediadores das transformações que a sociedade sempre nos exige. Não por acaso, a intenção de formar professores mais capacitados para atuar em todas as instâncias educacionais também é o compromisso do Programa de Mestrado de Pós-Graduação em Educação em Ciências na Amazônia, da UEA. Essa constatação constitui-se em uma das possibilidades que apontam para o sucesso e a importância de se realizar esta pesquisa.

Ao optar por reconstituir a historiografia de minha formação, e identificar a forma como dou sentido à minha vida profissional, certifico minha crença na legitimidade teórico-científica desta pesquisa, sobretudo para a Educação Científica, e na relevância de um trabalho desta natureza, para o norteamento de projetos nos contextos curriculares e na formação de professores. Esta convicção advém do diálogo produtivo que estabelecemos com diversos autores na fundamentação teórica, a partir de leituras que permitiram compreender como os desdobramentos de fatos e acontecimentos ocorridos no processo de formação dos professores podem influenciar na construção do conhecimento e do fazer humano, da consciência da história como consciência de mudança e da história como conhecimento das sociedades, das culturas e dos sujeitos em suas concretas condições objetivas e subjetivas.

Apesar desta investigação ser de cunho autobiográfico, a identificação das causas que determinam a forma de ensinar de cada professor, ficará evidente na construção da fundamentação teórica, onde fazemos um exame detalhado no diálogo que mantemos com os

autores que debatem esse tema tão profícuo e discutível no currículo e na formação dos professores. Para embasar a argumentação, utilizamos os relatos contidos nas obras que narram os processos sócio/históricos constitutivos e identitários, da profissão/professor. É uma forma de estabelecer parâmetros de construção conceitual, que podem ser análogos aos meus constructos de representação e de percepção de mundo e da minha própria existência no mundo.

Nesse sentido, é importante o estudo das relações entre histórias de vida, memória e prática docente, porque o que se quer não é apenas decifrar a história do professor, mas uma intervenção na sua prática profissional, procurando melhor ressignificá-la, ou, pelo menos, discernir com mais consciência as influências que resultam na sua conduta em sala-de-aula, principalmente se considerarmos o que disse Maturana, quando nos fala que:

Vivemos no mundo e por isso fazemos parte dele; vivemos com os outros seres vivos, e, portanto, compartilhamos com eles o processo vital. Construimos o mundo em que vivemos durante as nossas vidas. Por sua vez, ele também nos constrói ao longo dessa viagem comum. Assim, se vivemos e nos comportamos de um modo que torna insatisfatória a nossa qualidade de vida, a responsabilidade cabe a nós (MATURANA, 2001, p. 9 – 10).

Portanto, podemos dizer que construímos o mundo e, ao mesmo tempo, somos construídos por ele. Como em todo esse processo entra sempre o outro, tal construção é necessariamente compartilhada, [...] a ideia de que o mundo é construído por nós, num processo incessante e interativo, é um convite à participação ativa nessa construção. Mais ainda, é um convite à assunção das responsabilidades que ela implica. Não se trata, porém, de uma escolha retórica, e sim do cumprimento de determinações que derivam da nossa própria condição de viventes (MATURANA, 2001, p. 11 – 12).

Nesse processo de formação e identificação com o mundo, sobretudo o mundo do conhecimento, é importante destacar o valor da memória como categoria cognitiva. Segundo Chizzotti (1996), a memória, embora desprezada por muitos e principalmente pelo paradigma da modernidade, não é um amontoado de fragmentos arruinados, mas é, sobretudo, o conjunto das descobertas e das diversas possibilidades e limites enfrentados, que dão razão ao futuro e sentido ao presente. Daí advém a necessidade de estudá-la, compreendê-la e não desprezá-la. Precisamos utilizá-la em nossas reflexões sobre nossas práticas, a fim de buscarmos explicações e entendimentos que favoreçam práticas mais significativas à formação de futuros educadores.

Todo o conjunto de saberes apreendidos por uma pessoa (culturas, crenças, saberes filosóficos, linguagens, percepções e representações de Ciência, etc.) está contido em sua memória, aspecto edificante e determinante da sua história de vida. Chizzotti (1996: p.47) comenta ainda que “a história de vida ou relatos podem ter a forma obrigatória onde o autor

relata suas percepções pessoais, os sentimentos íntimos que marcaram a sua experiência, ou os acontecimentos vividos no contexto de sua trajetória de vida. Pode ser um discurso livre de percepções subjetivas ou recorrer às fontes documentais, às afirmações e relatos pessoais”. Isso configura a necessidade de falar da família, das escolas em que trabalhamos; dos professores e dos alunos com quem convivemos; da ideologia, das teorias e do pensamento pedagógico que nos formaram; dos recursos audiovisuais, dos métodos de ensino, dos livros, da política nacional, da política educacional adotadas em nossa formação; da condição subjetiva da mulher profissional da educação, enfim, das experiências acumuladas durante a nossa vida.

Precisamos, também, estar cientes de que ser professor/professora não é assumir uma profissão neutra do ponto de vista do gênero, nem um fenômeno natural. É acreditar que as formas e os sujeitos do magistério ocuparam lugares distintos, de modo que suas histórias e identidades não podem ser unificadas (LOURO, 2000). Por isso, considero este trabalho de cunho autobiográfico de fundamental importância, visto que ele possibilita a reflexão sobre a nossa trajetória profissional de educadores.

1.5 Práticas docentes nas histórias de vida na formação dos professores

Estudos mais recentes estão sendo realizados sobre o ciclo de vida dos professores, quando antes, o que havia eram abordagens psicológicas e psicossociológicas realizadas, a fim de responder às questões relacionadas à vida dos professores. Abordagens mais relevantes destacam que o professor encontra-se num cenário em que é pertinente refletir sobre si, como profissional e como pessoa, visto que são dimensões inseparáveis. Diante desse contexto, compreende-se que as autobiografias podem auxiliar na identificação dos novos sentidos que os professores atribuem ao seu pensar, fazer e sentir (SOARES, 2010).

Nóvoa (1995) investiga e estuda a vida do professor, para verificar se os estudos “clássicos” do ciclo de vida individual se confirmam ao estudar de perto uma população específica de adultos, os professores do ensino secundário. Levanta questões apaixonantes como se há “fases” ou “estágios” no ensino, se os professores passam pelas mesmas etapas, as mesmas crises, os mesmos acontecimentos ou percursos diferentes de acordo com o momento histórico. Deixa também evidente que imagem as pessoas têm de si, como professor, em situação de sala de aula, em momentos diferentes de sua vida, na relação com seus alunos, no trabalho de sala de aula, suas propriedades, o conhecimento da matéria que leciona, a competência ao longo dos anos, a satisfação ou não com o trabalho, os melhores anos da docência, momentos de “tédio”, “crises”, “desgastes” que afetam docentes, a aproximação cada vez maior da instituição na qual trabalham.

Analisando o pensamento de Nóvoa, pode-se refletir sobre nossa história de vida educativa como espaço de construção de conhecimentos pela via da pesquisa, afim de que se tenha a necessária competência pedagógica e a crescente preocupação com uma atuação mais eficaz, com maior flexibilidade na gestão das turmas tornando essa uma experiência de execução prazerosa, construída e partilhada; de construção das inserções na realidade.

Assim, é possível situar melhor os limites necessários à consolidação pedagógica, realizando experiências pessoais, diversificando o material didático, os modos de avaliação para a construção de um novo percurso pedagógico, muito mais motivado, dinâmico e empenhado em satisfazer nossos desejos pessoais e profissionais.

1.6 Estereótipos da prática Pedagógica e as experiências vividas e aprendidas

Mudar uma perspectiva metodológica é uma das tarefas mais difíceis para um acadêmico de Biologia. Essa solidez perspectiva é consolidada ao longo da nossa formação acadêmica, pois, de acordo com as experiências vivenciadas durante meu percurso acadêmico no IFAM, nunca encontrei um matemático, químico, físico ou biólogo que não fosse ufanista, ou seja, um árduo defensor das práticas laboratoriais e métodos científicos, próprios da Ciência da natureza que escolheu para professar.

Em uma sala de aula convencional, o professor é o centro das atenções e praticamente todos os acadêmicos estão observando o grau de competência e avaliando a forma como ele ministra suas aulas. Quanto mais inteligível for a sua explanação maior será a aceitação, a colaboração e a disponibilidade dos seus alunos. Aprendemos como ter domínio de sala de aula, domínio de conteúdo e postura docente absorvendo as práticas e didáticas dos nossos professores da academia. Isto é fato.

As marcas mais impactantes na prática de um professor, na visão dos alunos, são, além de outras necessariamente importantes, a sua competência (o domínio que tem da disciplina que ministra); sua didática (a atitude e a postura de como ensina) e seu compromisso (a razão pela qual escolheu ensinar). Dessa forma, logo nos primeiros períodos de curso, decidimos o que vamos incorporar e o que vamos desconsiderar na constituição do projeto profissional que planejamos realizar no futuro. Somos forjados na profissão de professores, à medida que mimetizamos o discurso e as práticas profissionais dos nossos professores formadores – recebemos o legado de conhecimento, e nos tornamos atores do processo de ensino e aprendizagem – e, provavelmente, iremos repetir o mesmo processo com nossos alunos, e nossas histórias de vida irão influenciar àqueles que se identificarem com as nossas práticas.

Com toda essa forte influência nas especificidades de cada disciplina biológica, que dispõem de métodos científicos engendrados no método cartesiano tradicional, não foi uma tarefa fácil me convencer de caracterizar as histórias de vida e a autobiografia como métodos de pesquisa biográfico-científico de caráter qualitativo e de grande importância no campo das Ciências Sociais e Humanas. Ressignificar o conhecimento metodológico acumulado durante o percurso acadêmico foi uma tarefa árdua e dispendiosa de se concretizar, dada a dimensão paradigmática de metodologia, de Ciência e do estereótipo tradicional de currículo. Nossa zona de conforto é um porto seguro, engendrado por nossos professores. Muitos deles têm a Ciência como um monólito de solidez perspectiva incontestável. Como afirma Maturana, (2001, p. 22),

Tendemos a viver num mundo de certezas, de solidez perspectiva não contestada, em que nossas convicções provam que as coisas são somente como as vemos e não existe alternativa para aquilo que nos parece certo. Essa é nossa situação cotidiana, nossa condição cultural, nosso modo habitual de ser humano.

Ao relacionar esta afirmativa com nossa história de vida, lembro-me de que quando ingressei na Universidade do Estado do Amazonas, como aluno especial, para cursar a disciplina “Transversalidade no ensino de Ciências”, a consagração do método de pesquisa experimental, tradicional na Ciência Moderna desde Galileu, foi o primeiro pressuposto que tive que ressignificar. A dimensão teórico-epistemológica viria a ser superada posteriormente, com o ingresso como aluno regular no Mestrado Acadêmico em Educação em Ciências na Amazônia, e que através das disciplinas História da Filosofia das Ciências em Educação em Ciências, Pesquisa em Educação em Ciências e Fundamentos de Educação em Ciências, todas obrigatórias, viriam a contribuir para esse desconfortável e angustiante processo de ressignificação.

Dessa necessidade, e da própria construção do modelo do plano integrado das disciplinas obrigatórias do primeiro semestre, surgiu a ideia de transformar minha própria trajetória formativa em um trabalho que tivesse valor significativo para o Mestrado, e que descrevesse o processo de formação/autoformação de um professor de Biologia, partindo do ponto de chegada, que era o Mestrado. Foi dessa retrospectiva de autoformação que surgiu a ideia de analisar, identificar e descrever o desenvolvimento do meu próprio processo ontológico, mais focado nos próprios métodos de pesquisas tradicionais das ciências experimentais de laboratório. Assim, surgiu a ideia de resgatar minhas memórias e contar a própria história de vida, destacando as dimensões metodológicas e teórico-epistemológicas da minha dimensão ontológica.

Para proceder a esta análise investigativa iniciei minha investigação na busca de teóricos que experienciaram e discutem com excelência e conhecimento de causa, os processos formativos nos quais os professores se autodesenvolvem. Dentre eles estão conceituados pesquisadores, educadores e teóricos que relatam, em seus incontáveis trabalhos, a fecundidade presente na compreensão dos processos da autoformação, que subjazem às histórias de vida dos professores e que são verdadeiros determinantes nas suas práticas pedagógicas e nas suas identidades docentes.

É bem verdade que, por volta da realização do Estágio Curricular Supervisionado, ao ter as primeiras experiências com a docência, já observara que a minha prática pedagógica era orientada por minha própria percepção de Ciência e por fragmentos da minha trajetória educativa, apreendidos desde o ensino fundamental. Essas descobertas da memória funcionavam como aportes metodológicos e didáticos para o implemento das aulas e apresentações sobre a ciência que professava. Minha história de vida continha elementos teóricos e metodológicos quase imperceptíveis que aprendi a identificar com o aprimoramento metodológico e teórico-epistemológico proporcionado pelo ingresso no Mestrado Acadêmico da UEA.

Uma outra visão sobre a Ciência começou a se formar em meu campo perceptual, em relação à inter, pluri e transdisciplinaridade das ciências e precisávamos compreender como criaríamos metodologias novas de ensino para conectar os conteúdos teóricos de Biologia com a apurada crítica filosófica de autores que discutem e analisam o desenvolvimento e a complexidade da Educação Científica.

Cachapuz (2005) nos convida a fazer “A necessária renovação do Ensino das Ciências” e Nóvoa (1997) nos aconselha a conhecer os aspectos das práticas profissionais em “Os professores e a sua formação”. Em o “Professor Reflexivo no Brasil” Pimenta e Ghedin (2006) nos convidam a um mergulho em nosso próprio processo de formação em nível nacional, para que possamos compreender como uma mudança conceitual pode significar o ponto de partida para uma transformação social e intelectual, que deve iniciar nas instituições superiores de formação de professores, para depois alcançar o nível da Escola Básica, onde uma transformação nas estruturas das escolas, nos currículos escolares, nas ações pedagógicas e nas práticas docentes precisa ser realizada.

Durante toda a minha vida acadêmica, sempre critiquei os meus professores que não estavam abertos a mudanças conceituais e metodológicas, mas, na realidade se quisermos mudar alguma coisa em nosso campo de trabalho e em nossas vidas deveremos iniciar essas mudanças primeiramente por nós.

SEGUNDA PARTE

2 FUNDAMENTOS DA TRAJETÓRIA FORMATIVA DO PESQUISADOR

Neste capítulo falaremos sobre o ponto de partida para a aquisição de outra visão de Ciência e de docência. Constitui-se em uma narrativa de uma mudança perceptual, executada pelo pesquisador, que permitiu a consolidação das suas bases identitárias e das suas concepções metodológicas e teórico-epistemológicas que significaram uma mudança na sua visão de mundo e na sua prática de ensino. Trata-se de uma descrição da trajetória ontológica do pesquisador e do seu crescimento intelectual que possibilitou um grande salto na sua qualidade de vida e, particularmente, na sua autoestima como ser humano.

2.1 O Ponto de partida para uma nova perspectiva metodológica

Quando tive a primeira experiência com a pesquisa científica, no Programa de Amparo à Iniciação Científica (PAIC), no início de junho de 2007, durante minha formação inicial no Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas no - IFAM, desconhecia a autobiografia, a história de vida e a pesquisa narrativa como métodos ou técnicas para se desenvolver a pesquisa científica. As reflexões teórico-epistemológicas e metodológicas construídas durante a redação do Projeto de Iniciação Científica, que serviram, posteriormente, de aporte teórico na configuração do TCC, representam meu ritual de iniciação na produção de textos científicos e estão relacionadas com as questões formativas e curriculares de duas novas tendências de formação: “o professor reflexivo e o professor pesquisador”. Embora eu as desconhecesse prática e teoricamente, essas duas perspectivas de formação já haviam sido, desde os anos 70, objeto de estudo deste *locus* paradigmático de construção do conhecimento - Currículo e Formação de Professores -, campo em que se desenvolveram inúmeros trabalhos com os métodos de pesquisa acima mencionados, onde a dimensão ontológica da construção da identidade evidencia a pertinência da subjetividade no processo historiográfico da formação/autoformação dos professores. Vale ressaltar que a História Oral - procedimento metodológico onde as histórias de vida, as autobiografias, as biografias e a pesquisa narrativa estão inseridas - será o nosso ponto de partida na construção do arcabouço conceitual, que se consolidará na fundamentação metodológica desta pesquisa.

2.2 A aquisição de uma nova postura: “o professor pesquisador”

O conhecimento adquirido com a investigação do trabalho: “A formação de professores de Biologia no IFAM”-TCC, até então, não havia sido ressignificado na minha tenra prática pedagógica. O intervalo de vinte anos entre o fim do ensino médio e o início da graduação em Biologia representa, na minha formação acadêmica, o equivalente ao que significou a Idade Média para o desenvolvimento da Ciência Moderna e para a produção do conhecimento científico. Esse intervalo havia provocado uma descontinuidade na minha escolarização e no meu processo de aprendizagem. As transformações que a experiência da pesquisa iria proporcionar no meu processo de transição da educação inicial à continuada era um fato que só se concretizaria em janeiro de 2010, com o meu ingresso no Mestrado Acadêmico em Educação em Ciências na Amazônia, da UEA. A percepção da condição de professor reflexivo e pesquisador foi um triunfo teórico-epistemológico e metodológico proporcionado pela superação das minhas maiores deficiências enquanto acadêmico: os hábitos de não ler outras literaturas que não pertencessem ao campo da Biologia; de não escrever sobre minhas próprias reflexões a respeito da docência e de não fazer pesquisa em Educação em Ciências.

No entanto, uma nova postura, adquirida após o encerramento da pesquisa do TCC, surgiu com a descoberta de que a Ciência é, acima de tudo, algo muito complexo, e não pode ser compreendida separadamente. Esta era a minha compreensão do momento: “Um professor de ciências não deveria dominar apenas as especificidades de sua Ciência de formação”. O conceito de Ciência precisava ser compreendido através de outras perspectivas teóricas da Ciência. Todavia, mesmo recém-egresso de uma Licenciatura, em uma Instituição com boa tradição em formação e qualidade de ensino como o IFAM, eu ainda não apreendera os conceitos-chave para compreender um objeto de investigação, para suplantar as barreiras pré-conceituais foi necessário compreender os preceitos científicos e os conceitos filosóficos discutidos na área da Educação Científica.

Com a emergência de uma concepção global de educação, vieram à tona conceitos como complexidade e transdisciplinaridade, que trouxeram consigo a necessidade, para todos os educadores, inclusive os professores pesquisadores, de compreenderem as diferenças conceituais entre uma perspectiva epistemológica, teórica e metodológica, assim como as técnicas de coletas de dados, apropriadas para o desenvolvimento de boas pesquisas, e utilizamos dos seus resultados para se promover a elevação do nível educacional, aprimorando-se, assim, as técnicas e as práticas de ensino.

Ratificando o que foi dito, reportamo-nos a Morin (2002), o qual ressalta que o conhecimento científico é tão global, quanto à maioria dos problemas ambientais da nossa época. No entanto, o Ensino de Ciências é local, caracteristicamente disciplinar, descontextualizado e separado dos outros conhecimentos disciplinares. Nossa própria perspectiva curricular, no Ensino Médio e Fundamental, é inteiramente disciplinar, o que se constitui num desafio para os professores que precisam superar as barreiras impostas pela disciplinarização e desenvolverem seus planos de ensino nas perspectivas interdisciplinares, multidisciplinares e transdisciplinares com o intuito de superar essa visão fragmentada de ensino das ciências.

Essa compartimentalização do conhecimento científico e dos métodos de ensinar Ciência é a promotora da incapacidade que a maioria dos alunos do ensino básico, médio e superior têm para compreender temas globais como “efeito estufa”, “aquecimento global” “a compra de créditos de carbono” numa perspectiva transdisciplinar de ensino. Esta afirmativa é baseada na minha própria experiência com os três níveis de ensino. Mesmo no nível superior, a dificuldade que nós os professores, temos para fazer o estudante pensar físico-químico e biologicamente sobre um determinado tema e escrever sobre ele, é muito grande.

Muitos Licenciandos costumam se preocupar, durante seu percurso formativo, em aprender os conteúdos das disciplinas de sua formação. Na minha concepção, a Biologia era a única ciência que eu precisava aprender a ensinar na minha prática docente. Hoje concordo com Morin, sobre o fato de que as ciências não se comunicam teórica e metodologicamente. Isto se constitui em um erro clássico que está relacionado com a própria percepção de Ciência dos educadores, que elaboram os currículos dos cursos superiores sob uma perspectiva estritamente disciplinar. Dessa forma, a disciplinarização se consolidou em um obstáculo para a compreensão do conhecimento transdisciplinar e a efetivação da aprendizagem do conhecimento científico complexo, aqui compreendido a partir do termo grego *Complexus*: aquilo que é tecido junto.

Foi a partir dessas constatações que compreendi o valor conceitual e imprescindível do conhecimento transdisciplinar. Para um professor compreender a complexidade do conhecimento, em especial o conhecimento transdisciplinar, é preciso adquirir outra postura: a de “professor pesquisador”. Um professor pesquisador é aquele que reflete sobre a sua própria prática, procurando ressignificá-la e aprimorá-la. Foi essa nova tendência, na formação de professores, que norteou toda a minha pesquisa e despertou-me para uma nova jornada em outro campo do conhecimento científico, desta vez na área da Educação em Ciências, com uma metodologia instigante e desafiadora: a história de vida e a autobiografia.

Arriscamo-nos mesmo cientes de que para muitos teóricos e cientistas “objetivistas”, as histórias de vida dos professores são apenas meros relatos de experiências, elaborados sem uma metodologia específica, carregados de afetividade, e que só se prestam à descrição da forma como estes caracterizam suas vidas pessoais e como se constituíram suas identidades profissionais durante seu percurso formativo, assim como da forma particular como se legitima a execução de suas práticas docentes como profissionais da educação. Mas, os autores que desenvolvem pesquisas na área da educação têm outra concepção para essas metodologias. Souza (2006) enfatiza que as histórias de vida adotam e comportam uma variedade de fontes e procedimentos de recolha, podendo ser agrupada em duas dimensões: os diversos documentos pessoais (autobiografias, diários, cartas, fotografias e objetos pessoais), e as entrevistas biográficas (orais ou escritas). Para este mesmo autor, as pesquisas biográficas partem do princípio de que a educação caracteriza-se como uma narrativa intersubjetiva, recolocando a subjetividade como categoria heurística e fenomenológica de tal abordagem.

Com uma percepção mais aprimorada de Ciência, adquirida na pós-graduação, passamos a considerar outros aspectos relevantes para se pesquisar e produzir conhecimento científico, utilizando as narrativas contidas nas histórias de vida dos professores, investigando também os conceitos de Ciência que eles construíram ao longo de suas vidas, para problematizar a Educação Científica e promover um despertar para outras abordagens dos paradigmas emergentes da Ciência. Mas, para realizar uma análise de outros professores, precisei mergulhar profundamente na minha própria autoconstrução. Essa reflexão epistemológica tem a expectativa de gerar uma nova postura na atuação profissional dos professores e, conseqüentemente, na formação dos alunos, possibilitando um aprendizado significativo para atuarem com consciência social e política, com responsabilidade e autonomia, particularmente no contexto amazônico.

Dessa forma, foi necessário mergulhar, exaustivamente, na literatura que fundamenta o processo de desenvolvimento desse tipo de abordagem, para que se pudesse perceber o quanto importante são os conteúdos de suas narrativas; e como questionamentos, percepções e representações de mundo, enraizados na infância, na adolescência e na juventude dos professores, influenciam direta ou indiretamente nas suas formas de ensinar e conceber os processos cognitivos de construção do conhecimento científico - que estão subjacentes à intersubjetividade entre professor e aluno - dentro desse campo profícuo de pesquisa qualitativa, onde a história oral engloba métodos e técnicas, igualmente proficientes, como as autobiografias de professores, a pesquisa narrativa e as histórias de vida.

Vale ressaltar que, essa pesquisa, além de pretender contribuir com a renovação do debate científico no campo da formação de professores, enseja também, promover novas posturas, a serem incorporadas por estudantes, professores, pesquisadores, cientistas e teóricos, no tocante a legitimidade desses métodos de pesquisas.

A história de vida de um professor, portanto, pode ser o ponto de partida para se promover um estudo detalhado no processo sócio-histórico dos professores, nos cursos de graduação e pós-graduação, fornecendo pistas de como os conteúdos curriculares, forjados na perspectiva da disciplinaridade, podem sofrer alterações, distorções e até mesmo reversões, no momento da execução da prática, partindo em princípio, das primeiras experiências do estágio na graduação e, posteriormente, perpassando pela prática pedagógica executada no Estágio docência.

O Estágio de Docência possibilita uma confrontação com o aprendido e o contexto da realidade em que os alunos encontram-se no século XXI, já que o mundo globalizado é um cenário de constantes mudanças, onde velhas teorias estão sempre sendo renovadas e cedendo seus lugares a outras mais condizentes com a realidade atual. De forma que o ambiente escolar, tanto para estudantes quanto para professores, constitui-se em um cenário de metamorfoses, e mutações teórico-epistemológicas que pode significar uma revisão de velhos conceitos, para possibilitar uma adaptação das teorias científicas e da pedagogia educacional, a uma realidade seculovintiana.

CAPÍTULO – 2

TERCEIRA PARTE

3. A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E OS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO

3.1 Consolidação da profissão docente: breve histórico

A história dos professores brasileiros tem suas raízes nas tomadas de decisões históricas do Estado português, no final do século XVIII, quando ainda éramos uma colônia recentemente catequizada por padres jesuítas. No Brasil, posteriormente, a categoria de docência constituiu-se em profissão graças à intervenção da República Federativa, que substituiu a Igreja como entidade de tutela de ensino.

Em Portugal, esta mudança complexa no controle da ação docente adquiriu contornos muito específicos, devido a precocidade das dinâmicas de centralização do ensino e de funcionalização do professorado (NÓVOA, 1997). Os reformadores portugueses da transição do século XVIII para o século XIX sabiam que a criação de uma rede escolar, geometricamente repartida pelo espaço nacional, era uma aposta de progresso. Mas sabiam, também, que esse esforço iria contribuir para legitimar ideologicamente o poder estatal numa área-chave do processo de reprodução social. Os professores são a voz dos novos dispositivos de escolarização e, por isso, o Estado não hesitou em criar as condições para a sua profissionalização (NÓVOS, p. 16).

Ao longo do século XIX consolida-se uma imagem do professor, que cruzam as referências ao magistério docente, ao apostolado e ao sacerdócio, com a humildade e a obediência devidas aos funcionários públicos, tudo isto envolto em uma auréola de valorização das qualidades de relação e de compreensão da pessoa humana. Simultaneamente, a profissão docente adquire uma dicotomia existencial que tem estigmatizado a história contemporânea dos professores: não devem saber de mais, nem de menos; não se devem misturar com o povo, nem com a aristocracia; não devem ser pobres, nem ricos; não são nem funcionários públicos, nem profissionais liberais, etc.

Essa crise existencial configurava um desprestígio no papel social dos professores, mas, quando foi preciso lançar as bases do sistema educativo atual, a formação de professores passou a ocupar um lugar de primeiro plano: desde meados do século XIX que o ensino normal constitui um dos lugares privilegiados de configuração da profissão docente.

No limiar da vida do século XIX para o século XX, as escolas normais passaram a ser instituições criadas pelo Estado português para controlar um corpo profissional, que conquista

uma importância acrescida no quadro dos projetos de escolarização de massas; mas são também um espaço de afirmação profissional, onde emerge um espírito de corpo solidário. As escolas normais legitimam um saber produzido no exterior da profissão docente, que veicula uma concepção dos professores centrada na difusão e na transmissão de conhecimentos; mas são também um lugar de reflexão sobre as práticas, o que permite vislumbrar uma perspectiva dos professores como profissionais produtores de saber e de saber-fazer.

3.2 A formação dos professores no Brasil

A formação de professores é um antigo e necessário tema a ser evidenciado em nossa história. Muitas pesquisas já haviam sido produzidas sobre o assunto, antes das influências surgidas no início dos anos 90, com a difusão do livro “*Os professores e sua formação*”, coordenado pelo professor português Antônio Nóvoa.

Nos idos dos anos de 1960, Aparecida July Gouveia e outros autores da área da Sociologia e da Educação na USP já vinham inaugurando a pesquisa em educação no País. Dentre eles, Luiz Pereira, utilizando dados do Censo Escolar do Brasil, INEP, 1965, em sua pesquisa denominada *Magistério primário numa sociedade de classes* (1969), constatava que a característica mais marcante do magistério primário estava no fato de ser uma ocupação quase exclusivamente feminina, apontando como um fator da desvalorização relativa da profissionalização docente, uma vez que se pautava em características missionárias, de instinto maternal, paciência e abnegação e de baixos salários, poucas horas diárias de trabalho e prestígio ocupacional insatisfatório. Tais fatores eram aceitáveis para o trabalho de uma mulher de classe média alta, em uma sociedade e uma cultura essencialmente baseada no trabalho masculino, o suporte da família (PIMENTA, 2006).

A sociedade brasileira, no entanto, foi profundamente alterada a partir dos anos 1960, com o desenvolvimento do capitalismo urbano, apontando para uma desqualificação do trabalhador em geral, o que põe em pauta a necessidade do trabalho da mulher para o sustento da família, especialmente da professora que podia conciliar trabalho e afazeres domésticos. Por outro lado, o trabalho urbano passa a ampliar a demanda social por escolarização básica.

A par da produção acadêmica e das experiências de formação de professores para as séries iniciais, realizadas no âmbito das universidades, durante os anos 1980, após a redemocratização política com a retomada das eleições diretas, governos democraticamente eleitos incorporaram, em seus programas educacionais, muitas das contribuições produzidas nos anos das CBEs (Conferência Brasileira de Educação).

No que se refere à formação de professores, inúmeras foram as transformações ocorridas na então Habilitação Magistério. Surgiram alternativas que caminhavam na direção de tornar a formação mais diretamente voltada aos problemas que os professores tivessem, no sentido de possibilitar uma sólida formação teórica para que pudessem ler, problematizar, analisar, interpretar e propor alternativas aos problemas que o ensino, enquanto prática social, apresentava nas escolas. Essa compreensão suscitou novas propostas curriculares tanto nas legislações estaduais quanto nas práticas nas escolas, possibilitadas por amplos Programas de Formação Contínua, promovidos por Secretarias de Educação com assessoria de universidades. Através de uma análise dessas propostas, é possível identificar a importância que colocavam na pesquisa da prática como proposta formativa, especialmente quando se referiam aos estágios (PIMENTA, 2006).

No espaço de tempo entre a aprovação da constituição de 1988 e a da LDBEN de 1996, o então Ministério da Educação, tendo por Ministro o prof. Murílio Hingel, com a colaboração de várias entidades e fóruns de educadores de todo o país, realizou a Conferência Nacional de Educação para todos (1993), precedida de encontro regional, que consolidou e aprovou o Plano Decenal de Educação (PDE) para Todos (1993 – 2003). Desse Plano consta um amplo acordo, negociado e assumido entre os sindicatos e os governos estaduais e municipais, para a elevação salarial dos professores de todo o território nacional, definida num piso salarial mínimo.

Pela primeira vez, nos anos recentes, se colocava em pauta, no âmbito governamental, a indissociabilidade entre qualidade de formação e condições de trabalho e de exercício profissional (especialmente salários). Contribuiu para isso a intensa movimentação dos sindicatos de professores empreendida nos de 1980. Com a assessoria de intelectuais das universidades, os sindicatos foram incorporando e produzindo conhecimento que lhes permitia avançar, a partir das tradicionais lutas por melhores salários, para a importância de melhor se explicitar as demais condições necessárias ao exercício profissional, com vistas a uma melhoria da qualidade das escolas. Aí foi se colocando em pauta as questões sobre profissionalização e desenvolvimento profissional dos professores.

A partir dessa breve retrospectiva sobre a formação de professores em nosso país, pode-se perceber as preocupações temáticas que configuraram o solo que acolheu as colaborações dos pesquisadores estrangeiros. Numa tentativa de síntese, apontamos para o seguinte: a valorização da escola e de seus profissionais nos processos de democratização da sociedade brasileira; a contribuição do saber escolar na formação da cidadania; sua apropriação como processo de maior igualdade social e inserção crítica no mundo; a organização da escola, os currículos, os espaços e os tempos de ensinar e aprender; o processo político e pedagógico; a

democratização interna da escola; o trabalho coletivo; as condições de trabalho e de estudo (de reflexão), de planejamento; a jornada remunerada, os salários, a importância dos professores nesse processo, as responsabilidades da universidade, dos sindicatos, os alunos: Quem são? De onde vem? O que querem da escola? E as transformações sociais, políticas, econômicas, do mundo do trabalho e da sociedade da informação: como ficam a escola e os professores?

Foi nesse solo profundamente revolvido que as contribuições de Nóvoa, Alarcão, Schön e outras foram bem-vindas. Através deles pudemos olhar para outras experiências, considerando-as como um dos possíveis critérios para analisar as novas questões, caminhos e propostas sobre a formação de professores (PIMENTA, 2006).

QUARTA PARTE

4. O PESQUISADOR NO ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO

A execução do Estágio Curricular Supervisionado no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas-IFAM (Centro), a mesma instituição onde cursei a graduação, proporcionou-me a impressão de estar voltando no tempo. Minhas memórias faram-se reintegrando a minha nova condição social e profissional, já que a minha posição como agente do conhecimento, naquele momento, tinha sofrido uma inversão de papéis. Posteriormente, esse fenômeno mnemônico possibilitou-me uma maior compreensão das angústias dos alunos. Afinal de contas, havia acabado de transcender àquele momento tão significativo para minha vida, o que permitia colocar-me na posição em que aqueles estudantes estavam e compreender seus dilemas. Meu próprio processo de construção serviu de parâmetro para exercer uma capacidade que é facultativa e, ao mesmo tempo, imprescindível a qualquer professor: “a capacidade de exercitar a alteridade na relação com seus pares na construção do conhecimento científico”. O princípio de alteridade, portanto, constituiu-se no fundamento mais relevante para, naquele momento, exercer uma aproximação entre o meu discurso, minha percepção e as representações de Ciência que permeava o imaginário dos meus interlocutores.

4.1 Estágio Curricular: conceitos básicos

Estágio é um ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo de estudantes que estejam frequentando o ensino regular em instituições de educação superior, de educação profissional, de ensino médio, da educação especial e dos anos finais do ensino fundamental, na modalidade profissional da educação de jovens e adultos. É uma prática de caráter pedagógico, que promove a aquisição de competências profissionais, desenvolve habilidades, hábitos e atitudes. Todo estágio é curricular, ou seja, deve contribuir com a sua formação profissional e pode ser obrigatório para a integralização do curso, ou não-obrigatório caracterizando-se como uma formação complementar. Todavia, as duas modalidades devem estar previstas no projeto pedagógico do curso. O estágio obrigatório e não-obrigatório deve ser cumprido durante a graduação e só pode ser legalizado se o estudante estiver regularmente matriculado em instituição de ensino superior.

Estágio obrigatório é aquele definido como tal no projeto pedagógico do curso, cuja carga horária é requisito para aprovação e obtenção de diploma. Na UEA, a sistemática de realização do estágio obrigatório está definida no projeto pedagógico do curso. Caso o estudante

não conheça o projeto de estágio do seu curso, deve procurar o Coordenador da área ou do curso para que se informe sobre os quesitos básicos para sua realização.

Estágio não-obrigatório é aquele desenvolvido como atividade opcional, desenvolvida pelo estudante de qualquer curso que queira complementar sua formação profissional, acrescida à carga horária regular e obrigatória. Todos podem realizar estágios não obrigatórios, desde que o plano de atividades esteja previsto no projeto pedagógico do curso. Não cria vínculo empregatício e deve ser acompanhado pela Instituição de Ensino Superior.

4.2 O Estágio no desenvolvimento do Currículo

Gostaríamos de iniciar essa quarta parte da pesquisa investigando as principais contribuições do Estágio Curricular para o desenvolvimento do Currículo, analisando o sentido do Estágio a partir dos temas curriculares. A disciplina a ser ministrada no Estágio foi “A Didática das Ciências”. Entretanto, por se tratar de uma turma de matemática surgiram as dicotomias da própria condição da matemática como Ciência ou como linguagem simbólico-numérica.

De acordo com Pacheco (2005), Currículo não tem apenas um significado, e mais diversidade existe quando confronta com a didática. Aliás, trata-se de uma situação de conflito, que remonta a origem dos departamentos de currículo e instrução: currículo seria orientação de ensino e implicaria o que deve ser aprendido; instrução estaria ligada ao como deve ser aprendido, enredando-se na instrumentação de meios e recursos através de modelos, métodos e técnicas de instruir. Em muitas universidades, até hoje, mantem-se a designação arcaica de “currículo e instrução”, continuando-se a dizer que currículo é sinônimo de didática (a ciência de ensinar).

Como campo disciplinar autônomo no ensino superior, os estudos curriculares configuram-se num processo complexo, suscetíveis de muitas discussões e dúvidas. Os debates sobre as questões curriculares possibilitam a procura de clarificação de um pensamento que vá de encontro a alguns pontos de concordância, ainda que as dificuldades sejam ainda reconhecidas. A primeira dificuldade reside na terminologia: Didática, Didática Geral, Didática Específica, Currículo, Desenvolvimento Curricular ou Teoria e Desenvolvimento Curricular. Apesar dessa variedade conceitual, o certo é que os Estudos Curriculares, adquiriram relevância científica e pedagógica, para além de ter originado um corpus burocrático que envolve um conjunto vasto de organismos pertencentes à administração.

A segunda dificuldade está relacionada com a edificação de um campo epistemológico específico, cuja emergência e consolidação verifica no contexto da formação de professores. A

contribuição de departamentos curriculares, nas instituições de ensino superior, tem obedecido a uma lógica de formação docente, pois o currículo é basicamente entendido como ferramenta de trabalho indispensável para docentes e pedagogos.

Uma terceira dificuldade, sobretudo se tivermos em conta o percurso histórico, diz respeito as escolas de pensamento, desde os tempos de reforma, nos estados Unidos da América. A origem do campo curricular brasileiro pode ser situada nas décadas de 1920, 1930, quando importantes transformações políticas, econômicas e culturais ocorreram no país. A influência norte-americana era forte, principalmente a dos autores associados ao pragmatismo. Havia também a influência de autores europeus associados à escola nova.

Independente da natureza das reformas educacionais, se considerarmos as diversas formas como o Currículo foi implementado, constataremos que a sua expansão quase sempre se deu a partir de uma perspectiva vertical, tendo em vista a forte influência que sofremos pela hegemonia cultural das grandes nações ocidentais colonizadoras, sobre as nações colonizadas, sobretudo, as da América Latina. Esse fato histórico até hoje influencia fortemente o sistema educacional brasileiro e de outros países latino-americanos, pelo fato de seus currículos formativos terem servido como modelos para a elaboração curricular de nossas instituições educacionais, principalmente as de nível superior.

De acordo com Hall (2004), [...] As nações ocidentais modernas foram também os centros de impérios ou de esferas neoliberais de influência, exercendo uma hegemonia cultural e uma forte influência político/educacional, sobre as culturas dos países colonizados.

Corroborando com as afirmações de Hall, em decorrência da influência norte-americana e europeia, o Brasil constituiu seus modelos formativo, referente ao Ensino de Ciências, com base no Currículo desses países, sem considerar os aspectos culturais e de ordem estrutural, condizentes com as diferentes realidades econômicas de países em desenvolvimento. Este fato contribuiu para o baixo rendimento das universidades brasileiras que não puderam acompanhar o desenvolvimento das universidades estrangeiras, das quais tinham extraído seus modelos formativos. A falta de investimentos, a insuficiência do número de professores universitários e o baixo rendimento dos alunos foram fatores que contribuíram para o insucesso desses projetos. Além disso, a realidade política pela qual o Brasil estava passando não permitia a implantação de um sistema educacional voltado para o desenvolvimento intelectual dos cidadãos brasileiros, pois para o modelo econômico-desenvolvimentista era mais apropriada a implantação de um modelo educacional tecnicista, voltado para o crescimento da indústria e do comércio. Além disso, a estrutura familiar brasileira estava centrada no trabalho do homem, ficando relegada à mulher a difícil tarefa de promover a educação fundamental com o exercício do magistério.

Em 1950, os conhecimentos referentes ao Ensino de Ciências eram de caráter simplesmente teórico e pautado nos conhecimentos adquiridos nos livros, sem o apoio indispensável da prática laboratorial, e fundamentado em práticas de ensino cujo foco centrava-se na memorização dos conteúdos. Neste ínterim, começa a surgir um movimento que procura enfatizar o raciocínio e as atividades experimentais.

Em 1955, foi criado o Instituto Brasileiro de Educação, Ciência e Cultura – IBECC/UNESCO, e São Paulo patrocina a revolução curricular do Ensino da Ciência nas escolas. Em 1956, os Estados Unidos criam novos currículos, seguidos pela Inglaterra. Os americanos agiram assim por terem sofrido forte influência, face às demandas por novas tecnologias, implementadas pelas nações europeias enriquecidas com o despojo do pós-guerra.

O fato que marcou a elaboração da nova proposta curricular americana foi o lançamento do (Sputnik), primeiro satélite artificial, feito inovador e audacioso da antiga União Soviética. Após as críticas ao tipo de educação científica das escolas americanas, o que não era diferente no Brasil, investiram-se significativas importâncias na construção e desenvolvimento de novos currículos. Temos como exemplo o PSSC, *Physical Science Study Committee*, que era um projeto com a finalidade de inserir nas escolas secundárias o que havia de mais novo no campo da física, principalmente da física nuclear. Havia também o projeto CBS e CBA, que eram destinados ao ensino de química, e o IPS, que era um projeto para introdução da física para estudantes mais jovens.

Conforme mencionado anteriormente, esses projetos curriculares, trazidos para o Brasil por volta dos anos 60, não eram adequados para a realidade das nossas escolas, principalmente o PSSC, que era muito complexo para o entendimento dos estudantes brasileiros, e, diga-se de passagem, inclusive para os estudantes norte-americanos, visto que exigia muito treinamento da parte dos professores. Anos depois, foi implantado o projeto *Harvard Project physics*, que era menos exigente, e enfatizava principalmente os aspectos filosóficos e históricos da ciência.

No dia 21 de dezembro de 1961, foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, 4024/61, que ampliou a participação das ciências no currículo escolar, passando a inserir o ensino de ciências desde o primeiro ano do chamado curso ginásial, no qual houve um aumento considerável da carga horária de Física, Química e Biologia.

A Área de Ciências Biológicas no Brasil teve sua regulamentação em 1962, quando o Conselho Federal de Educação (CFE) fixou o Currículo Mínimo e a duração dos cursos de História Natural no País (Parecer nº. 325/62). Esses cursos destinavam-se à formação de profissionais que atendiam as demandas de pesquisa e ensino no 3º grau, ao ensino da Biologia no 2º grau e de Ciências Físicas e Biológicas no 1º grau. Dois anos depois (1964) o CFE fixou

o Currículo Mínimo para o Curso de Ciências Biológicas (Licenciatura), adequando o antigo curso de História Natural às exigências da especialização e da demanda referente à separação das Áreas Biológicas e Geológicas.

Dentre as universidades pioneiras a oferecer o curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, podemos citar a Universidade Federal de Juiz de Fora, que implantou, no ano de 1968, na então Faculdade de Filosofia e Letras de Juiz de Fora (FAFILE-JF), o Curso de Licenciatura em Ciências Físicas e Biológicas. Tal curso, com duração de três anos, concedia aos licenciados permissão para lecionar: Biologia, Física, Química e História Natural.

Ainda em 1969, o Conselho Federal de Educação estabeleceu a organização dos cursos de Ciências Biológicas prevendo duas modalidades: Licenciatura e Bacharelado, sendo a última na modalidade biomédica. A partir de então a denominação do curso deveria ser Curso de Ciências Biológicas.

Decorrente da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, 5.692, promulgada no ano de 1971, há o norteamento claro das modificações educacionais que viriam a contemplar o ensino de Ciências. Por outro lado, a forma como as disciplinas científicas eram afetadas contradiziam a lei anterior, visto que foram descaracterizadas da função científico/filosófica, assumindo caráter profissionalizante. Por outro lado, as escolas privadas continuaram a focar as disciplinas do ensino de Ciências para preparar os estudantes para o ensino superior, o que fez também com que as escolas públicas desviassem a possibilidade de caracterizar as disciplinas do ensino de Ciências, no processo de uso para a preparação para o mercado de trabalho.

Com a Lei de Diretrizes e Bases do Ensino de 1º e 2º graus, nº 5.692 de 11 de agosto de 1971, o CFE foi obrigado a repensar sobre os cursos de Licenciaturas das Universidades. Pela Resolução nº. 30/74 (CFE, 1974), tornou obrigatória a unificação das Licenciaturas da área de Ciências Físicas e Biológicas e de Matemática, convertendo-as em uma única Licenciatura de Ciências com habilitação específica para o 1º grau ou para o 1º e 2º graus. Em 1975 (CFE 37/75), determinou que o prazo final para esta conversão seria o início do ano letivo de 1978, onde a Estrutura Unificada das Licenciaturas deveria substituir as Licenciaturas Plenas de Matemática, Física, Química e Ciências Biológicas (SOUZA & SILVA, 1997).

Houve grande polêmica e resistência à implantação dessa unificação dentro da Universidade. Por outro lado, não houve aceitação da proposta por parte do Conselho Federal de Educação, já que a mesma não tinha o caráter de terminalidade no 1º grau.

Em dezembro de 1977, o MEC, através da Secretaria de Ensino Superior-SESU (edital 04/97), inicia um estudo para definir as diretrizes curriculares, de forma a atender o que trata a LDB (Lei 9.394/96).

Foram feitas consultas pelo MEC a Instituições de Ensino Superior e a Conselhos Regionais de Biologia de todo o País. Várias sugestões foram enviadas e analisadas por comissão de Especialistas em Ciências Biológicas definidas e estruturadas pelo próprio Ministério. Em meados do ano 2.000, foi disponibilizada, via Internet, a proposta da Comissão de Especialistas, estabelecendo as Diretrizes Curriculares para o Curso de Ciências Biológicas.

4.3 Fundamentos Históricos e Legais do Estágio Docência

O Marco Histórico da Legislação do Estágio Supervisionado ocorreu em junho de 1972, quando ocorreu, na Universidade de Brasília, o I Encontro Nacional de Professores de Didática. Na ocasião, o professor Valmir Chagas, coordenador do Encontro, e o Ministro, senador Jarbas Gonçalves Passarinho, discorreram, com um não contido entusiasmo, sobre a legislação que tornava obrigatório o estágio de estudantes. Acreditavam ser de grande importância colocar os educandos no mercado de trabalho para contato prévio com a profissão almejada.

Em dezembro de 1996, em Natal, aconteceu o Encontro Nacional do Estágio Supervisionado de Administração (Enaescad), cuja proposta final estabeleceu as seguintes diretrizes:

1. Os trabalhos de estágio deverão ser desenvolvidos em função das exigências das organizações, direcionados às áreas de interesse dos alunos e das perspectivas IESs às quais pertencem.
2. Os trabalhos e orientação do estágio deverão ter acompanhamento e avaliação sistemática, previamente definidos em Regulamento da Instituição.
3. O estágio deverá ser interpretado como ponto convergente do curso, devendo ter como critérios orientadores a excelência, a praticidade, a qualidade e a utilidade da produção acadêmica.
4. O trabalho de estágio deverá gerar um banco de dados no qual estejam inseridos conhecimentos, por parte do aluno, de forma que possam ser relacionados e aplicados em outras Organizações e outras Instituições de Ensino.
5. O trabalho de estágio deverá ser um elo facilitador do ajustamento natural do aluno no campo profissional dos Administradores.
6. A avaliação do trabalho de estágio deverá contemplar, simultaneamente, o produto final gerado e o processo que conduziu a este produto.
7. As horas dedicadas ao trabalho de estágio deverão ser distribuídas em atividades teóricas e de campo.
8. As IESs deverão gerar sistemas de controle para o processo de acompanhamento e avaliação dos conhecimentos teóricos e práticos dos alunos adquiridos no Estágio.
9. O produto final do estágio deverá ser em forma de relatório, conforme metodologia específica da IES, atendendo a normatização da ABNT, e defendido perante banca examinadora.
10. O estágio deverá ser realizado após um processo cumulativo, de acordo com o projeto pedagógico de cada IES, vinculando-se a área específica à conclusão do estudo da matéria pertinente.
11. A sistemática do Estágio deverá ser avaliada periodicamente e os resultados documentados.
12. Cada IES editará o seu Manual de Estágio Supervisionado.

13. O estagiário deverá estar respaldado por um instrumento legal, celebrado com a organização concedente e a interveniência da Instituição de Ensino, remunerado ou não e com seguro de acidentes pessoais obrigatório.

Além de conduzir o aluno para o mercado de trabalho, pretende-se que ele, enquanto estudante, consiga preparar projetos seguidos de relatórios para que, prevendo atividades, tenha oportunidade de aprender e redigir cientificamente. Como visto, o estágio aparece exatamente a partir do segundo ano de curso, quando as disciplinas científicas já estão compondo a matriz curricular e o próprio estudante encontra-se mais amadurecido para tarefas referentes a essa formação profissional.

É oportuno e interessante que o aluno conheça a legislação referente a estágios. Sendo assim, a portaria nº 1.002, de 29 de setembro de 1972, do Departamento Nacional de Mão-de-obra do Ministério do Trabalho foi a primeira referência a eles.

A Lei nº 6.494, sancionada em sete de dezembro de 1977, de maneira mais minuciosa, “dispõe sobre os estágios de estudantes de estabelecimentos de ensino superior e de ensino profissionalizante do 2º grau e supletivo e dá outras providências”.

No artigo 1º, parágrafo 2º, determina que:

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 (Cury, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96), 2006).

Na sequência, o Decreto nº 87.497, de 18 de agosto de 1982, regulamenta a Lei nº 6.494.

No Art. 2º, lê-se:

Considera-se estágio curricular, para os efeitos deste Decreto, as atividades de aprendizagem social, profissional e cultural, proporcionadas ao estudante pela participação em situações reais de vida e trabalho de seu meio, sendo realizada na comunidade em geral ou junto a pessoas jurídicas de direito público ou privado, sob responsabilidade e coordenação da instituição de ensino (Cury, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96), 2006).

Ainda o artigo 3º estabelece:

O estágio curricular, como procedimento didático-pedagógico, é atividade de competência da instituição de ensino a quem cabe a decisão sobre a matéria, e dele participam pessoas jurídicas de direito público e privado, oferecendo oportunidade e campos de estágio, outras formas de ajuda, e colaborando no processo educativo (Cury, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96), 2006).

Da nova LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, consta, em seu artigo 82: “Os sistemas de ensino estabelecerão as normas para a realização dos estágios dos alunos regularmente matriculados no ensino médio ou superior em sua jurisdição”.

Espera-se que no nível universitário, o mais independente, as instituições de ensino superior (IESs) estabeleçam regulamentos que favoreçam a melhoria dessa atividade.

É interessante citar o que consta no Boletim IOB – Informações Objetivas- 49/93, isto é, o aluno pode realizar o estágio em duas diferentes situações:

Item 9 – Estágio não é emprego. O Estágio de Estudantes não se confunde e não deve se confundir com emprego, quer de caráter temporário, quer de duração indeterminada. São figuras totalmente distintas. O Estágio, desenvolvido ao longo do curso do estudante, em atividades correlacionadas à sua área de formação profissional, não é, portanto, emprego. Logo não cria vínculo empregatício entre as partes e é regulamentado por legislação específica (Cury, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96), 2006).

Item 14 – Estágio no próprio emprego. O empregado que, por ser estudante, necessitar da realização de um período de estágio, pode fazê-lo nas dependências da própria empresa, sem perder a condição de empregado. Nestes casos, se o período de estágio ocorrer em horário ou áreas distintas do expediente normal, de trabalho do empregado, a empresa deve formalizar o estágio com a documentação legal exigida e com a interveniência obrigatória da instituição de ensino, para comprovação perante a fiscalização trabalhista (Cury, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96), 2006).

Quando o estágio previsto é bem direcionado, acompanhado e executado de acordo com a lei, representa papel decisivo na formação profissional. Ele não deve ser considerado como uma disciplina a mais no currículo, cuja única diferença é não depender da frequência em sala de aula.

4.4 O Estágio nas Instituições Superiores

Na nova visão sobre as atividades acadêmicas, com vistas à melhoria do ensino, o estágio representa papel de suma importância. Pelo que se depreende da legislação estudada, o estágio supervisionado deve ter como principal característica o entrosamento da escola com o mercado de trabalho; e se ele pode ter como um dos objetivos levar o aluno a elaborar um relatório, ou mesmo uma monografia como resultado de sua experiência, por que não fazê-lo?

A escola não pode ficar isenta do compromisso que supõe o estágio para iniciar o envolvimento do estudante no mercado, ao mesmo tempo reconhecendo e aplicando as teorias aprendidas, executando projetos, justificando a sua permanência na organização e ainda redigindo relatórios que o levarão a uma *performance* melhor de seus estudos universitários.

Fica evidente que permanecer determinado número de horas e dias no estágio trará, certamente, importantes resultados, se a essa permanência desencadear atividade acadêmica construtiva, embasada em um currículo bem elaborado e aplicado (BIANCHI, 2008).

4.5 Processo e Acesso ao Estágio

Há dificuldades no processo e acesso do aluno ao estágio que não podem ser ignorados. Há organizações que duvidam da contribuição do aluno, mas que ainda aceitam o estagiário como parte da função social da empresa. O problema é que adotar essa atitude nem sempre implica permitir acesso de fato ao estagiário; é um processo em que se aceitam as visitas do estagiário, mas as informações são restritas (ROESCH, 1996, apud BIANCHI, 2008).

Na nova visão, o estágio terá outra conotação e a escola, representada por sua administração e supervisão, terá oportunidade de um melhor entrosamento com as organizações. O estagiário poderá concorrer para que isso aconteça, tendo sempre em mente que seu comportamento ético/moral, diante das informações recebidas, é de suma importância e também, como compromisso, deve entregar à organização uma cópia do relatório final com suas conclusões.

4.6 A Escolha da Instituição

A escolha da organização dependerá de decisão do aluno e das oportunidades que têm sido oferecidas.

Quanto ao local do estágio, o item 5, da IOB prevê:

O estágio somente pode verificar-se em unidades ou áreas que tenham condições de proporcionar experiências práticas na linha de formação, devendo o estudante, para este fim, estar em condições de estagiar, de acordo com o definido pela respectiva instituição de ensino (BIANCHI, 2008, P. 15).

Não é demais lembrar o constante do item 4 da IOB:

A finalidade do estágio é propiciar a complementação do ensino e da aprendizagem a serem planejados, executados, acompanhados e avaliados segundo os currículos, programas, calendários escolares, a fim de se constituírem em instrumentos de integração, em termos de treinamento prático, aperfeiçoamento técnico-cultural, científico e relacionamento humano (BIANCHI, 2008, p. 15 a16).

É o ideal que essa escolha recaia em organização que corresponda aos interesses do estágio previsto para o curso.

Há instituições credenciadas que encaminham alunos para empresas e escolas por meio de convênio, embora o aluno, de forma independente, possa procurar a organização que desejar. Essas instituições, em contato mais intenso com as universidades e com os professores

encarregados do estágio, podem proporcionar um vínculo maior Escola/Mercado de Trabalho, pois, pela sua popularidade com estudantes e por sua credibilidade, servem como intermediárias para concretização dessa atividade.

As empresas, ou escolas, podem oferecer trabalhos vinculados às disciplinas profissionalizantes e os professores orientarem, por meio de projetos, que seriam aplicáveis nessas organizações. Certamente a recompensa para o aluno adviria do fato de realizar um bom estágio, seguro e bem orientado, com resultados positivos para a carreira que se pretende seguir.

Algumas empresas ou escolas oferecem estágio e encaminham às universidades fichas de cadastro, para preenchimento pelos interessados, e procedem posteriormente a seleção dos candidatos. Os estagiários têm, assim, diversas opções para procurá-las, de acordo com o seu interesse.

Vale ressaltar que a legislação referente ao Estágio Curricular Supervisionado deve ser acompanhada pelas instituições, para proporcionar aos acadêmicos um melhor aproveitamento das oportunidades que lhes são oferecidas por ocasião de sua atuação nas escolas.

CAPÍTULO – 3

QUINTA PARTE

5 O ESTÁGIO NA FORMAÇÃO INICIAL

5.1 Período de Observação: nossas primeiras impressões e descobertas

Durante o percurso na universidade, imaginava uma outra realidade no interior das escolas públicas brasileiras. Entretanto, ao iniciar o estágio em uma escola de ensino fundamental, na cidade de Manaus, a Escola Estadual Olga Falcone, pude me deparar com a realidade dos professores e alunos do ensino básico daquela escola. Essa realidade se constituiria no meu objeto de estudo para essa etapa da pesquisa e, ao mesmo tempo, o meu futuro campo de trabalho como professor do Ensino Básico, repleto de inquietações, dúvidas, incertezas e, posteriormente, de descobertas.

Inicialmente, a visão que tinha dos alunos do ensino fundamental, especificamente da escola pública, era uma visão genérica de que seriam despreparados e indisciplinados. No meu caso, em particular, estava profundamente influenciado pelo paradigma do senso comum, que revela que: “o aluno da escola pública é, acima de tudo, um sobrevivente”. Isto é um fato bastante conhecido e discutido por muitos teóricos e educadores, mas, não retrata a realidade da escola como um todo.

Podemos generalizar muitos aspectos da escola como, por exemplo: a didática escolar, os conteúdos programáticos, características sócio/político/culturais, projetos pedagógicos e diretrizes curriculares. Mas, em se tratando dos alunos, enquanto seres humanos dotados de múltiplas inteligências, jamais poderemos medir precisamente os aspectos subjetivos de suas personalidades, sobretudo, pelas peculiaridades, ou seja, os pequenos detalhes que os diferenciam e os tornam únicos: a capacidade de pensar e descobrir por si mesmos; a articulação da linguagem e a interação com os outros e com o meio; a inerência contida nas suas histórias de vida, nos sentimentos, carências, afetividade; no potencial intelectual e até mesmo na capacidade de superar ou não os obstáculos da vida.

Castro (2006, p. 15), que discute a educação na sociedade informacional da contemporaneidade e o papel da didática na construção do conhecimento para os alunos do Ensino Fundamental e Médio, nos assevera:

Observo que as crianças descobrem, por si mesmas, graças a sua interação com o mundo físico e social, uma enorme quantidade de informações que vão se coordenando no decurso da construção de sua inteligência. Descobrem propriedades

dos objetos e características do comportamento humano, inclusive do seu próprio. Têm concepções acerca da natureza e da vida que são sujeitas a modificações, sem que percam sua origem espontânea.

Diante do exposto, questionamo-nos, se haveria a possibilidade de desenvolver uma pesquisa, utilizando o momento do Estágio Supervisionado e as observações da prática pedagógica dos professores da Educação Básica, que nos possibilitasse uma visão mais aproximada da realidade escolar em que vamos atuar, uma vez que:

É possível o estágio se realizar em forma de pesquisa? A pesquisa no estágio é uma estratégia, um modelo, uma possibilidade de formação do estagiário como futuro professor. Ela pode ser também uma possibilidade de formação e desenvolvimento dos professores da escola na relação com os estagiários (PIMENTA & LIMA, 2008, p. 46).

Engajei-me, então, na pesquisa a partir do estágio, na busca de compreender esses fenômenos, que configuram a realidade da escola pública brasileira. No decorrer das minhas observações constatei a diversidade dos problemas que moldam tanto o comportamento dos alunos, quanto à postura dos professores, em resposta a esse comportamento. Dentre os diferentes problemas que pude identificar - que serão expostos à discussão no decorrer deste trabalho de pesquisa - os mais marcantes são os conflitos familiares, que os alunos externalizam nos momentos de tensão em sala de aula, e os problemas com dificuldade de aprendizagem, que, por conseguinte, desencadeiam resultados negativos no desempenho dos professores, sobretudo, aqueles que não aprenderam a identificar e como resolver as questões de ordem subjetiva dos alunos.

A respeito dos aspectos subjetivos dos alunos, Smith (2001, p. 194) nos ensina que:

A caminho da maturidade, todas as crianças passam por uma série de estágios razoavelmente previsíveis, cada um com seu próprio conjunto de necessidades e comportamentos característicos. Contudo, as crianças com dificuldades de aprendizagem nem sempre passam por esses estágios no mesmo ritmo que seus companheiros típicos. Assim como as habilidades cognitivas, verbais e motoras geralmente são atrasadas entre essas crianças, podem também ocorrer retardo no desenvolvimento emocional e nas habilidades sociais.

O primeiro desafio que identifiquei, ao entrar pela primeira vez em uma sala de aula, como professor, foi a falta de disciplina dos alunos. Outra observação refere-se, em certos momentos, à agressividade na competitividade pelo espaço escolar, que se estabelece entre os alunos. Muitas vezes, a indisciplina e a agressividade afloram em forma de violência, evoluindo para problemas mais sérios, principalmente entre os alunos; outras vezes, essa agressividade pode ser deslocada à pessoa do professor, que, ao tentar combatê-la, entra em confronto direto com os desinteresses dos educandos.

Esse desentendimento, gerado pelo conflito de interesses e pelas manifestações de poder, coaduna para uma crescente dificuldade no processo educacional. Paralelamente ao desinteresse pelos conhecimentos teóricos, que dificulta o processo de ensino/aprendizagem, outros pormenores, oriundos da educação familiar, se combinam ora para reprovação, ora para evasão escolar. Segundo Bourdieu (1996, apud CASTRO, 2006, p. 135)

[...] há na sala de aula conflito de interesses, disputa de poder. O receio de participar da aula pode estar determinado pelas relações do aluno com seus pares ou pelas relações conflituosas da classe com o professor ou estar inscrito na cultura da escola. Quem o professor deixa falar? Quem a classe deixa falar? Quem pode falar o que, quando e para quem?

Outras questões como: a falta de gestão democrática; a falta de coordenação pedagógica; de profissionalização dos professores e pedagogos; de espírito cooperativo; de intencionalidade no processo de transformação do aluno; de políticas públicas focadas na realidade regional da escola, dentre outras questões relevantes, mas não pertinentes de serem discutidas nesse momento, - que configuram os problemas políticos, estruturais e administrativos da instituição escolar -, acabam por agravar ainda mais a questão da concretização da educação.

A multiplicidade desses fatores institucionais, aliados a outros problemas particulares dos estudantes: a violência sexual (pedofilia, estupro, assédio), a violência por parte dos pais ou dos próprios colegas de classe, o assédio permanente das drogas, o cultivo precoce da sensualidade e o incentivo, por parte dos adultos, cada vez mais frequente, à prostituição e ao mundo do crime, incorporam um quadro de insegurança coletiva, contribuindo para o fracasso escolar, à medida que a integridade física do aluno está também ameaçada dentro da escola. Estes fatores, altamente estressantes, aumentam o déficit de aprendizagem pelo gasto excessivo da energia mental, que o aluno dispende com a própria segurança. Todos esses fatores somados coadunam para a falta de condições favoráveis à permanência do aluno na escola, apontando para um processo de exclusão sócio/educativo/cultural que proporcionará, em curto prazo, a marginalização do estudante, configurando o futuro dos alunos em um futuro tenebroso e incerto, pois,

É trágico percebermos que um número crescente de crianças não está realmente disponível para a aprendizagem, porque suas vidas são dominadas pelo medo: perigos em seus lares ou na vizinhança fazem com que precisem dedicar a maior parte de sua energia mental à questão urgente da proteção pessoal. Se a própria escola não for segura, as perspectivas acadêmicas de todo um grupo estudantil poderão ser prejudicadas (SMITH, 2001, p. 33).

Todos esses desafios, via de regra, manifestam-se dentro e fora do ambiente escolar, mas são mais perceptíveis lá dentro e caracterizam, na sua totalidade, a falência educacional do

Estado e, decorrente desta, a deterioração da família e da sociedade. Paralelo a isso, a reprovação do aluno pela escola é um entrave no seu desenvolvimento intelectual, social e cultural. A ausência destes atributos, desqualifica-o para a vida social e para o mundo do trabalho, todavia, habilita-o, automaticamente, para o mundo da criminalidade, que por exclusão o condicionou a abraçar a única alternativa que lhe resta, “não por escolha, mas por condição” e também, pela aparente facilidade em se conseguir bens materiais pelo modo aparentemente mais fácil. A emergente sofisticação do mundo do crime é uma das maiores inimigas da Educação.

Esta face nefasta de sociedade contemporânea - que se constitui na valorização da pessoa pelo que ela tem, em termos de bens materiais, e não pelo que ela é de fato, enquanto ser humano, dotado de pensamentos, sentimentos, desejos, sonhos e vontades -, é apenas uma conjuntura, nada mais que um concurso de circunstâncias, gerado pelo processo de globalização das instituições educativas, que se baseia na implantação do pensamento único, pressupondo ser a escola o *locus* ideal para a alienação do pensamento humano. No cerne desta questão está a padronização da escola e do trabalho, do enquadramento do cidadão no processo de produção capitalista, independente da subjetividade do ser, que, por ser subjetivo também é único, e que, por ser único, não pode ter o seu processo de formação massificado e generalizado. Com essa ideia corrobora Gonçalves, quando afirma que,

[...] devemos atentar para a interferência que a globalização, o neoliberalismo e os organismos internacionais vêm desempenhando na definição das políticas educacionais, implantando o “pensamento único” que visa uma homogeneização na formação de um trabalhador (educação tecnicista) pronto a atender as exigências do mercado (2002, p. 9).

Há ainda questões de ordem familiar, psicológica, financeira, religiosa e até mesmo física, subjacentes aos problemas escolares, que interferem no desempenho cognitivo dos alunos e que devem ser analisados e tratados de maneira individual, embora para muitos pareça que os estudantes apresentem o mesmo padrão típico de comportamento. Não se pode confundir problemas de comportamento, decorrentes da vivência familiar, com dificuldade de aprendizagem, ocasionados por distúrbios, bloqueios, ou até mesmo por preconceitos de cor, raça, credo, condição social ou limitações físicas, o que é muito comum nas escolas, principalmente porque:

Acreditamos que a criança e o adolescente, com toda sua gama de dificuldades, ao estarem inseridos nos cotidianos regulares da sociedade, terão a oportunidade da

mimese, de imitar os hábitos que se manifestam nestes e, conseqüentemente, pô-los em movimento e configurar novas atitudes. Ela também pode dar o tom da cooperação e da solidariedade, ou seja, ela explicita para todos a nossa condição de incompletude e interdependência, o que nos convida a cooperar e ser solidários nas nossas relações sociais (AMARO, 2006, p. 78).

Em consequência da desvalorização que a educação vem sofrendo ao longo da história, em favor de uma educação tecnicista, reducionista (profissionalizante), voltada para o mundo capitalista, muitas famílias brasileiras são hoje constituídas de “analfabetos funcionais”, ou seja, de pais despreparados ou mal formados, cuja educação intelectual foi solapada, em detrimento da urgência da formação de mão-de-obra qualificada (pronta para atender à crescente demanda do mercado de trabalho e ao capitalismo financeiro).

Em decorrência desta educação deficitária, muitos pais não dispõem do preparo necessário, ou não dispõem de tempo (pois trabalham), ou simplesmente não têm preparo intelectual (pois não estudaram) e até mesmo psicológico (pois receberam de seus pais uma rígida educação), o que os impede de desenvolver uma relação familiar harmoniosa, não contribuindo na educação dos seus filhos, pela própria incapacidade que possuem em demonstrar afetividade. Dessa forma, a criança carente de educação e, sobretudo de afeto, vê na figura do professor a imagem do pai ou da mãe ausente.

Neste fato reside o paradigma da educação escolar e familiar, numa relação de complementaridade. A primeira não se realiza sem a concretização da outra. A educação familiar e o conhecimento cotidiano (tácito) são também complementares à educação escolar, tanto para a construção do conhecimento do aluno, quanto para a consolidação da prática pedagógica do professor que, ao refletir e problematizar sua prática, constrói paralela e simultaneamente ao conhecimento teórico dos alunos o seu conhecimento epistemológico, pois “A prática em sala de aula coloca desafios e questões para os quais precisamos criar alternativas adequadas, fazendo com que nosso ensino seja ele também uma construção, que se dá paralela e concomitantemente com a construção do conhecimento dos alunos (CASTRO, 2006, p. 132)”.

A educação informal, que se concretiza fora do ambiente institucional, tem como pressuposto primordial a convivência em sociedade. Se a criança chegar a concluir o nível básico de ensino sem uma boa educação informal, seu desenvolvimento cognitivo e o aperfeiçoamento dos conteúdos teórico/científicos ficarão seriamente prejudicados. Isso, porque a aplicação dos conhecimentos escolares só se tornará efetiva se o aluno possuir um determinado padrão de comportamento. O mais imprescindível deles é a disponibilidade para aprender e responder aos estímulos desencadeados intencionalmente pelo professor, para estabelecer o *feedback* que concretizará a aprendizagem.

Se os pais não participarem do processo civilizatório fornecendo a base para o aprendizado formal, efetuando em casa a educação familiar, a escola não terá condições de promover um ensino de qualidade em decorrência do somatório desses problemas com os problemas estruturais da escola, produzindo uma reação negativa no desempenho dos alunos e dos professores no exercício de suas práticas docentes. Podemos chamar essa reação de “efeito colateral de isenção de responsabilidade”, que se caracteriza pela culpabilidade mútua, de pais e professores ao atribuir uns aos outros, o fracasso escolar dos alunos.

Durante o estágio, quando perguntamos a uma professora de Ciências sobre os limites da paciência e da tolerância para com os alunos que apresentavam maiores dificuldades de comportamento, tivemos como resposta o seguinte:

Eu não estou aqui para ser mãe de ninguém. De filhos, já bastam os que tenho em casa. Eu estou aqui para ser professora de Ciências Naturais e o meu papel, eu faço bem feito. Não tenho tempo para ficar me preocupando com os problemas dos alunos. Se eles não passam, o problema é deles. Quem pariu seus filhos, que eduque-os!”. (Depoimento de N.C.S., na ocasião do estágio, em maio de 2009).

Vivenciando essas situações cotidianas, pude, então, formular minhas primeiras constatações a respeito do estágio e da sua importância no processo de formação do professor. Um dos meus primeiros obstáculos foi vencer o receio de fracassar com os alunos, caso não conseguisse estabelecer uma boa relação de ensino e aprendizagem, dada a dificuldade que muitos professores revelaram ter no convívio educacional, e pelas próprias barreiras psicológicas que os alunos costumam impor aos professores iniciantes, principalmente os estagiários, que em princípio, são vistos com desconfiança pelos alunos territorialistas e resistentes a qualquer tipo de mudança no cotidiano escolar, que não seja, é claro, do seu interesse.

Pimenta (apud Guimarães, 2001), em sua pesquisa de doutorado, demonstrou que a formação específica, em geral, promove no aluno segurança para atuação no magistério. No entanto, os alunos pesquisados reconheceram que seus cursos garantiram a qualidade teórico/científica, mas o aprendizado de ser professor foi adquirido por eles quase sozinhos, apontando assim a fragilidade dos cursos em seu processo de profissionalização.

Todas essas barreiras são, na verdade, frutos de experiências mal sucedidas de professores mal formados, que tentaram estabelecer mecanismos de dominação dos estudantes, através da pressão exercida pelo *status* de sua profissão e pela resistência a possibilidade do diálogo, gerando, em contrapartida, uma outra reação, dessa vez por parte dos alunos, que não aceitam posturas autoritárias, nem um ensino pautado na memorização dos conteúdos dos livros

didáticos, sem qualquer contextualização com o seu cotidiano nem tão pouco uma relação das teorias científicas, ministradas na sala de aula, com uma prática pedagógica que as legitime.

Há também resistência no professor: nossas práticas frequentemente contradizem nosso discurso inovador. Desejamos um aluno crítico, mas não valorizamos as respostas divergentes. Preocupamo-nos com a compreensão, mas nossas avaliações cobram, sobretudo, a reprodução da matéria. Reconhecemos a importância das práticas sociais no desenvolvimento intelectual, mas mantemos nossos alunos trabalhando e produzindo individualmente. Acabamos correndo com o programa, formalizando precocemente, dando respostas ao invés de dar espaço para a classe pensar (CASTRO, 2006, p. 131 a 132).

Outro desafio que tivemos que superar foi o de convencer um dos professores de Ciências Naturais da escola, a nos aceitar como orientando no Estágio Supervisionado, já que um estagiário representa um aluno a mais nas suas jornadas de trabalho, bastante comprometidas. Inclusive, alguns professores revelaram não gostar muito de trabalhar na companhia de estagiários, porque tinham a sensação de que suas práticas pedagógicas poderiam ser alvos de críticas desconstrutivas por parte daqueles, fato este gerado por experiências anteriores.

A constatação dessa realidade proporcionou-me a oportunidade de descobrir como construiria a minha identidade docente, a partir da observação das práticas pedagógicas dos professores que atuavam no Ensino Fundamental daquela escola e, ao mesmo tempo, descobrir se os pressupostos epistemológicos, teóricos e metodológicos do Projeto Pedagógico do IFAM, condiziam com a realidade da prática docente e com as histórias de vida daqueles professores que ali observara, construídas e contextualizadas nas suas experiências com o ensino e a aprendizagem, vivenciadas naquela escola.

Fischmann (1994, p. 62) ensina que a nossa identidade se constrói a partir da intersecção das circunstâncias que nos cercam com os desejos que trazemos. “[...] o corpo docente ganhará sua identidade – marca peculiar – no exercício competente de seu ofício, com o espírito alerta da crítica para a construção conjunta da sociedade de todos e para todos”.

5.2 Os primeiros desafios da regência

Caminhando em busca de respostas para elucidar meus questionamentos, fui vencendo os desafios do Estágio, passo a passo, rompendo com as incertezas e inseguranças que, inicialmente, acreditava serem apenas minhas e não de todos os professores iniciantes, que se lançam na profissão docente, onde os primeiros passos em direção a superação de barreiras e limitações, nesse percurso formativo, são dados no caminho percorrido dentro do Estágio

Supervisionado. Dessa forma, procurei utilizar a oportunidade do Estágio como princípio para aprender mais, descobrir novas formas de superar as dificuldades relacionadas com a profissão de educador e ao mesmo tempo, aprimorar minha prática pedagógica e construir minha identidade docente.

Na vida profissional, o professor defronta-se com múltiplas situações para as quais não encontra respostas pré-elaboradas e que não são suscetíveis de serem analisadas pelo processo clássico de investigação científica. Na prática profissional, o processo de diálogo com a situação deixa transparecer aspectos ocultos da realidade divergente e cria novos marcos de referência, novas formas e perspectivas de reagir, uma vez que:

A criação e construção de uma nova realidade obrigam a ir além das regras, fatos, teorias e procedimentos conhecidos e disponíveis: “Na base dessa perspectiva, que confirma o processo de reflexão na ação do profissional, encontra-se uma concepção construtivista da realidade com que ele se defronta” (Schön). Não há realidades objetivas passíveis de serem conhecidas; as realidades criam-se e constroem-se no intercâmbio psicossocial da sala de aula. As percepções, apreciações, juízos e credos do professor são um fator decisivo na orientação desse processo de construção da realidade educativa. (PÉREZ GÓMES, 1997, p 110).

Outro desafio a ser superado foi no sentido de convencer os professores e a gestora da escola de que, apesar de não ter experiência no magistério, eu dispunha de competência para ministrar os conteúdos do currículo formativo das respectivas séries escolares, e, portanto, poderia executar a tarefa de ensinar os saberes elaborados pela Ciência, relacionando esses saberes com suas experiências cotidianas dos alunos. Já no âmbito da sala de aula, na busca por um diálogo que estabelecesse nossa relação inicial, de professor e alunos, que ensinam e aprendem juntos, passei por uma espécie de sabatina de perguntas, um tanto quanto ingênuas e outras até maliciosas, mas que muitas vezes, revelavam o espírito curioso, questionador e impetuoso, próprio dos adolescentes e jovens daquela faixa etária. No entanto, os seus conhecimentos advindos de suas vivências, foram os que mais sobressaíram.

Constatamos também que a tarefa de ensinar passa por um processo prévio em que os alunos aprendem a pensar melhor, a problematizar, a valorizar o conhecimento e a se comprometer com a busca, pois,

Parte-se dos fenômenos familiares a respeito dos quais a classe tem o que dizer. No diálogo, as ideias vão tomando corpo, tornando-se mais precisas. O conflito de pontos de vista aguça o espírito crítico, estimula e revisão das opiniões, contribui para relativizar posições. O momento da revisão do debate permite ao grupo refazer os caminhos percorridos, retrazando sua trajetória intelectual, tornando os alunos conscientes dos processos subjacentes à discussão dos conteúdos. É nesse momento do diálogo e da reflexão que os alunos tomam consciência de suas atividades cognitivas, dos procedimentos de investigação que utilizam, aprendendo a geri-los e aperfeiçoá-los (CASTRO, apud GARRIDO, 2006, p. 129).

Assim, entre uma conversa e outra, fomos introduzindo os conteúdos programáticos de suas respectivas séries, colhendo informações sobre seus comportamentos peculiares; suas histórias familiares; suas competências individuais; suas carências afetivas e tudo mais que nos foi possível perceber, para que pudéssemos estabelecer um ponto de partida na construção dessa parceria sofisticada, sofrida e, ao mesmo tempo gratificante que é a relação de ensino e aprendizagem mútuos, multilateral e extremamente fecunda, que se estabelece entre professores e alunos. Essas crianças e adolescentes, ao contrário do que muitos pais e professores pensam, não querem que resolvamos os seus problemas, mas sim que os ensinemos como resolvê-los. Muitas vezes só precisam de alguém que os ouçam, e nada mais. Assim, nos apoiamos em Smith (2001, p. 33), quando afirma que:

Quando a criança fala sobre seus problemas, elas não desejam, necessariamente, que os adultos “deem um jeito” neles. O que elas mais precisam é de um ouvinte solidário, que lhes permita dar vazão a seus sentimentos. Uma vez que as emoções intensas tenham sido descarregadas, a autoestima da criança frequentemente melhora ao ponto de poder novamente lidar com os desafios da vida por conta própria.

Tivemos o cuidado de observá-los, apreendendo e organizando seu conhecimento teórico a partir do nosso. Tivemos a paciência de ouvi-los, para entender o que pensam e como pensam, antes de formularmos nossas conclusões precipitadas. Como se sentem enquanto partícipes da construção e organização da sua própria visão de mundo e do processo de amadurecimento e transformação que culminará na transição de agentes passivos do saber a cidadãos ativamente participativos, críticos, criativos e atuantes na tomada de decisões exigida para a construção de uma sociedade mais democrática e de um mundo mais justo, no que pese seus direitos e obrigações como agentes dessa sociedade. Assim, “Problematizando e analisando as situações da prática social de ensinar, o professor utiliza o conhecimento elaborado das ciências, das artes, da filosofia, da pedagogia e das ciências da educação como ferramenta para a compreensão e a proposição do real” (GHEDIN, 2008, p. 15).

Castro (2006, p. 130), também nos afirma que é importante: “coordenar o debate, alimentar a participação, favorecer o pensamento cooperativo, propiciar situações de conflitos cognitivos”. É primordial também estimular a crítica e a desconstrução, criar momentos de síntese e de revisão do caminho percorrido e dos avanços alcançados, estimular o processo de reconstrução e de elaboração de novas formas de pensar e de ressignificar constituem uma das tarefas mais importantes e sofisticadas a ser conduzida pelo professor (SANTOS 1991; GARRIDO e CARVALHO, 1996).

5.3 A autoestima dos alunos: uma experiência

Minha primeira atitude, ao iniciar o período de regência foi trabalhar a autoestima dos alunos, para fazer do aprendizado em sala de aula algo prazeroso e descontraído. Por isso, achei melhor iniciar a aula com uma conversa franca, com todos os estudantes – meninos e meninas - a respeito do comportamento, interesse, participação, assiduidade e respeito mútuo entre todos os atores do processo educativo.

Falamos das nossas intenções como professor em desenvolver com eles uma educação de qualidade; de como é importante a educação para a transformação da pessoa e, que mesmo em uma escola com limitações e dificuldades como aquela que estavam estudando, bastava uma dose de boa vontade daqueles, somada com a colaboração de todos os outros membros da escola e poderíamos contribuir no aprimoramento do potencial de cada um, otimizando o processo educativo. Por outro lado, os alunos passam por problemas que os impedem de atuarem bem nos seus afazeres escolares. O estresse emocional também compromete a capacidade das crianças para aprender. A ansiedade em relação ao aspecto financeiro, ou a mudança de residência; a discórdia familiar ou doença podem não apenas ser prejudicial em si mesma, mas, com o tempo, podem corroer a disposição de uma criança para confiar, assumir riscos e ser receptiva a novas situações que são importantes para o sucesso na escola. Smith (2001, p. 75) quando se reporta a este aspecto, nos diz que:

A perda da confiança e da autoestima talvez seja o “efeito colateral” mais comum de uma dificuldade de aprendizagem. Com demasiada frequência, as crianças atribuem os problemas associados a tais deficiências (baixo desempenho escolar, fracasso para atender as expectativas dos pais, falta de aceitação pelos companheiros) a si mesmas. Elas presumem que são estúpidas, porque não se saem bem na escola, e que não podem ser apreciadas, porque não têm uma multidão de amigos. Pode ser terrivelmente doloroso ouvir o modo inclemente como essas crianças veem a si mesmas.

Muitas vezes, as experiências vividas fora da escola produzem experiências tão traumáticas nos alunos, que eles sentem dificuldades de confiar nos adultos outra vez. Se um professor, sobretudo, um estagiário, chega em sala de aula oferecendo ajuda e propondo mudanças nas formas de ensinar pode não ser bem aceito pelos alunos, dado ao elevado grau de insegurança que eles internalizaram, devido a acontecimentos ocorridos longe do ambiente escolar, e que muitas vezes não são dialogados, pelo simples fato de os professores não conhecerem bem seus alunos ou porque esses assuntos fogem da competência da escola, pois

Na sociedade brasileira contemporânea, novas exigências são acrescentadas ao trabalho dos professores. Têm-se cobrado dos professores responsabilidades que ultrapassam suas atribuições no plano individual. Cabe-lhes, sim, apontar

coletivamente caminhos institucionais para enfrentar essas novas demandas (GHEDIN, 2008, p. 14).

Nós, professores, ignoramos muitos assuntos que se relacionam diretamente com os distúrbios de comportamentos que os alunos manifestam em sala de aula com receio de nos envolvermos demais numa área na qual julgamos não ser da nossa responsabilidade, mesmo sabendo que o equilíbrio emocional dos alunos é um pré-requisito para uma boa aprendizagem. Essa visão de neutralidade, intencionalmente praticada para não se envolver em assuntos extracurriculares é reforçada com a atitude conformista de que tudo é assim mesmo e não há nada que se possa fazer para mudar esse quadro caótico onde os mais prejudicados são os estudantes.

Esses acontecimentos diários, que não entram na pauta das atividades escolares, vão se acumulando em um aglomerado de problemas não resolvidos, que se constituem no “currículo oculto”, “tudo que acontece naturalmente na escola, o que há de mais evidente, de mais comum e tradicional, o que se tornou tão familiar que já não nos chama a atenção”. Castro (2006, p. 132), a respeito disso, comenta que:

Enquanto a aula acontece e professores e alunos estão ocupados com os conteúdos curriculares, existe um “**currículo oculto**”, favorecendo ou minando a aprendizagem. A maneira como professores e alunos tecem suas relações no cotidiano escolar aumenta ou diminui a resistência dos estudantes em relação ao currículo manifesto.

O cotidiano escolar tornou-se tão mecânico em nossa vivência, que mal temos tempo para refletir sobre ele e repensar a nossa própria prática a partir de uma perspectiva mais crítica e criativa.

Com o colapso das velhas certezas, cobra-se para que os professores, cumpram funções da família e de outras instâncias sociais; que respondam a necessidade de afeto dos alunos; que resolvam os problemas da violência, da droga e da indisciplina; que preparem melhor os alunos para as áreas de matemática, de ciências e tecnologia para colocá-los em melhores condições de enfrentar a competitividade (GHEDIN, 2008).

2. Hutmacher usou a expressão “familiaridade que provoca cegueira” para se referir ao currículo oculto que ele identifica como o “**funcionamento norma das escolas** [...] tudo que acontece naturalmente na escola, o que há de mais evidente, de mais comum e tradicional, o que se tornou tão familiar que já não nos chama a atenção” [...]. Segundo ele “é difícil atingir uma **consciência reflexiva** sobre as crianças e as representações adquiridas através desse modo prático do **‘sempre foi assim’**, tanto mais que as certezas são partilhadas por um grande número de pessoas (pais, professores, políticos, etc.) e regulam suas relações”. (1992, p. 31). Daí a importância do estudo, desvelamento e problematização das rotinas cotidianas da realidade escolar.

Precisamos desvelar a dimensão simbólica que está subjacente às interações entre os atores do processo educativo. Trata-se de entender também aquelas práticas aparentemente sem sentido, mas frequentes na sala de aula: professores que continuam a dar aulas para classes apáticas e desatentas, alunos que não anotam e sequer tem caderno. Por que isso acontece? Quais razões poderiam justificar a manutenção de tais práticas? Quais finalidades elas estariam cumprindo? Se essas práticas permanecem é porque cumprem um papel – qual o seu sentido oculto? Segundo Castro (2006, p. 133) “a escola é um espaço social que tem seus próprios ritos, rotinas, formas de relacionamentos, proibições e obrigações. Qual o sentido que as práticas escolares têm para os seus participantes? Por que eles fazem diariamente o que fazem”?

De acordo com Castro (apud BACHELARD, 1968), há sempre tensão entre o que se faz e o que poderia estar sendo feito, entre o que seria possível e o desejável. A insatisfação é um motor de mudança e errar faz parte das tentativas para melhorar.

5.4 Sala de aula: o espaço de pesquisa e de construção do conhecimento

O conhecimento tácito, oriundo da educação informal e familiar, é passível de ser usado como ferramenta para despertar nos alunos o interesse para aprender, tendo em vista que a utilização desses conhecimentos, trazidos pelos alunos para a sala de aula, pode ser transformado num centro de interesse ou de referência para a aplicação dos conteúdos científicos, atingindo o objetivo da educação que é a aprendizagem dos alunos. A observação do comportamento subjetivo é fundamental para definir o grau de compreensão e dificuldade, delineando os diversos fatores que diferenciam cada aluno em sala de aula. As condições sócio/econômicas, credos, sexualidade, cultura, valores pessoais, etc., também são fatores determinantes na assimetria, e a identificação destes, ajudam na interação dos professores com os estudantes e na compreensão de quem são os alunos? De onde vem? O que querem da escola? Como se expressam? Como se veem? O que querem dizer? (de suas representações).

Segundo Carlsen, 1991 (apud CASTRO, 2006, p. 135)

[...] há nas classes uma grande **assimetria**: o professor tem a palavra a maior parte do tempo. A fala do aluno é, em geral, controlada por perguntas que praticamente não deixam margem à liberdade de expressão. De fato, as perguntas dos professores, na maioria das vezes, parecem visar, sobretudo, à manutenção do controle da classe, de forma que não requerem sequer a compreensão do aluno.

Schön estabelece uma forte ligação entre o conhecimento tácito (conhecimento cotidiano) que o aluno traz para a sala de aula e o conhecimento também tácito que o professor constrói ao dar atenção aos processos de conhecimento de seus alunos por meio da reflexão-na-ação (DUARTE, 2003). Schön, apoiando-se em Polanyi (2000), afirma que o conhecimento

tácito é espontâneo, intuitivo, experimental, conhecimento cotidiano, do tipo revelado pela criança que faz um bom jogo de basquetebol, ou que toca ritmos complicados no tambor, apesar de não saber fazer operações aritméticas elementares. Se o professor quiser familiarizar-se com este tipo de saber, tem de lhe prestar atenção, ser curioso, ouvi-lo, surpreender-se, e atuar como uma espécie de detetive que procura descobrir as razões que levam as crianças a dizer certas coisas. Esse tipo de professor se esforça para ir ao encontro do aluno e entender o seu próprio processo de conhecimento, ajudando-o a articular o seu conhecimento-na-ação com o saber escolar. Este tipo de ensino é uma forma de reflexão-na-ação que exige do professor uma capacidade de individualizar, isto é, de prestar atenção a um aluno, mesmo numa turma de trinta, tendo a noção de seu grau de compreensão e das suas dificuldades, caracterizando a reflexão sobre a própria prática (SCHÖN, 1997). Logo,

A reflexão sobre a prática beneficia-se da interlocução e da partilha também por outras razões. Viabiliza projetos conjuntos, potencializando a introdução de novas práticas na escola e diminuindo os riscos e as resistências inerentes aos processos de mudança. Transforma a vida escolar ao criar uma “cultura de análise” em que os professores examinam constantemente suas práticas intelectuais e sociais (GARRIDO, PIMENTA e MOURA, 2000, apud CASTRO, 2006, p. 138).

A não generalização da pessoa é ponto crucial no estabelecimento de uma boa relação do professor com os alunos. Nesse contexto de indefinições e incertezas, mas também de construção de conhecimento, decorrente da convivência escolar e do intercâmbio intelectual de ambos, - considerando que o professor ensina aprendendo - é que se constrói a identidade docente e se legitima os pressupostos epistemológicos de cada professor, subsidiados pelos pressupostos teóricos e metodológicos, que se consubstanciam no exercício da docência.

No que se refere à avaliação dos professores, em relação ao desempenho dos alunos e ao seu próprio rendimento como educadores, foi constatada uma situação de desgaste, de cansaço e insatisfação profissional. Os professores, de um modo geral, se mostraram desiludidos com a profissão que exercem, caracterizando-se, assim, uma frustração, ou seja, um enfraquecimento identitário. A construção e o fortalecimento da identidade e o desenvolvimento de convicções em relação à profissão estão ligados às condições de trabalho e ao reconhecimento e valorização conferida pela sociedade à categoria profissional. Dessa forma, os saberes, a identidade profissional e as práticas formativas presentes no curso de formação docente precisam incluir aspectos alusivos ao modo como a profissão é representada e explicada socialmente (PIMENTA & LIMA, 2008).

A falta de *status* da profissão, os baixos salários e a ausência de boas condições para executar seu trabalho foram outros fatores apontados como potenciais causas do conseqüente

desgaste que se abateu sobre a classe dos educadores. Este desgaste tem cada vez mais se acentuado com o aumento pela demanda por escolaridade, característica do crescimento horizontal dos atributos da escola, atingindo, também, outros atores da instituição escolar tais como: diretores, coordenadores, supervisores, pedagogos e futuros professores, que no exercício das suas primeiras práticas educativas, realizadas no estágio supervisionado, experimentam a dura realidade presente no cotidiano da escola pública brasileira.

No cerne desse fenômeno, fruto do capitalismo desenfreado, do pragmatismo neoliberalismo e da pós-modernidade, reside a expectativa do professor em relação ao seu trabalho e ao futuro da sua profissão.

Pimenta & Lima (2008, p. 65) revelam que:

Assim, mesmo acreditando em si e na profissão, o estagiário pode esbarrar no contexto, em situações de desgaste, cansaço e desilusão dos profissionais da educação nas condições objetivas da escola, muitas vezes invadidas por problemas sociais, cuja solução está longe da sua área de atuação.

Considerar o estágio como campo de conhecimento significa atribuir-lhe um estatuto epistemológico que supere sua tradicional redução à atividade prática instrumental. Para fundamentar essa concepção, resolvemos utilizar nossa própria experiência no estágio supervisionado, a fim de promovermos uma análise dos diferentes enfoques que o estágio tem historicamente recebido nos cursos de formação de professores. A perspectiva técnica do estágio gera um distanciamento da vida e do trabalho concreto que ocorre nas escolas, uma vez que as disciplinas que compõem os cursos de formação não estabelecem os nexos entre os conteúdos (teorias?) que desenvolvem e a realidade nas quais o ensino ocorre (PIMENTA & LIMA, 2008, p. 39).

O estágio, quando visto como uma atividade que pode trazer imensos benefícios para a aprendizagem, para a melhoria do ensino e para o estagiário, no que diz respeito à sua formação, certamente trará resultados positivos. Estes tornam-se ainda mais importantes quando se tem consciência de que as maiores beneficiadas serão a sociedade e, em especial, a comunidade a que se destinam os profissionais egressos da universidade (BIANCHI, 2008, p. 8).

O campo de conhecimento que se produz na interação entre os cursos de formação de professores e o campo social onde se desenvolvem as práticas educativas, que é o estágio, se estabelece em uma de nossas questões norteadoras na busca de um entendimento que possa caracterizar o estágio como atividade de pesquisa e de construção de conhecimento e não como mera atividade prática instrumental. Logo, conforme Ghedin (2008, p. 17).

O estágio também pode servir de espaço de projetos interdisciplinares, ampliando a compreensão e o conhecimento da realidade profissional de ensinar. Formar o profissional da educação exige um investimento competente e crítico nas esferas do conhecimento, da ética e da política. As experiências docentes dos alunos que já atuam no magistério, como também daqueles que participam da educação continuada, devem ser valorizadas como referências importantes para serem discutidas e refletidas nas aulas.

O estágio, no nosso entendimento, deve ser contextualizado como componente curricular e eixo central nos cursos de formação de professores, porque apresenta os aspectos indispensáveis à construção do ser profissional docente no que se refere à construção da identidade, dos saberes e das posturas necessárias ao exercício da docência.

É necessário, ainda, refletir com os estagiários estão se tornando professores? O que significa ser professor? Quais os professores que marcaram sua caminhada? Quais os fatores e oportunidades em suas vidas que conduziram a opção pelo curso de magistério?

O estágio é o *locus* onde a identidade profissional é gerada, construída e referida; volta-se para o desenvolvimento de uma ação vivenciada, reflexiva e crítica e, por isso, deve ser planejado gradativa e sistematicamente com essa finalidade (BURIOLLA, 1999).

Sendo o estágio, por excelência, um lugar de reflexão sobre a construção e o fortalecimento da identidade, a análise deste tema poderá contribuir para alunos e professores que vivenciam o estágio compreenderem que nesse espaço poderão ser tecidos os fundamentos e as bases identitárias da profissão docente.

O estágio abre possibilidade para os professores orientadores proporem a mobilização de pesquisas para ampliar a compreensão das situações vivenciadas e observadas nas escolas, nos sistemas de ensino e nas demais situações ou estimularem, a partir dessa vivência, a elaboração de projetos de pesquisa a ser desenvolvidos concomitantemente ou após o período de estágio (PIMENTA & LIMA, 2008).

No estágio, cabe desenvolver atividades que possibilitem o conhecimento, a análise, a reflexão do trabalho docente, das ações docentes, nas instituições, a fim de compreendê-las em sua historicidade, identificar seus resultados, os impasses que apresenta as dificuldades. Dessa análise crítica, à luz dos saberes disciplinares, é possível apontar as transformações necessárias no trabalho docente, nas instituições.

Assim, a formulação do estágio como atividade teórica instrumentalizadora da práxis, tendo por base a concepção do professor (ou futuro professor) como intelectual em processo de formação e a educação como um processo dialético de desenvolvimento do homem historicamente situado, abriu espaço para um início de compreensão do estágio como uma investigação das práticas pedagógicas nas instituições educativas.

5.5 O Estágio a partir dos acadêmicos em Biologia do IFAM/2009

O propósito de se fazer e relatar essa série de entrevistas com os acadêmicos do IFAM, ocorreu pela descoberta que fizemos, partindo das minhas narrativas de experiências com as narrativas dos outros acadêmicos, compartilhando histórias, situações, memórias e perspectivas para o futuro. Minha história de vida continha elementos muito similares aos narrados pelos meus colegas acadêmicos de Biologia que mais pareciam fragmentos de uma mesma história. Então, perguntei-me se não haveria um modo de cruzar aquelas informações com as minhas, para tentar identificar as experiências que demarcaram nossas escolhas pelo campo de atuação profissional que escolhemos que é a docência.

Minha ideia inicial foi tentar identificar um ponto de referência nas nossas diferentes histórias de vida que tivesse influenciado nossa escolha ou nos direcionados para essa condição ora prazerosa, ora angustiante e por isso contraditória que se configura na identificação com a docência. O fazer docente nos impõe a responsabilidade profissional de atuar no mundo da inteligência, na construção do conhecimento político, social, cultural e científico dos estudantes em qualquer que seja o nível de ensino e isso significa muita responsabilidade e nos coloca, muitas vezes, em uma condição angustiante.

O professor do século XXI, principalmente os que atuam no Ensino Fundamental e Médio, é visto pelos estudantes e pela sociedade pós-moderna como um profissional que não teve a oportunidade de escolher outra profissão mais rentável que lhe possibilitasse maior reconhecimento social, melhores salários e adequadas condições de trabalho. É consenso nas turmas de Licenciaturas que as perspectivas de futuro que lhes aguardam são árduas condições de trabalho, baixos salários e, sobretudo, um controle político-pedagógico que desqualifica o professor à medida que usurpa indevidamente sua condição docente de avaliar a eficácia das suas práticas pedagógicas por intermédio da avaliação dos seus alunos. Esse tipo de prática é bastante comum nas escolas Estaduais e Municipais, e é exercido pelas coordenadorias de ensino, orientadas por políticos burocratas que priorizam a massificação do ensino deficiente, em busca de resultados para maquiar o verdadeiro *status quo* da educação brasileira, que desponta nos últimos lugares no *ranking* internacional da UNESCO.

5.5.1 O perfil acadêmico e profissional dos sujeitos da pesquisa

O perfil acadêmico dos dezesseis licenciandos em Biologia foi elaborado a partir de dados fornecidos no quadro de identificação do entrevistado. A identificação de cada um deles corresponde aos códigos A1, A2, A3, A4, A5, A6, A7, A8, A9, A10, A11, A12, A13, A14, A15 e A16 respeitando a sequência em que foram feitas as entrevistas.

Antes de apresentar a tabela com dados individuais de cada sujeito, destacaremos alguns valores médios referentes às informações do quadro 1. Cabe lembrar que o período de formação considerado compreende os anos entre 2003 a 2009. Para a experiência docente foi considerado o tempo total que cada licenciado possui de atuação em sala de aula, incluindo o Ensino Fundamental, para os que tiveram essa experiência, o que apresentou uma média de dois anos e meio. A média da carga horária de cada um é de 40 horas semanais e a média da idade é de 25 anos.

QUADRO-1

Perfil acadêmico e profissional dos professores entrevistados no Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas do IFAM entre 2003 e 2009

CARACTERÍSTICAS ACADÊMICAS E PROFISSIONAIS DOS PROFESSORES							
Professores	Sexo	Idade	Ano de Ingresso	Tipo de Escola	Tempo de Docência	Carga Horária	Situação de Trabalho
A1	F	22	2006		**		EST
A2	F	24	2006		**		EST
A3	M	28	2007	Municipal	3 anos	40	TEM
A4	F	26	2004		*		
A5	M	40	2006		**		EST
A6	M	25	2006	Particular	2 anos	60	COM
A7	F	23	2008		*		
A8	M	23	2006	Estadual	2 anos	50	TEM
A9	F	26	2004	Municipal	2 anos	40	TEM
A10	F	25	2004	Municipal	1,4 anos	40	TEM
A11	M	24	2006	Particular	2,8 anos	60	COM
A12	M	25	2005	Federal	0,4 anos	40	COM
A13	F	31	2004	Estadual	2,6 anos	40	TEM
A14	F	32	2004		**		EST
A15	M	27	2003	Municipal	1 ano	30	COM
A16	M	34	2003	Estadual	2 anos	60	COM

Dados coletados pelo pesquisador no período entre agosto de 2008 e agosto de 2009.

*Não iniciaram o Estágio, nem trabalhavam na docência.

**Estavam executando o Estágio Supervisionado.

EST - Estagiário; TEM - Temporário; COM - Contratado;

O quadro 1 mostra que, entre os dezesseis acadêmicos entrevistados, que atuam ou atuarão no ensino de Biologia na Cidade de Manaus, oito são do sexo masculino e oito do feminino, demonstrando haver um equilíbrio entre os gêneros de jovens e adultos que

procuram este curso. Estudos recentes mostraram uma outra realidade nos cursos das universidades brasileiras, que revelam uma baixa frequência de acadêmicos do sexo masculino cursando as Licenciaturas em Biologia. Sobre este aspecto, Gatti (2000) afirma que poucos jovens do sexo masculino optam pela Licenciatura. A mesma autora salienta que as condições oferecidas pelos cursos de formação em si e aquelas encontradas no exercício docente, além dos baixos salários, têm tornado a opção profissional - professor do ensino básico -, pouco atraente. A autora menciona, ainda, que jovens do sexo feminino também vêm abandonando esta escolha, dirigindo-se a outras áreas profissionais.

Pereira (1999) e Gatti (2000) informam que, além dos salários pouco atraentes, a jornada de trabalho elevada e a ausência de planos de carreira também contribuem para desestimular os jovens a optarem pela Licenciatura. No entanto, o contato que fizemos com as escolas, durante o período de estágio, e com os próprios Professores do Ensino Básico da rede Estadual e Municipal, demonstrou que, de maneira geral, a maioria dos professores que atuam no Ensino Básico, na Cidade de Manaus, ainda é do sexo feminino.

Quanto ao tipo de escola em que atuam, constatamos a presença de professores representantes das seguintes redes de ensino: municipal, estadual, federal e particular. No que se refere ao tipo de instituição na qual os professores em formação lecionam, sete deles atuam em escolas da rede estadual e municipal de ensino, dois atuam também na rede particular, um na rede federal e os demais acadêmicos estão executando o Estágio Supervisionado, cujas experiências também nos interessam bastante, principalmente, pela importância do mesmo, no que se refere à qualidade da formação dos professores que estão sendo formados pelo IFAM para atuarem nas escolas do Ensino Básico da Cidade de Manaus.

O tipo de situação profissional e de trabalho variou entre efetivo, EST, TEM e CON. Apenas um professor é contratado em escola pública federal. Todas as situações de trabalho que foram detectadas, apresentaram caráter temporário, o que pode representar para o professor significativa instabilidade profissional.

Os acadêmicos, A6, A11 e A16 foram os que apresentaram as jornadas de trabalho mais elevadas. Este aspecto pode justificar a desperiodização por parte dos mesmos, uma vez que o tempo para investir na própria formação, em tais condições, fica limitado. Os demais professores, com carga horária que varia em torno de 40 horas semanais, revelaram a pretensão de concluírem a sua graduação em dezembro de 2009.

Considerando a importância das revelações e das experiências contidas nas histórias de vida descritas nos depoimentos de todos os acadêmicos entrevistados, prosseguimos nossa investigação, agora focada nos impactos gerados pela execução do Projeto Pedagógico na

formação dos futuros professores, buscando descobrir até que ponto os acadêmicos em Biologia possuem elementos teóricos para construir uma reflexão crítica sobre as vivências ocorridas no contexto sócio-histórico e sobre as condições objetivas em que a educação escolar acontece.

Segundo Pimenta (2008), um dos primeiros impactos decorrentes do contato dos acadêmicos com o futuro ambiente de trabalho é o susto diante da real condição das escolas e as contradições entre o escrito [nos Projetos Pedagógicos] e o vivido, o dito pelos discursos oficiais e o que realmente acontece. (PIMENTA, 2008, p. 103).

5.5.2 Sobre os parâmetros entre o Projeto Pedagógico e o Estágio Supervisionado

Para tentar entender o motivo de tantas dúvidas, inseguranças e questionamentos por parte dos acadêmicos a respeito da realização do Estágio Supervisionado, formulamos o seguinte questionamento para inquiri-los: o que você sabe sobre a legislação que regulamenta o Estágio Supervisionado?

Não sei nada! Não foi passado nada para mim, no ato da minha matrícula no Estágio Supervisionado. Em um seminário, bem antes da inscrição, fiquei sabendo de que era pra cumprir duzentas horas de regência e duzentas de observação, no Ensino Fundamental e no Médio, só isso! (Acadêmico-A1).

Bem, em termos de lei, pra te dizer a verdade, não saberia te dizer qual a lei que regulamenta o Estágio. Eu só sei que, pra cursos de licenciatura existe uma legislação que diz que tem que ter no mínimo 400 horas de Estágio Supervisionado. Eu sou leigo nessa parte, mas posso te dizer que é no Estágio que o aluno toma gosto pela docência e comprova (ou não) se é realmente isso que ele quer pra vida dele. (Acadêmico-A8).

Pra te dizer a verdade, eu não sei nada! Dizem que agora eles disponibilizaram o Projeto no *site* da Instituição, mas eu ainda não li. A verdade é que... se eles não discutirem essa legislação em uma disciplina, fica difícil, porque se depender dos alunos, ninguém vai procurar. A menos que seja preciso, como no seu caso, que está procurando saber porque precisa, porque faz parte da sua monografia, senão você não estaria sabendo. (Acadêmico-A14).

Pode-se perceber que os três acadêmicos desconhecem os pressupostos legais que regulamentam o Estágio Supervisionado. Apesar de atribuírem à instituição de ensino a culpa pelo fato de ignorarem os conteúdos da legislação, dispostos no Projeto Pedagógico, alguns acadêmicos admitem serem também culpados por não demonstrarem interesse em conhecer o regulamento do referido Projeto. Por outro lado, a instituição responsabiliza os alunos por não se mobilizarem nem participarem dos seminários e reuniões nos quais esses assuntos são explicitados e amplamente discutidos, conforme relataram os professores formadores.

Esse contexto de atribuir responsabilidade, tanto por parte dos alunos quanto dos professores, nos aponta para a necessidade, ou seria melhor dizer o “desafio”, que consiste em

criar condições que favoreçam o processo de mudança conceitual no papel que ambas as partes desempenham na instituição. Nas Instituições de Educação Superior, especialmente nas Licenciaturas, que tem a responsabilidade de formar profissionais para serem professores formadores em todas as outras profissões, não cabe a discussão de quem é o culpado pelo entreve institucional, que se expressa na omissão dos gestores, sejam eles: reitores, pró-reitores, diretores de departamentos, coordenadores, pedagogos e até mesmo funcionários de outras categorias. Cabe sim, não somente a todo o grupo que compõe a instituição, mas também a todo corpo discente unirem forças, ideias, projetos e sonhos para transformar a escola em um verdadeiro ambiente de transformação, que começa com a reformulação do nosso próprio pensamento, até promover a transformação da nossa maneira de ver a escola como uma sociedade de classes em que os professores mandam e os alunos obedecem.

Precisamos implantar na escola o ideal da unidade, no sentido de solidariedade humana, onde o desempenho de um exerce influência sobre a ação do outro. O ideal da totalidade, no sentido de conjunto equivalente as várias partes que formam um todo organizado. O ideal da universalidade, no sentido de que tanto direito quanto deveres, são atribuições de todos dentro do contexto escolar.

Mas para que isso aconteça, é preciso que ambos tenham a oportunidade de pensar, expor, discutir e rever suas ideias, compartilhando e negociando diferenças de pontos de vista, desconstruindo opiniões apressadas, contextualizando e problematizando outras, fazendo previsões, propondo novas alternativas para tentar superar as deficiências detectadas neste importantíssimo debate.

Apesar de não ter a menor ideia dos conteúdos dispostos no Projeto Pedagógico do seu Curso, o acadêmico A8 pôde, dentro da sua visão limitada da legislação, sugerir uma proposição de Estágio que coaduna com a de muitos teóricos como: Donald Schön, Selma Garrido Pimenta, Evandro Ghedin, José Carlos Libâneo, Demétrio Delizoicov, Isabel Alarcão, Maria Socorro Lucena Lima, Anna Cecília de Moraes Bianchi e muitos outros, que acreditam no Estágio como uma possibilidade de os alunos das Licenciaturas se identificarem com o ambiente em que vão atuar e legitimar suas identidades docentes. Essa constatação, de identificação profissional no âmbito educativo, pode se converter em frustração pessoal, como está explícito no excerto do acadêmico A12. Segundo os teóricos, acima citados, esse fato é decorrente do modelo da Matriz Curricular das instituições de ensino, que dispõem o Estágio Supervisionado como disciplina no final do processo formativo, e não ocorrendo concomitantemente com a formação acadêmica, conforme a sugestão de A8, que reitera:

[...] como sugestão, a gente poderia ter um contato mais cedo com o Estágio Supervisionado, e não só nos últimos períodos. Essas proposições, por exemplo, deveriam estar descritas na Matriz Curricular. As pessoas [referindo-se aos professores] poderiam comentar, mais ou menos, o que seria o Estágio Supervisionado; o que a gente vai encontrar lá, essas coisas! Eu digo isso, porque tudo isso que a gente vê [referindo-se aos impactos constatados na prática docente], a gente vê só na hora da prática, entendeu? O Curso deveria nos preparar para...que tipo de situação nós vamos encontrar em sala de aula? A capacidade para lidar com essas adversidades e essas indefinições, presentes no dia a dia de uma sala de aula, a gente acaba aprendendo só na hora da prática mesmo. No mais, eu só posso dizer que seria muito importante e menos doloroso se o Estágio fosse feito desde o início do Curso.

Diante desses relatos de experiências, de dificuldades, de descobertas e de anseios, solicitamos aos acadêmicos que fizessem uma narrativa de suas primeiras impressões que constatarem ao iniciar o Estágio Supervisionado.

Sobre esse questionamento, os acadêmicos A5, A8 e A16 se posicionaram da seguinte forma:

Bem, eu estive em dois colégios, um particular e um público. Então eu optei pelo colégio público, porque eu acho que tem mais a ver com a realidade brasileira. No estágio eu tinha a impressão de que eu estava... assim meio largado na escola. Quando entreguei os documentos para o diretor, ele comentou que achava boa a participação dos estagiários, pois representavam uma ajuda para os professores que ali trabalhavam. Mas, o que é que acontece na sala de aula? O professor de campo, ele já implantou os métodos dele. A impressão que eu tive, é que se eu não ficasse quieto, acabaria atrapalhando a aula dele. Achai que se oferecesse ajuda ele recusaria, então fiquei ali, de enfeite, só na observação. (Acadêmico-A5).

Logo ao iniciar o Estágio, você tem um choque grande. Apesar de eu já ter alguma experiência docente, antes de entrar no Estágio, fiquei chocado com as diferenças, principalmente em nível de instituição. Quando você vai para uma escola pública, particular ou até mesmo um cursinho pré-vestibular, (de onde vem a minha experiência docente, desde o 5º período) você vê que a situação é bem diferente do discurso pra realidade encontrada. Uma das coisas que mais me impactaram, foi a falta de estrutura nas escolas estaduais e municipais. Outra foi a desânimo de professores, pedagogos e gestores e a desorganização do trabalho escolar. Infelizmente é assim que as coisas estão. (Acadêmico-A8).

Quando cheguei na escola, não sabia analisar o que eu via. Era uma escola pública e eu nunca tinha vivido uma situação daquelas. Faltaram dois professores, e um deles era de Ensino de Ciências Naturais. Então a diretora olhou pra mim e disse: você tá preparado pra encarar? Com as pernas bambas e a voz embargada respondi: estou! Então ela disse: a professora entrou de férias e a SEDUC não vai mandar um professor substituto. Você pode assumir as oito turmas dela? Com medo do que pudessem pensar de mim, da minha formação e da minha competência, respondi sem avaliar a proposta: posso! No meio daquela movimentação, eu sentia um misto de pânico com incompetência, além de ver-me completamente perdido. No outro dia, meu nervosismo foi sumindo e pacientemente fui experimentando os sabores e dissabores de ensinar e de aprender. (Acadêmico-A16).

Em relatórios de Estágio, a primeira revelação de muitos alunos é sobre o pânico, a desorientação e a impotência no convívio com o espaço escolar. No início das atividades a na chegada à escola - como registraram os estagiários -, são evidentes os problemas relacionados

com a falta de organização do trabalho escolar, de recursos materiais, da estrutura física da escola, de integração de escola e estagiários, da falta de cooperação dos professores orientadores, das situações inesperadas constantemente encontradas no ambiente escolar, além de indisciplina, e da chocante constatação da prostituição infantil, tráfico de drogas, violência, entre outros.

Em nossa última abordagem aos acadêmicos, solicitamos uma análise sintética, sobre o que é proposto a respeito do Estágio no Projeto Pedagógico do Curso de Biologia do IFAM, fazendo uma comparação desta proposição com a realidade encontrada por eles, na prática docente. Estes excertos demonstram como os acadêmicos analisam essa proposta nas escolas onde estagiaram.

Considerando a relevância do que foi declarado, destacamos os seguintes relatos:

Bem, eu não posso fazer uma análise em nada que se relaciona ao Projeto Pedagógico, simplesmente porque eu desconheço seu conteúdo. Ele nunca foi apresentado, discutido, ou sequer lido durante o percurso acadêmico. Eu só posso te falar do que eu vivenciei. No oitavo período, quando iniciei o meu Estágio, fiquei me perguntando: será que o Curso de Biologia do IFAM, me proporcionou todas as possibilidades de trabalhar novas formas, novas metodologias para eu poder melhorar as minhas aulas, em relação ao ensino e a aprendizagem, na realidade que vou encontrar na escola pública? Aí, quando chegou a hora de dar aulas, eu vi que não estava 100% preparado. Ninguém está! Mas, quando a gente vai observando os outros professores, com suas experiências, e seus métodos, já testados e consagrados nas vivências em sala de aula, então a gente começa a aprender a fazer. Eles nos “ensinam a ensinar” (Acadêmico-A5).

Eu não sei o que é proposto sobre o Estágio, no texto do Projeto. Mas, eu posso te falar da importância dele para a minha formação e acho que para a formação de todos os outros acadêmicos das Licenciaturas. O Estágio, ele é importante, ninguém pode dizer o contrário. Porque é nele que adquirimos vivência e experiência para aprimorar a técnica. Ele nos proporciona um caminho para chegarmos mais próximo da realidade, do ambiente em que vamos atuar como professores. A vivência que adquirir no Estágio, contribuiu bastante para meu desenvolvimento, apesar das adversidades que tive. No Estágio, aprendi exercitar a minha percepção. Aprendi também, que o ver e o escutar de forma crítica e reflexiva, o que estava em nossa volta, propicia um novo olhar. Um olhar que escuta, ouve e aprende a ver o outro, a realidade, criar e buscar a sintonia do outro, do grupo e de outras pessoas. (Acadêmico-A8).

O que é proposto pelo Projeto eu não sei, mas presumo que seja bem diferente da realidade que eu encontrei no Estágio. Vou te dizer o que eu encontrei lá... Aqui no IFAM, a gente ainda tem uma boa organização, disponibilidade de materiais, bons laboratórios, enfim, um suporte técnico desejável para que se possa desenvolver uma educação de qualidade. Mas, lá! [referindo-se à escola onde estagiou] lá, aquelas crianças não têm nada! Eles só têm a nós. Assim mesmo se o professor (a) estiver consciente do seu papel na sociedade e na escola. Se não acreditarmos que podemos nos adaptar àquelas situações de dificuldades, então nunca poderemos ser bons professores. Ser professor no Brasil é isso!... “nadar contra a maré”, “matar um leão todo dia”. Se não acreditarmos neles e em nós mesmos, quem vai acreditar, então? (Acadêmico-A13).

A percepção dos acadêmicos A5, A8 e A13, revelam a mudança de seu enfoque em relação à escola. No fragmento de A8, em especial, o estagiário parece ter descoberto o seu lugar no contexto escolar, quando, de início, assume a importância da experiência do Estágio para sua vida profissional e posteriormente, quando assume uma postura investigativa de atenta escuta interior e exterior.

À medida que alteram-se as forças organizacionais com vistas a melhoria do ensino, as mudanças decorrentes das reformas educacionais, em geral, trazem como consequência insegurança nos docentes, sem, no entanto, alterar as condições de trabalho dos professores, o que lhes enseja apatia e desmotivação diante dos desafios gerados no cotidiano da escola. (Codo, 1999, apud Pimenta, 2008, p. 104).

O estagiário vai se deparar com muitos professores insatisfeitos, desgastados pela vida que levam, pelo trabalho que desenvolvem e pela perda dos direitos históricos conquistados, além dos problemas do contexto econômico-social que os afeta. Assim, é comum os estagiários serem recebidos na escola com apelações do tipo: “Desista enquanto é tempo!” e “O que você, tão jovem, está fazendo aqui?”.

O fato de o aluno estagiário não compreender a própria dinâmica do estágio e de sua presença na escola dificulta a superação das dificuldades surgidas no percurso. Quanto mais claros forem os fundamentos, a natureza e os objetivos do estágio, suas possibilidades e limites curriculares, mais fácil fica a compreensão do processo. (PIMENTA, 2008, p. 105).

Este estudo, sobre a formação do professor de Biologia do IFAM, realizado de agosto de 2007 a agosto de 2009, tem por fim o interesse de demonstrar que as principais dificuldades encontradas no dia-a-dia da sala de aula pelos licenciados relacionam-se com a questão estrutural do curso de formação, ou seja, a inexistência de relação entre as disciplinas durante o processo de formação, aliada à inadequação dos conteúdos das disciplinas universitárias com a realidade do ensino básico (Ensino Fundamental e Médio). O relato dos acadêmicos sugere que este aspecto ainda não foi superado pelo curso de Ciências Biológicas do IFAM, mesmo com as últimas modificações efetuadas no ano de 2008, por não passarem de meras translocações de posicionamento das disciplinas, na Matriz Curricular, assim como mudanças da nomenclatura disciplinar, sem, contudo, alterar os conteúdos ementários.

Um outro aspecto que chamou atenção na entrevista com os professores foi o fato de nenhum deles ter mencionado ou ter se lembrado de disciplinas de conteúdos pedagógicos que fizessem menção ao ensino dos conteúdos do Projeto Pedagógico do Curso, nem tão pouco do Estágio Curricular Supervisionado. Embora estudos recentes (ALARCÃO, 2001; CASTRO, 2006; PIMENTA, 2006, 2008; GHEDIN, 2008; LIBÂNEO, 2008) apresentem problemas

envolvendo o ensino e aprendizagem, relacionados às deficiências nos processos formativos e nos modelos curriculares das instituições de ensino superior.

Especialmente neste estudo, realizado dentro do âmbito da educação tecnológica, os acadêmicos entrevistados relatam que estas questões, referentes ao Projeto Pedagógico e ao Estágio Curricular Supervisionado, não foram levadas para discussão na formação do professor de Biologia do IFAM desde a criação do Curso, em 2003, até o presente momento. Contemplar tais discussões durante a formação docente pode ser um importante passo na superação de dificuldades envolvendo o processo de formação dos professores do IFAM, especialmente os professores formados para atuar no Ensino de Ciências e no Ensino de Biologia na Cidade de Manaus.

A pouca articulação entre as diferentes disciplinas do curso de Ciências Biológicas e do próprio curso com a realidade social do país sugere um ensino fragmentado e desvinculado da realidade no qual estamos inseridos. A formação do professor dentro de um sistema de ensino com essas características pode justificar a distância existente entre a sua formação e o real papel que este deveria exercer no ensino de Biologia. Portanto, é extremamente relevante na formação inicial do professor que os conteúdos científicos se articulem com as demais disciplinas do curso, tendo em vista o caráter integrador da transdisciplinaridade. A ausência desse aspecto é vista pelos futuros professores como um fator complicador e que dificulta o entendimento sobre os processos cognoscitivos, aspectos que se reproduzem no momento em que vão ministrar suas próprias aulas, seja sobre os temas das Ciências Naturais, para o Ensino Fundamental, seja sobre outros temas dentro do ensino de Biologia, para o Ensino Médio.

5.5.3 Considerações a respeito do Estágio de Graduação

A postura que assumimos em relação ao estágio foi compreendê-lo como um dos componentes curriculares dos cursos de formação de educadores, como um campo de conhecimento próprio e um método investigativo que envolve a reflexão e a investigação na vida das escolas, dos professores, dos alunos e da sociedade na qual estão inseridos. Sua finalidade é colaborar no processo de formação dos educadores, para que estes, ao compreender e analisar os espaços de sua atuação, possam proceder a uma inserção profissional crítica, transformadora e criativa.

Nessa quarta seção, gostaríamos de focar o olhar investigativo do sujeito, para um outro objeto de estudo, não menos importante que os dois primeiros, já discutidos nos capítulos anteriores, que é a configuração do Estágio Curricular Supervisionado, segundo as experiências por nós vivenciadas no processo de execução do mesmo. As constatações aqui explicitadas,

serão relatadas na integridade das situações em que foram observadas em ato, durante a realização do estágio supervisionado na Escola Estadual Olga Falcone e na Escola Estadual Maria da Luz Calderaro, situadas na Cidade de Manaus-AM, no ano de 2009.

Nossa primeira intenção, ao iniciarmos o estágio, incidiu na perspectiva em descobrir, durante o período do Estágio Curricular, o que é possível de os estudantes de Licenciatura em Ciências Biológicas constatarem nas práticas pedagógicas dos professores de Ciências que atuam em Escolas de Ensino Fundamental e Médio?

A partir desse questionamento inicial surgiram nossas questões norteadoras, as quais pretendemos, no decorrer do trabalho apresentar aos leitores deste relatório, como conclusões a que chegamos com as constatações que fizemos.

As questões que nos referimos são: de que maneira o Estágio Supervisionado como componente curricular pode contribuir na construção da identidade docente dos professores em formação, especialmente aqueles que estão sendo formados no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas – IFAM? Outra questão importante foi investigar como os estudantes percebem a execução do Estágio, a partir do que dizem das práticas pedagógicas dos professores e dos impactos que causam em sua formação?

Deste ponto em diante, caminhamos na perspectiva de analisar e relatar algumas questões paradigmáticas referentes aos questionamentos formulados pelos estagiários e professores orientadores do Estágio Curricular, tais como: O que é o estágio como componente curricular? Quais as finalidades nos cursos de formação? Qual a diferença entre estágio curricular e estágio profissional? Quais os fundamentos que o embasam? Em que normas e regulamentos se sustentam? Como ocorre sua interação com as outras disciplinas do curso de formação de professores? Como os professores estão vivenciando o desafio do grande aumento de horas do estágio? Como se faz o estágio para quem já é profissional do magistério? É possível conceber o estágio como formação contínua? Como os professores estão planejando, operacionalizando e avaliando o estágio? Quais os espaços de formação dos orientadores do estágio? É possível realizar estágio com pesquisa? E pesquisa no estágio?

Neste trecho do trabalho, gostaríamos de apresentar o estágio como componente curricular dos cursos de formação de professores e, em especial, discutir, apontando caminhos, às questões de estágio desde sempre marcadas pela problemática relação entre a teoria e a prática, que em nosso entendimento pode ser equacionada na seguinte proposta: o estágio realizado com pesquisa e como pesquisa contribui para uma formação de melhor qualidade tanto para os professores que atuam no ensino básico, quanto para os professores em formação

que estão estagiando nessas escolas e construindo suas identidades docentes, a partir da observação das práticas de seus orientadores.

Os problemas decorrentes da realização do estágio somam-se a outros, que, decorrentes das mudanças no contexto social, na política educacional e na legislação e do avanço de conhecimentos sobre a formação de professores, apontam para a necessidade de se colocar o estágio em foco de análise, a partir dos questionamentos que levantamos em nossas questões norteadoras descritas anteriormente.

De início, há que se esclarecer que, nesta parte da pesquisa, nossa abordagem será sobre o estágio curricular, cuja finalidade é integrar o processo de formação do aluno, futuro profissional, de modo a considerar o campo de atuação como objeto de análise, de investigação e de interpretação crítica a partir dos nexos com as disciplinas do curso.

O estágio curricular é um rico campo para a construção do conhecimento, daí a necessidade de voltarmos a nossa atenção especial a análise ampla, crítica e reflexiva deste. Crítica, à medida que o estagiário observa a prática, a postura, a (com)vivência, e o interacionismo que os professores observados lhe fornecem no seu dia a dia escolar; e reflexiva, à medida que, enquanto professores em processo de formação, se observam agindo no ambiente escolar e, analisam pelo processo da reflexão, a construção, desconstrução e reconstrução do conhecimento adquirido mediante as relações estabelecidas entre professores e alunos.

O objetivo central deste relatório, além de refletir sobre o Estágio Supervisionado como campo de conhecimento e espaço de formação, é investigar a possibilidade do estágio como instrumento de pesquisa na formação dos professores. Para tanto, subdividimos o relatório em diversos momentos, nos quais iremos, gradativamente, disponibilizando tudo o que foi observado no decorrer da pesquisa, assim como, tecendo nossas observações a respeito do assunto observado, catalogado e discutido com os orientadores-campo (Prof^{as}. Amanda Verônica de Oliveira Melo), (Prof. Romualdo Caetano Barros), o orientador IFAM (Prof. Dr. Amarildo Menezes Gonzaga) e a Coordenação de Estágio Supervisionado do IFAM (Prof^a. Esp. Karla dos Santos Guterres Alves).

No primeiro momento apresentou-se o conceito de estágio na forma como nós o concebemos: “o estágio como momento para se legitimar a identidade docente do professor em formação e, também, como instrumento para a construção do conhecimento dos alunos”.

No segundo momento discutiu-se os pressupostos legais que regulamentam a execução do estágio de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais.

No terceiro momento apresentou-se as primeiras impressões produzidas, ao iniciarmos o estágio supervisionado na Escola Estadual, de Ensino Fundamental, Olga Falcone, e posteriormente as realizações efetuadas na Escola Estadual Maria da Luz Calderaro.

Do quarto momento em diante, apresentou-se todo o conhecimento que foi produzido na realização do estágio, começando com as impressões iniciais no período de observação em sala de aula, sob a supervisão da professora orientadora de campo, Prof^a. Amanda Lima, passando pela prática da regência de aulas teóricas e práticas, onde, por imitação, reconstrução e aprimoramento da prática docente dos professores orientadores, construímos através da reflexão e da crítica a nossa própria identidade docente.

Por fim, transcrevo minhas considerações finais a respeito dos resultados proporcionados com a construção deste relatório, realizado ao longo de quase um ano de pesquisa, que, esperamos, possa contribuir para a investigação sobre os processos formativos dos professores do Ensino de Ciências na cidade de Manaus e, em especial, para o Curso de Formação “Licenciatura em Ciências Biológicas do IFAM”.

O estágio sempre foi identificado como a parte prática dos cursos de formação de profissionais, em contraposição à teoria. Não é raro ouvir, a respeito dos alunos que concluem seus cursos, referências como “teóricos”, que a profissão se aprende “na prática”, que certos professores e disciplinas são por demais “teóricos”. Que “na prática a teoria é outra”. No cerne dessa afirmação popular, está a constatação, no caso da formação de professores, de que o curso nem fundamenta teoricamente a atuação do futuro profissional nem toma a prática como referência para a fundamentação teórica. “Ou seja, carece de teoria e de prática”. (PIMENTA & LIMA, 2008)

Para que professores, alunos e demais leitores que não estão familiarizados com os pormenores conceituais do que está sendo discutido neste relatório, nosso desejo é que, a partir de agora, todos possam compreender e valorizar o Estágio Supervisionado. O estágio, quando visto como uma atividade que pode trazer imensos benefícios para a aprendizagem, para a melhoria do ensino e para o estagiário, no que diz respeito à sua formação, certamente trará resultados positivos. Estes tornam-se ainda mais importantes quando se tem consciência de que as maiores beneficiadas serão a sociedade e, em especial, a comunidade a que se destinam os profissionais egressos da universidade.

Estagiar é tarefa do aluno, estabelecida por lei. Supervisionar é incumbência das instituições de ensino, que está representada pelo professor. Acompanhar, fisicamente se possível, tornando essa atividade incomum e produtiva, é tarefa do professor, que visualiza com o aluno situações de trabalho passíveis de orientação.

Compete ao aluno estar atento, demonstrar seu conhecimento pela teoria aprendida, realizar seu trabalho com dignidade procurando, dentro da sua área de atuação, demonstrar que tem competência, simplicidade, humildade e firmeza, lembrando-se que ser humilde é saber ouvir para aprender, ser simples é ter conceitos claros e saber demonstrá-los de maneira cordial.

As situações de orientação envolvem a Metodologia Científica – instrumento de trabalho que, além de levar à orientação de projetos para a atuação no estágio, auxilia na redação de relatórios e monografias. Ao utilizá-las, os alunos têm oportunidade de provar sua capacidade na interpretação e aplicação de teorias e sua competência ao comunicar resultados em linguagem clara e precisa. Monografias e relatórios bem elaborados são documentos que abrem portas para jovens iniciarem sua atuação na profissão sonhada (BIANCHI, 2008).

Não é demais lembrar: importante, ético e moral é entender o que é válido no estágio. Certamente não é a nota ou o conceito obtido após sua realização, nem a carga oraria cumprida, mas sim, saber que foi realizado um trabalho em cuja aplicação a universidade demonstrou haver cumprido seu dever de preparar o aluno para uma profissão. É necessário que alunos e professores coloquem a escola atual à frente das necessidades da comunidade e do mercado de trabalho. A parceria teoria/prática é capaz de formar cidadãos e profissionais competentes, aptos para um trabalho digno do papel que desempenharão na sociedade.

Finalmente, esperamos que todos envolvidos no estágio façam dessa atividade, que pode ser marcante na profissionalização do estudante e na melhoria da qualidade do ensino, um auxiliar importante e certamente indispensável para que se atinjam os objetivos da escola e da comunidade.

SEXTA PARTE

6.0 ESTÁGIO CURRICULAR NA FORMAÇÃO CONTINUADA

6.1 Pressupostos Legais

De acordo com o Regimento Interno do curso de Mestrado Acadêmico em Educação em Ciências na Amazônia, o Estágio de Docência é parte integrante das atividades curriculares como crédito obrigatório para integralização do curso, sendo, 60 (sessenta) horas e 04 (quatro) créditos, caracterizado como participação do mestrando em atividades de ensino em cursos de graduação (licenciatura), prioritariamente da Universidade do Estado do Amazonas, com o acompanhamento de um orientador e com a aceitação do professor da disciplina, no caso, o próprio orientador.

As atividades do Estágio de Docência devem obedecer aos seguintes parâmetros descritos no regimento do Curso de Mestrado Acadêmico Em Educação em Ciências na Amazônia da UEA, 2011, p. 16, seção III:

- Art. 43 – O Estágio de docência é uma atividade curricular para estudantes de pós-graduação *stricto-sensu*, sendo definida como participação em atividade de ensino na graduação, com o acompanhamento de um orientador, com a aquiescência do professor da disciplina.
- Art. 44 – Para cumprir o Estágio de Docência os alunos devem exercer atividades de ensino em cursos de graduação, na área do programa, modalidade licenciatura, prioritariamente da Universidade do Estado do Amazonas.
- Art. 45 – O Estágio de Docência na Graduação, para os alunos de Mestrado será de 60 (sessenta) horas a serem cumpridas em (01) semestre, devendo ser apresentado por professor do programa.
- Art. 46 – O pós-graduando, juntamente com o professor orientador, responsável pela disciplina de graduação, deverá elaborar o Plano de Atividade do Estágio (apêndice 1). O Plano de Atividade do Estágio deverá ser aprovado pelo Colegiado do Curso antes do início das atividades.
- Art. 47 – A atividade de orientação de Estágio de Docência, para efeito de carga horária no plano individual de trabalho do professor, deverá ser computada igual a carga horária semanal cumprida pelo orientando.
- Art. 48 – As atividades devem estar relacionadas com o planejamento, implementação e avaliação de atividade de ensino, em disciplinas de cursos de

formação de professores, com estreita relação entre as coordenações do Curso de Graduação e do Curso de Mestrado em Educação em Ciências.

- Art. 49 – Cabe ao aluno e ao seu orientador, a escolha da(s) disciplina(s) para o Estágio, devendo, no entanto, ter a anuência da coordenação do Curso.
- Art. 50 – As atividades semanais de estágio desenvolvidas pelo aluno devem estar condicionadas à sua compatibilidade com as atividades regulares do Curso de Mestrado em Educação em Ciências.
- Art. 51 – Ao final do Estágio o aluno deverá encaminhar à Coordenação do Curso o relatório de atividades (Apêndice 2), com parecer e conceito do Professor Responsável/Orientador pela disciplina e graduação junto a qual o Estágio foi realizado.

Com base nesses critérios procurou-se satisfazer todas as exigências requisitadas nos excertos regimentais acima transcritos.

6.2 O planejamento

De Início, discutiu-se com o orientador a possibilidade de o mestrando realizar o Estágio de Docência no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas – IFAM, Primeiro pelo caráter da disciplina, segundo pelo fato de o orientador fazer parte do corpo docente desta instituição de ensino, e por último pelo instituto em questão ser a instituição formadora do mestrando. Outro fato que motivou-nos a escolher o IFAM, e em especial o Curso de Licenciatura em Matemática, foi o desafio de alcançar um *status* de valorização para as disciplinas pedagógicas, em especial a Didática das Ciências, que recebem pouca ou quase nenhuma importância em currículos de ciências exatas como matemática e física. Desta forma, ficou decidido que o estágio seria realizado no IFAM, no Curso de Licenciatura em Matemática, no turno vespertino, nos dias de sextas-feiras, no horário de 13h às 16h, com carga horária total de 60h, no período de 04/02/2011 a 01/07/2011.

Quanto ao perfil da turma, podemos destacar um pequeno contingente de 09 acadêmicos em matemática, 1 acadêmico em química e 1 acadêmico em biologia, no total de 11 estudantes, sendo 6 do sexo masculino e 5 do sexo feminino. De início, demonstraram pouco interesse pela disciplina, mas, aos poucos, com a assimilação dos conceitos básicos de Didática das Ciências, os estudantes começaram a esboçar um interesse maior pelo conteúdo da disciplina, principalmente quando aprenderam a relacionar os conteúdos teóricos da matemática com os das outras ciências, quais sejam: física, química e biologia.

Dentre os acadêmicos, havia alguns que já atuavam nas escolas públicas de Manaus, na modalidade de Estágio Curricular Supervisionado, fato que lhes permitiram construir concepções pessoais, sobre as condições do seu futuro campo de trabalho, a respeito dos pressupostos teórico-epistemológicos e metodológicos expostos durante o período de ministração da disciplina por ambos os professores.

Quando no segundo dia de aula o professor titular da disciplina, o Prof. Dr. Amarildo Menezes Gonzaga, solicitou dos estudantes um texto sobre suas concepções prévias a respeito dos temas: transdisciplinaridade, alfabetização científica, Educação em Ciências, complexidade, pensamento sistêmico, etc. – alguns temas que iríamos discutir dentro da disciplina Didática das Ciências -, era, precisamente, essas concepções prévias que estávamos buscando identificar, para posteriormente elaborar um plano de ensino que desmistificasse essas idiosincrasias da prática docente dos professores que, caracteristicamente, constroem concepções equivocadas a respeito da Educação em Ciências, por não terem aprofundado em suas trajetórias formativas, um debate mais consistente e coerente a respeito desta temática, que lhes possibilitassem uma visão mais aproximada do real.

Foi a partir das leituras desses textos que decidimos discutir e aprofundar alguns conceitos que são transversais às Ciências: Química, Física, Biologia e Matemática e demonstrar como esses conteúdos podem se conectar pela via da Didática das Ciências, favorecendo uma prática pedagógica mais holística, contextualizada, inter, pluri e transdisciplinar.

6.3 A narrativa das práticas realizadas

A primeira aula da disciplina foi iniciada com a apresentação do professor titular da disciplina e do estagiário à turma de Licenciatura em Matemática do IFAM. O professor titular iniciou a preleção com a discussão da importância da disciplina Didática das Ciências para o Curso de Matemática e suas implicações para o crescimento profissional, assim como para a prática pedagógica dos professores. A discussão contou com a participação ativa do estagiário sempre que se fez necessário, ora a pedido dos estudantes que lhe inquiriam diretamente, ora pelo professor titular que lhe concedia cordialmente a palavra.

Em seguida o professor da disciplina apresentou aos alunos o plano com a ementa, os objetivos, formas de avaliação e o referencial bibliográfico. De início, decidimos que iríamos trabalhar com um texto de Nicolescu denominado “Um novo tipo de conhecimento – transdisciplinaridade”. A partir das aulas subsequentes trabalhamos com o livro: “**A Didática**

das Ciências” de Jean-Pierre Astolfi, iniciando com o capítulo 1, “Emergência Progressiva da Didática das Ciências”.

Na segunda aula foi solicitado, em primeira instância, a quebra da organização tradicional das carteiras escolares, com o intuito de criar um ambiente mais descontraído, onde o diálogo informal acerca do conhecimento científico pudesse ser introduzido heurísticamente, à medida que transversalizávamos os conteúdos disciplinares. A didática das Ciências foi o veículo utilizado para se proceder a esta interdisciplinarização. Contudo, foi solicitado ao pós-graduando que expusesse, brevemente a cerca de como se deu o processo de disciplinarização, a partir do século XX. Logo após, deu-se início à leitura do texto do físico teórico Basarab Nicolescu, “Um novo tipo de conhecimento – transdisciplinaridade”. Um dos pontos altos da aula foi a explicação dada aos acadêmicos, de como uma perspectiva interdisciplinar poderia ser implementada em cursos de licenciaturas, caracteristicamente disciplinares, como aqueles que estão sendo oferecidos no IFAM-Campus-Manaus-Centro, - nas modalidades: Química, Biologia, Física e Matemática -, onde o a fragmentação do conhecimento está consolidada. Logo em seguida, foi proferida uma explicação categórica, por parte do Titular da disciplina, sobre o contexto em que se deu o “*big-bang*” disciplinar.

Após o final da leitura e dos questionamentos foi solicitado pelo Professor Titular da disciplina, uma produção textual acerca dos conhecimentos prévios dos acadêmicos em matemática, sobre os pressupostos teóricos e epistemológicos da disciplinaridade.

Ao dar início à terceira aula, o Professor Titular, com o auxílio do mestrando, recapitulou os conceitos debatidos na aula anterior e juntos fizeram novos esclarecimentos dos conceitos-chave da disciplinaridade e suas implicações para a Educação e o Ensino de Ciências. Após uma hora de questionamentos e esclarecimentos, foi solicitado que os acadêmicos continuassem as leituras, individualmente, enquanto o estagiário fazia as correções nas possíveis incongruências dos textos sobre os conhecimentos prévios dos acadêmicos sobre o conceito de disciplinaridade. Foi solicitado que os estudantes construíssem questionamentos consistentes sobre o conceito de pluridisciplinaridade ou multidisciplinaridade, para ser o tema central da próxima aula, onde se debateriam as consequências que foram produzidas pelo processo de multidisciplinarização, que caracterizou a fragmentação do conhecimento científico a partir do século XX.

A partir deste momento, foi proposto pelo Orientador ao Pós-graduando que iniciasse os primeiros tempos das aulas sem a presença do Professor Titular da disciplina, para iniciar uma adaptação na liderança da turma e dos trabalhos, que iria culminar com seu amadurecimento para o período de regência. Sempre após o término do primeiro tempo,

exatamente às 14h., o Professor Titular adentrava à sala de aula para acompanhar, orientar e supervisionar tanto o trabalho do mestrando quanto o processo de aprendizagem e construção do conhecimento dos acadêmicos em matemática.

O surgimento da pluridisciplinaridade e suas implicações com os avanços da Ciência Moderna no século XX foi o tema debatido no início da quarta aula.

Até este momento, ainda, não havíamos notado uma identificação dos estudantes com a disciplina, ou com os temas nela discutidos. Ao chegarmos ao momento de discussão sobre a interdisciplinaridade houve uma participação mais significativa da turma que, a partir deste momento, se tornou efetiva. Talvez pelo fato dos alunos não estarem compreendendo a perspectiva interdisciplinar do evento mais importante, para as Licenciaturas, em Pesquisa e Educação desta instituição: “O Seminário Interdisciplinar do IFAM”, onde os alunos são apresentados à pesquisa e precisam construir projetos que façam uma conexão dos seus conteúdos disciplinares com os conteúdos das outras disciplinas científicas.

Da quinta aula em diante, os estudantes já demonstravam bastante interesse pela disciplina e seus conhecimentos prévios, a respeito das temáticas estudadas, já eram discutidos com mais propriedade. Os estudantes já esboçavam uma razoável correlação entre seus conhecimentos tácitos e os conhecimentos teórico-científicos discutidos e problematizados pelos dois professores, o Titular da disciplina e o estagiário. O tema debatido neste dia foi: “Interdisciplinaridade: a transferência de método de uma disciplina para outra”. A definição de método científico foi, também, amplamente discutida nesta aula, para que os estudantes pudessem compreender a importância de se identificar o método e dar prosseguimento às suas respectivas pesquisas. No final, houve uma solicitação de texto individual na sala de aula.

Tendo em vista que os textos não foram terminados, o estagiário deu início à aula com uma preleção sobre os diferentes graus da interdisciplinaridade: grau de aplicação; grau epistemológico; grau de geração de novas disciplinas. Logo após o término da aula expositiva, o estagiário deu prosseguimento à discussão coletiva, enumerando as contribuições da interdisciplinaridade para o “*big-bang*” disciplinar, assim como seus aspectos negativos. Houve participação ativa, por parte dos estudantes, tanto durante a aula expositiva quanto no momento da abertura para o diálogo.

Após a discussão e o esclarecimento das temáticas em estudo, os acadêmicos solicitaram ao professor estagiário que fornecesse subsídios teórico-epistemológicos de temas que aparecem frequentemente no campo conceitual da Educação em Ciências e do Ensino de Ciências. O Orientador e o Pós-graduando já haviam discutido a possibilidade de socialização de artigos sobre Transdisciplinaridade, Interdisciplinaridade, Paradigma Emergente,

Epistemologia das Ciências, Complexidade, Educação em Ciências, Ensino de Ciências e Alfabetização Científica. Esta pasta já havia sido previamente elaborada pelo estagiário e foi prontamente socializada com os estudantes.

Foi acordado então, entre o estagiário e os acadêmicos em matemática, que as apresentações de alguns seminários, realizados no Mestrado Acadêmico pelo Pós-graduando, poderiam ajudá-los tanto a compreender a dinâmica de um Mestrado, quanto ajuda-los a desenvolver seus trabalhos e seminário na graduação durante seus períodos formativos. Ficou decidido, então, que os seminários seriam apresentados após a primeira avaliação escrita do semestre.

No dia 18/03/2011, realizou-se a 1ª avaliação escrita do semestre. A prova foi discursiva e foram abordados os conceitos problematizados até aquele momento: Disciplinaridade, Multidisciplinaridade, Interdisciplinaridade e Transdisciplinaridade. O modelo da prova está disponível nos anexos deste relatório.

Quanto às notas das provas, os alunos tiveram um ótimo desempenho, com uma média acima de 8,0. Por se tratar de uma prova discursiva e muito teórica, numa área em que os matemáticos geralmente não estão acostumados a discutir o conhecimento científico, foi considerado um ótimo desempenho, por ambos os avaliadores professores.

Conforme combinado na sexta aula, o estagiário deu prosseguimento ao trabalho de Estágio de Docência com a primeira apresentação em PowerPoint, sobre a emergência do pensamento sistêmico que discute as questões paradigmáticas de uma nova perspectiva de Ciência, de Conhecimento Científico e de Educação em Ciências.

Tema abordado foi: “Perspectiva de Capra, Morin e Maturana sobre o paradigma emergente”. Este tema já havia sido amplamente discutido, pelo mestrando, no período em que cursou, na Universidade do Estado do Amazonas, a disciplina especial “Transversalidade no Ensino de Ciências”, no primeiro semestre de 2010 e que teve como ministrante o Prof. Dr. Amarildo Menezes Gonzaga.

A discussão e o esclarecimento das temáticas expostas durante a apresentação do estagiário foram considerados, pelos estudantes de matemática, de alto grau de complexidade, no que diz respeito ao conhecimento dos autores e dos temas que eles abordam em suas obras. Talvez, por estarem familiarizados apenas com autores das Ciências Exatas, como a Matemática, eles consideraram que os temas eram bastante difíceis de serem compreendidos. Principalmente sem um aprofundamento das questões colocadas e sem a leitura de outros autores, com abordagens mais diretas, que pudessem subsidiar o esclarecimento das questões problematizadas. Identificamos, neste ponto, um problema de nível de linguagem.

Ficou acordado, então, que na próxima aula discutiríamos os conceitos de Epistemologia, de Complexidade e de Paradigma, que não foram bem compreendidos nesta discussão da oitava aula, para melhorar a compreensão dos conceitos.

No dia 01/04/2011 o estagiário utilizou um resumo do livro: “**A Tensão essencial**”, de Thomas Kuhn. Nesta obra, discutem-se os diferentes conceitos de Paradigma nas Epistemologias de Thomas Kuhn e Karl Popper e os diferentes aspectos nas suas formas particulares de conceber o desenvolvimento científico. A aula foi expositiva e dialogada, com a leitura prévia do resumo, feita pelos estudantes, com a intervenção do professor estagiário para realizar os esclarecimentos necessários. A discussão sobre as divergências epistemológicas dos autores em questão foi, também, de difícil assimilação, porém, profícua.

No dia 08/04/2011, o estagiário realizou a sua segunda apresentação em PowerPoint. O tema escolhido foi: “Trajetória Histórica no Ensino de Ciências”.

Ao pesquisar este tema o estagiário executou um movimento retrospectivo na história do desenvolvimento da Ciência, desde os seus primórdios na antiguidade. A apresentação teve bastante aceitação pelos estudantes e a compreensão do processo histórico de construção do conhecimento científico foi de excelente assimilação, a ponto de trazer um melhor entendimento aos conceitos de Paradigma, discutidos na aula anterior.

A crítica construtiva sobre o desenvolvimento da Ciência ao longo do tempo foi o ápice da discussão, e o esclarecimento das temáticas expostas transcorreu satisfatoriamente tanto por parte dos estudantes quanto por parte do professor estagiário.

Não foi solicitado nenhum exercício ou produção de texto, por entendermos que o aprendizado do contexto histórico do desenvolvimento da Ciência por si só, já era suficiente para uma avaliação da compreensão do tema.

No dia 15/04/2011, o tema da discussão deveria ser: “As diferenças dos conceitos de Educação em Ciências e Ensino de Ciências”, mas, pela falta do estagiário, o professor titular faz uma recapitulação dos temas discutidos na disciplina Didática das Ciências, até aquele momento.

A aula foi expositiva e dialogada e o Professor Titular propôs aos estudantes a elaboração de um “Plano de Ensino” para a segunda avaliação e a construção de um paper/artigo como produto para a terceira e última avaliação do semestre. Os estudantes aceitaram a proposição do Professor Titular da disciplina e ficou acordado que, no retorno do estagiário após a Páscoa, as construções dos artigos ficariam sob a orientação deste.

No dia 29/04/2011, com o retorno do estagiário, a primeira pauta do dia foi a discussão de como seriam elaborados os artigos. Após uma hora de discussão e esclarecimento dos

modelos e normas, foi solicitada, por parte dos estudantes, uma aula sobre as Normas Técnicas para a elaboração de trabalhos científicos, com o fim de sanar dúvidas a respeito da produção dos textos para os artigos. Desta forma, ficou acordado que as explicações sobre as Normas Técnicas para trabalhos ficariam para a próxima aula no dia 06/05/2011.

Seguiu-se, então, o cronograma antes deliberado com a apresentação em PowerPoint, do terceiro e decisivo tema sobre a disciplina ministrada e sua importância para a Educação e o Ensino de Ciências. O tema elaborado foi: “A Emergência da Didática das Ciências”. Foi discutido dois subtemas, fundamentais, para explicar a relação complexa entre a evolução do conceito biológico de fecundidade e os desdobramentos do conceito até os dias de hoje.

Ainda foram discutidos e problematizados os diversos significados adquiridos pelo termo “epistemologia”. Na opinião do estagiário, essa foi a maior conquista na aprendizagem dos estudantes, visto que a compreensão do tema possibilitou-lhes uma apreensão da capacidade de discutir criticamente os pressupostos teóricos e metodológicos da Ciência.

Conforme combinado na aula anterior, iniciamos a décima terceira aula com a socialização do arquivo em (PDF), contendo as Normas Técnicas para trabalhos científicos da Associação Brasileira de Normas Técnicas – ABNT. Em seguida foi solicitado que os estudantes fizessem uma leitura prévia das normas, antes de iniciarmos as explicações.

Após a leitura das normas, foram esclarecidas as principais dúvidas dos estudantes a respeito da elaboração de capa, folha de rosto, disposição de títulos e subtítulos, resumo, abstract, palavras-chave e os conteúdos do desenvolvimento do artigo. Sanadas algumas dúvidas, foi salientada a importância da leitura de obras que discutam sobre Ciência, para que os estudantes adquirissem o hábito de pesquisar e escrever artigos sobre Educação em Ciências e Ensino de Ciências. Posteriormente, reiteramos solicitação feita pelo Professor Titular, sobre a elaboração dos papers/artigos, como requisito para obtenção de nota da terceira e última avaliação do semestre. Procedeu-se assim, o início da elaboração dos textos.

No dia 13/05/2011, iniciamos as atividades com uma aula expositiva de como escrever artigos e papers de boa qualidade. Foi disponibilizado, para os estudantes, um esquema de construção de texto utilizado para ordenação de citação, interpretação da citação e análise do texto interpretado da citação. O modelo do esquema consta nos anexos deste relatório.

Em seguida, foram feitos os primeiros apontamentos e correções dos artigos, que ainda estavam em estágio embrionário, e, a posteriori, a reelaboração dos textos com data para a entrega no dia 10/06/2011, para serem corrigidos e devolvidos até o final do semestre.

Durante o período de construção dos textos, surgiram dúvidas metodológicas e se faz necessário uma outra apresentação sobre métodos de pesquisa qualitativos, com o intuito de

superar a visão quantitativa e positivista que os estudantes de matemática estão acostumados a trabalhar o ensino. Foi realizada a quarta apresentação em PowerPoint que teve como tema central: a “Pesquisa Qualitativa: outras possibilidades metodológicas para a Educação Científica”. A discussão e esclarecimento das temáticas expostas durante a apresentação do estagiário não puderam se esgotadas apenas nesta aula. Foi necessário dar continuidade na aula subsequente, para alcançar um *status* mais desejável e satisfatório na aprendizagem e compreensão dos conteúdos por parte dos estudantes.

No início da 16ª aula, foi retomada a temática da aula anterior, destacando a importância da aplicação e a eficácia dos métodos de pesquisa qualitativos. Relembrou-se alguns aspectos da pesquisa qualitativa, discutidos na aula anterior, para ressaltar a importância dos métodos e técnicas qualitativos para a pesquisa nas Ciências Sociais e Humanas e seu caráter complementar para os métodos de pesquisas quantitativos, já muito conhecidos pelos alunos de Licenciatura em Matemática, principalmente por se tratarem de estudantes de cursos em instituições tecnológicas.

A maior dificuldade que tivemos, em especial nesta atividade, foi convencê-los do valor e da legitimidade científica dos métodos qualitativos em Educação em Ciências e Matemática.

Foram apresentadas algumas tradições na pesquisa qualitativa e discutidas caso a caso para estabelecer as diferenças tanto no processo quanto no produto dos métodos ou tradições utilizados. Dentre elas destacamos: a teoria fundamentada, a análise do discurso, as histórias de vida, a pesquisa narrativa, a observação participante, as entrevistas em profundidade, a etnografia, a etnometodologia, o estudo de caso, o estudo de campo, a pesquisa fenomenológica e, por fim, a pesquisa-ação.

Não houve identificação, *a priori*, por parte dos estudantes, de nenhuma destas tradições ou métodos qualitativos que pudessem ser aplicados nos papers e artigos. Faltava, ainda, um mergulho mais aprofundado nas literaturas destes temas. Foi sugerido, para os estudantes, fazerem as mesmas leituras das obras literárias que serviram de base teórica para a apresentação do mestrando, quais sejam: ESTEBAN, Maria Paz Sandín. **Pesquisa Qualitativa em Educação: fundamentos e tradições**; tradução Miguel Cabrera. - Porto Alegre: AMGH, 2010. GREGORIO, Rodríguez Gómez; Javier Gil Flores y Eduardo Garcia Jiménez. **Metodología de la Investigación Cualitativa**. Ediciones Aljibe, S. L., 1996.

No início da 18ª aula conceito de Plano de Ensino foi amplamente discutido e os critérios para sua elaboração foram estabelecidos e explicitados pelo Prof. Dr. Amarido Menezes Gonzaga. Solicitou-se a elaboração de um Plano de Ensino, com as escolhas de turma e tema a critério dos acadêmicos de matemática. Após a chegada do estagiário, foi passada a regência da

turma, para que o pós-graduando desse continuidade às atividades propostas pelo Orientados. Aos alunos foi dada a tarefa de trazerem livros do Ensino Fundamental e Médio, para que pudessem elaborar seus planos de ensino de acordo com os conteúdos programáticos de cada série, na observância dos Parâmetros Curriculares Nacionais. Os estudantes continuaram seus trabalhos em sala de aula, mas com a alternativa de terminá-los em casa, digitalizá-los e entregá-los na próxima aula no dia 17/06/2011.

No dia 17/06/2011, a aula iniciou com a explanação dos alunos sobre as dificuldades que encontraram na formatação do Plano de Ensino. Após acalmar o ânimo dos estudantes, o estagiário salientou a relevância dos Planos de Ensino para orientar o trabalho dos professores em sala de aula.

Houve correção dos planos que foram trazidos, em seguida foram devolvidos para correção. Alguns estudantes terminaram seus artigos e entregaram para a correção final. Outros enviaram por e-mail para serem corrigidos e entregues no último dia de aula.

Houve, também, uma reiteração da escolha dos planos de ensino como 2ª nota do semestre.

Finalmente, no encerramento do semestre o Professor Titular da disciplina elaborou um questionário avaliativo sobre os métodos, técnicas e didáticas utilizadas durante a ministração da disciplina, que debilidades e fortalezas haviam identificado na disciplina e como avaliavam o desempenho do estagiário durante o período de regência. O professor Titular agradeceu e despediu-se solenemente da turma, passando o comando das atividades ao estagiário.

Procedeu-se as últimas correções, computou-se a média aritmética das notas para obter-se a nota final. Houve a devolução dos artigos corrigidos, divulgação das notas, e a aplicação do questionário avaliativo sobre a importância da disciplina (Didática das Ciências) e sobre o desempenho do estagiário, na opinião dos acadêmicos.

Após o encerramento do semestre, o estagiário retornou à sala dos professores para prestar contas ao Orientador e Titular da Disciplina, apresentando toda a documentação reunida, juntamente com a frequência dos estudantes e as notas finais obtidas.

Foi feito um balanço rápido do trabalho executado e em seguida o Professor Titular solicitou ao mestrando a elaboração do Relatório de Atividade do Estágio de Docência.

6.4 Considerações sobre o Estágio Supervisionado na Graduação e na Formação Continuada

A lógica dos cursos de formação de educadores durante o século XX fundamentava-se na concepção epistemológica da racionalidade técnica. Nesta concepção que coloca teoria de um lado e a prática de outro, configura-se uma relação de subordinação das disciplinas pedagógicas – consideradas as disciplinas práticas, em detrimento das teóricas – consideradas as disciplinas científicas. Muitos autores discutiram essa forma dicotômica de configurar-se o currículo do curso de licenciatura, porém foi Pérez Gomes (1992, p.98) que melhor descreveu esta concepção ao considerar que os currículos são normativos, com a sequência de conhecimentos dos princípios científicos relevantes, seguidos da aplicação destes princípios e de um *practicum*, cujo objetivo é aplicar na prática cotidiana os princípios da ciência estudada. Dentro da racionalidade técnica o desenvolvimento de competências profissionais deve colocar-se, portanto após o conhecimento científico básico e aplicado, pois não é possível aprender competências e capacidades de aplicação antes do conhecimento aplicável.

Piconez (1998) corrobora com este autor quando coloca a concepção que especificamente a disciplina Estágio Supervisionado foi sendo definida nos currículos dos cursos de licenciatura até a vigência da LDB 9394/96: uma disciplina de complementação, ou seja, seu papel era de oportunizar que o licenciando colocasse em prática o que foi aprendido para, “complementar” a sua formação. Evidencia-se concretamente além da concepção até na disposição da disciplina na matriz curricular, a dicotomia entre teoria e prática.

Neste contexto, a questão teórico-prática da disciplina Estágio Supervisionado tornou-se objeto de estudo e de projetos de diferentes autores (Azevedo 1980; Candau & Lellis, 1983; Carvalho, 1985; e outros) que propõem sob diferentes formas a unidade entre teoria e prática. Estes autores denunciavam que as orientações do estágio eram dirigidas em função de atividades de programas a priori, sem que tenham surgido das discussões entre educador-educando, no cotidiano da sala de aula, da escola e da comunidade. Assim, o conhecimento da realidade escolar através dos estágios não favorecia as reflexões sobre uma prática criativa e transformadora, nem possibilitava a reconstrução ou definição de teorias que sustentassem o trabalho do professor.

A preocupação com o Estágio Supervisionado, mesmo tendo sua origem na década de 1930, tanto com a criação dos cursos superiores de licenciatura, cuja definição foi explicitada em 1939 com a instituição do regime de curso de Didática, quanto na habilitação específica de 2º grau para o Magistério, então Escola Normal, passou a ser objeto de preocupação antiga,

principalmente na relação curricular a partir da reforma universitária institucionalizada pela lei 5.540/68.

Nesta lei e na lei 5.692/71, haja vista que a primeira agregou a formação de especialistas e a segunda exigiu professores de prática de ensino, tornou-se parte do mínimo curricular dos cursos de licenciatura, sob a forma de Estágio Supervisionado com a resolução 9 (nove) anexa ao parecer CFE 672/69. No currículo das escolas normais havia apenas uma disciplina de formação profissional denominada de ‘Métodos e Processos de Ensino’.

As tendências educacionais, desde a implantação da Escola Normal até pelo menos a república, demonstraram um ensino profissional incipiente. Somente a partir de 1968, as 4a séries de estudo foram voltadas para as disciplinas profissionalizantes, com estágios de observação e práticas em escolas primárias, aspecto do qual dependeria o certificado de conclusão do curso. No entanto, as modificações instauradas no sistema educacional pela Lei 5.692/71, que estabelecia a qualificação obrigatória, reservavam à disciplina didática a tarefa exclusiva de aproximação da realidade da sala de aula.

Segundo o parecer CFE 349/72, “A Didática compreenderá estudos relativos à Metodologia de Ensino sob os aspectos de Planejamento, de execução do ato docente – discente e verificação de aprendizagem, conduzindo à Prática de Ensino (...) Deverá ainda apreender técnicas explicatórias que lhe permitem identificar e dimensionar os recursos comunitários, bem como estagiar em instituições que desenvolvam atividades relacionadas com sua futura habilitação. Poderá ser anterior, concomitante e posteriormente à Didática, embora não haja dúvidas de que a concomitância tem vantagens sobre as outras duas, por manter praticamente indissociáveis a teoria e a prática - o que se deve fazer e o que realmente se faz”.

Entretanto, o ideário educacional em torno do Estágio Supervisionado ligou-se a um momento histórico em que se acreditava que esta atividade fosse concebida como um espaço privilegiado na luta pela melhoria na formação de professores e, conseqüentemente, atingir-se-ia a melhoria qualitativa do ensino.

A superação da dicotomia entre teoria e prática passou, portanto, a ser um dos instrumentos de luta pela qualidade do ensino e pelo resgate do verdadeiro papel da disciplina Estágio Supervisionado. Durante muitos anos obedecendo ao ciclo tradicional dos estágios – observação, regência e participação – sua função era apenas de denúncia de supostos erros da escola, sem que houvesse mudanças na escola, nem acréscimos aos estagiários. No estágio de observação, a ênfase era em se elencar defeitos sem a preocupação de corrigi-los, basicamente porque não eram problemas dos alunos-estagiários, nem dos supervisores e, nem das universidades e na prática os professores observados sentiam-se julgados. Nos estágios de

participação, os estagiários limitavam-se a corrigir provas das quais não participavam da elaboração e por isso não havia sentido nem significado para eles. Muitas escolas designavam as funções de secretaria aos estagiários, quando sua função era de participar efetivamente, colaborando de todas as nuances do processo ensino - aprendizagem. No estágio de regência a atividade do estagiário era estabelecida de acordo com seu suposto “dom”. Ou seja, se ele era “bom” a ele era aberto mais espaço na escola, mas se ele era “fraco” as aulas eram-lhe tomadas. Nesta visão de estágio, nem a universidade interferia e nem as escolas ajudavam na formação do futuro professor (Carvalho, 1985).

Uma outra modalidade de estágio assumida pelos cursos de licenciatura foi os estágios de recuperação e de minicursos. O primeiro foi um aproveitamento mais racional, por parte das escolas, de uma mão – de - obra especializada e ociosa. Foi de início, pensado para servir à escola. Entretanto, com essa modalidade de atividade, os estagiários iniciavam a sua profissionalização por um viés pedagógico delicado, pois ficavam com os “piores” alunos, aqueles que tinham problemas de entendimento da matéria, de relacionamento com o professor, de falta de pré-requisitos, de indisciplina, etc. Os estagiários diante de um grupo heterogêneo deveriam atingir os objetivos propostos, não por eles, mas pelo professor titular desse grupo.

No segundo, o estágio de minicursos havia a liberdade de preparar um conjunto de aulas – um minicurso orientado pelo professor de estágio. Esses cursos eram oferecidos aos alunos de ensino fundamental e ensino médio (na época 1º e 2º graus) em horário extracurricular. Constatou-se que esse tipo de estágio servia somente à universidade, não atingindo, portanto, nem a estrutura da escola, nem aos professores do ensino fundamental e do ensino médio, pois não interferia diretamente no desenvolvimento escolar. Estes dois tipos de estágios acima citados, na prática mascaravam a realidade que os estagiários iriam enfrentar. Além disso, a integração entre a escola básica e a universidade ficava a desejar. Nas palavras de Carvalho (1985 p. 69) esta prática resumia-se numa situação sobre a escola e não na escola. Em meados da década de 80, a mesma autora propôs como alternativa a essas discussões um estágio denominado de participante, onde numa estreita ligação entre a Universidade e as escolas de Ensino Fundamental e de Ensino Médio, os estagiários desenvolveriam práticas que atingissem tanto o corpo discente como o corpo docente das instituições de ensino, pois levariam a eles uma proposta de trabalho pensada e pesquisada na universidade a partir de problemas de ensino elencados nas escolas.

Este estágio deve servir a universidade não só dando condições de preparar os nossos estagiários, colocando-os como agentes participativos na solução de problemas educacionais de nossas salas de aula, mas abrindo novos campos de pesquisa a serem estudados – problemas

reais de nossas escolas em relação às nossas disciplinas. (...) Vejo a metodologia de estágio participante muito próxima da metodologia de uma pesquisa participante (CARVALHO, 1985).

As concepções desta autora são pertinentes neste momento quando o papel do curso de formação de professores e, principalmente, as discussões em torno da disciplina Estágio Supervisionado foram revistas na LDB 9394/96 e confirmadas como um componente curricular articulado e orientado pelos princípios da relação teoria e prática. Ou seja, são pertinentes ao “novo” papel do curso de formação de professores, porque se tratando de um curso dessa natureza, para a educação básica, deve ser concebido a partir de competências teórico-práticas acerca do processo de ensino e aprendizagem e, pertinentes à disciplina Estágio Supervisionado, porque esta disciplina deve caracterizar-se na relação entre as especificidades de discussão dos aspectos básicos dos conteúdos específicos (de cada curso: letras, física, geografia etc.) e das teorias da aprendizagem aplicadas em forma de ensino, pesquisa e extensão.

Conforme Lima (2002), compete à universidade não só a transmissão e produção do conhecimento, mas, sobretudo, a responsabilidade de fazer retornar à sociedade o conhecimento produzido, quer em nível objetivo imediato, quer no sentido maior de desenvolvimento social, de melhoria da qualidade de vida da população a qual ela está inserida.

Esta reflexão estabelece o pressuposto de que o aluno em situação de estágio, agindo sobre o meio e recebendo influência deste, pode elaborar e reelaborar o seu conhecimento trabalhando com conteúdos específicos concretos indissociáveis da realidade social e, através da reflexão e troca de experiências, interferir de alguma forma nesta mesma realidade. Neste ínterim, deve-se e pode-se atingir tanto a educação formal como a informal trabalhando in loco na escola e na comunidade. Oferece-se assim, à comunidade, exatamente o debate daqueles assuntos de seu interesse.

Analisando sob o aspecto legal atual podemos observar que a obrigatoriedade do estágio curricular na formação profissional está definida na legislação federal LDB 9394/96 e nos atos normativos dali originados. Em específico encontra-se discutido no Parecer CNE/CP 27/2001 e estabelece que o estágio curricular supervisionado deve ser realizado em escolas de educação básica. Deve ser vivenciado durante o curso de formação e com tempo suficiente (CNE/CP 28/2001) para abordar as diferentes dimensões da atuação profissional. Deve, de acordo com o projeto pedagógico próprio, ser desenvolvido a partir da segunda metade do curso reservando-se um período final para a docência compartilhada, sob a supervisão da escola de formação, preferencialmente na condição de assistente de professores experientes. Para tanto, é preciso que exista um projeto de estágio planejado e avaliado conjuntamente pela escola de formação inicial e a escola campo de estágio, com objetivos e tarefas claras e que as duas instituições se

auxiliem mutuamente, o que pressupõe relações formais entre a instituição de ensino e as unidades dos sistemas de educação básica. Esses “tempos na escola” devem ser diferentes e segundo os objetivos de cada momento de formação. Sendo assim, o estágio não pode ficar sob a responsabilidade de um único professor da escola de formação, mas envolver uma atuação coletiva dos formadores. Nas palavras de Piconez (1998 p.30), a disciplina Estágio Supervisionado pertence ao currículo do curso de formação de professores e deve ser pensada nesse âmbito. O preparo para o exercício do magistério não pode constituir-se tarefa exclusiva desta disciplina. Ela precisa estar articulada com os demais componentes curriculares do curso. Não pode ser isoladamente responsável pela qualificação profissional do professor, deve, portanto, estar articulada ao projeto pedagógico do curso.

Atendendo ao que dispõe a legislação federal sobre o Estágio Supervisionado, pode-se afirmar que é um momento de formação profissional, seja pelo exercício direto *in loco*, seja pela presença participativa em ambientes próprios daquela área profissional, sob a responsabilidade de um profissional habilitado (Parecer CNE 28/2001).

O Estágio Curricular Supervisionado se constitui umas das condições para a obtenção da licença para o exercício profissional na medida em que é considerado o momento de efetivar, sob a supervisão de um professor experiente, um processo de ensino - aprendizagem em que se tornará concreto e autônomo quando da profissionalização deste estagiário (*idem*).

O Estágio Curricular Supervisionado poderá acontecer em instituições de ensino público: municipais e estaduais, havendo a possibilidade de instituições não formais de ensino quando em atividades de extensão.

Diante destes atuais dispositivos legais, é necessário refletir como se dará na prática e, principalmente qual a sua concepção atual, pois não cabe mais repetir modalidades que legitimam a separação entre teoria e prática e ou concebê-lo como complementação aos conteúdos de formação específica de cada curso. O grande cerne do curso de formação de educadores é formar para a totalidade da educação básica - desde conteúdos, gestão, planejamento, relação com a comunidade, com os educadores e alunos, etc.

Educadoras como Pimenta, e Lima (2004), apontam em suas pesquisas no campo da formação de professores, que a universidade é por excelência o espaço formativo da docência, e ainda que não é simples formar para o exercício da docência de qualidade. Uma alternativa é que neste espaço haja interação com a escola de educação básica. A pesquisa é o caminho metodológico para essa formação e a possibilidade de interação entre a universidade e a educação básica. Alguns encaminhamentos são necessários para comprovar essa interação como o retorno daquilo que foi pesquisado, elaborado e reelaborado a partir da presença do

estagiário na escola de educação básica, em propostas de formação continuada para esta escola e a presença desta na universidade em propostas significativas de relato de experiências, por exemplo, ou ainda nas aulas de estágio com a apresentação e discussão de temas pedagógicos. A legitimação da universidade como espaço de formação se concretiza, portanto, a partir destes encaminhamentos, tanto para o aluno estagiário como para aquele educador de educação, que recebe o aluno estagiário, pois ambos se “formam” na prática.

Tem-se, portanto na investigação da Escola, em todas as suas *performances*, uma concepção e uma possibilidade concreta como encaminhamento para o Estágio Curricular Supervisionado. Ou seja, concebê-lo como pesquisa pressupõe o embate direto com a sala de aula e com o cotidiano da escola e com a legitimação, confirmação e ou transformação de aspectos teóricos construídos em disciplinas de formação específicas. O trabalho seguirá uma abordagem teórico-prática que, certamente, tornará o fazer pedagógico mais qualitativo, mais dinâmico e transformador. Diga-se o mesmo para todos os aspectos que compõem a totalidade da escola: a gestão, as relações intra e extraescolares, o planejamento, etc.

A duração do estágio é de 400 horas aula (Parecer 02 de 19 de fevereiro de 2001), que poderão ser distribuídas nas seguintes modalidades.

1- Regência de classe: pressupõe a iniciação profissional como um saber que busca orientar-se por teorias de ensino-aprendizagem para responder às demandas colocadas pela prática pedagógica à qual se dirige;

2- Projetos de extensão: pressupõe a realização de atividades na forma de seminários, minicursos e oficinas para professores, alunos e demais comunidade escolar ou ainda grupos de educação não-formal sobre temas específicos de cada curso de licenciatura.

3- Projetos de pesquisa: pressupõe propostas de pesquisa educacional acerca de “inquietações” próprias do processo de ensino-aprendizagem e suas especificidades.

4- Monitorias: pressupõem acompanhamento ao trabalho de educadores em grupos de educação infantil, educação especial, educação de jovens e adultos, grupos da terceira idade, etc. com roteiro e relatórios de atividades;

5- Seminários temáticos e outras possibilidades da realidade situacional da universidade e unidades escolares.

Há que constar, conforme Cury (s/d) nestas modalidades deve estar contemplada a oportunidade de articulação entre o momento do saber e o momento do fazer.

“O momento do saber não está separado do momento do fazer, e vice-versa, mas cada qual guarda sua própria dimensão epistemológica. O aprender a ser professor, dessa forma, é

reconhecido como um saber profissional intencionado a uma ação docente nos sistemas de ensino”.

Sendo assim, o estágio curricular supervisionado é a disciplina na qual o estagiário deve vivenciar várias práticas e vários modos de ser professor. Conforme a LDB 9394/96 no seu artigo 13, os profissionais da educação – docentes deverão vivenciar da vida escolar de um modo geral, desde atividades de elaboração de proposta pedagógica da escola, até elaboração e cumprimento de planos de trabalho, seguido de atividades, como zelo pela aprendizagem do aluno, estabelecimento de estratégias de recuperação para alunos de menor rendimento, participação nos períodos de planejamento, avaliação e desenvolvimento profissional e, a colaboração em atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade.

Conclui-se que, no envolvimento total do estagiário com a Escola de Educação Básica, conforme as prerrogativas legais atuais, há a tentativa de resgatar tanto o compromisso do futuro educador com o todo da escola (gestão, planejamento, relação com a comunidade, etc.) e, principalmente, retornar à comunidade o “saber” construído na universidade. Certamente o resgate da interação universidade e escola de Educação Básica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A atividade do Estágio Supervisionado possibilita ao Pós-graduando a oportunidade de colocar em cheque seus conhecimentos teórico-epistemológicos e metodológicos, adquiridos durante sua trajetória na Graduação e Pós-graduação. É uma atividade ímpar, enquanto possibilidade de exercício da prática pedagógica; e ressignificativa, enquanto possibilidade de construção da sua própria epistemologia, relativa às questões teórico/práticas que subjazem o exercício da docência na Educação Superior.

A experiência empreendida com o exercício do Estágio Supervisionado é extremamente edificante para o professor estagiário, porque introduz o professor num universo de conhecimento onde os estudantes já possuem experiências suficientes para executar uma crítica coletiva e consistente dos estereótipos de Escola Básica e Superior, que estão sendo constantemente problematizados nas bibliografias e nos Currículos das Universidades brasileiras. Constitui-se no momento de sair do campo teórico e abstrato, para o campo da prática e da realidade, onde a dimensão existencial pode ser confrontada com a dimensão hipotética e, juntas, subsidiar o diálogo construtivo, possibilitado pela reflexão entre a perspectiva empírica e a racional.

Quando se executa o Estágio Curricular, tanto na Graduação quanto na Pós-graduação, deve-se esperar muito mais aprender do que ensinar. E é mesmo esta expectativa que acaba se concretizando a medida que, ao compararmos nossas experiências com as histórias de vida dos futuros professores, identificamos as mesmas dificuldades, as mesmas angústias e os mesmos erros conceituais, pelos quais passamos e, no decorrer do tempo, aprendemos a superar.

Precisamos, antes de tudo, adequar o nosso nível de linguagem a um nível no qual eles possam compreender nosso discurso, sem, contudo, negligenciarmos nosso objetivo docente, que é o de promover a ascensão do acadêmico a um nível de excelência desejável, capaz de capacitá-los tanto a compreender a complexidade do conhecimento científico, quanto a ensiná-lo com a mesma excelência, dialogando com as teorias e as práticas; promovendo o crescimento intelectual dos seus alunos; alfabetizando-os cientificamente; desenvolvendo seu espírito crítico e a paixão pelo conhecimento, sem esquecer o respeito devido às suas crenças, valores, capacidades e limitações construídas pelas diferentes sociedades em que estão inseridos e pelas variadas culturas nas quais foram imersos desde sua tenra infância.

A aprendizagem significativa é o objetivo do exercício da docência. O professor de Graduação precisa exercitar sua alteridade; precisa lembrar-se dos tempos em que era estudante e ter a capacidade de se colocar no lugar de seus espectadores; precisa se preocupar em ser

compreendido, porque vai ensinar o outro a ensinar. A via da docência, pela qual trafega o conhecimento, a cultura, a linguagem e as representações das coisas do mundo, é uma via de mão dupla, pois a medida que ensinamos os outros a ensinar, aprendemos com eles a aprender.

O aprendizado que proporcionamos aos estudantes é equivalente ao que recebemos deles, pois ao contrário do que se pensa o professor não é o detentor da sabedoria. A sala de aula é um laboratório experimental, e uma grande e rica fonte de conhecimento e, acima de tudo, o espaço de um diálogo construtivo entre o professor e os alunos e não um monólogo, onde só a fala do professor é possível. O bom educador é aquele que sabe disso, e é também, aquele que está sempre disposto a aprender mais no exercício da dialogicidade; que não se coloca como a fonte da sabedoria, mas sabe também ouvir e aprender com as experiências de seus alunos. O educador pós-graduado, pela experiência adquirida no seu campo de trabalho, coloca-se como uma ponte através da qual todos podem transpor as barreiras da ignorância, do analfabetismo científico e das falsas aparências do real, e alcançar um conhecimento verdadeiro, porém sempre provisório, passível de ser refutado mediante a desconstrução e reconstrução do próprio conhecimento científico, que pela condição de ser um conhecimento humano está sempre evoluindo e se renovando, como o próprio homem que o produziu e produz.

As construções das ligações afetivas entre o professor e o aluno, no entanto, são mais tênues e efêmeras do que as construções intelectuais que são erigidas no cotidiano da Escola ou da Universidade. Elas são dolorosamente rompidas ao final de cada percurso, pois a jornada do educador precisa continuar. Há sempre outros que precisam aprender, de forma que o trabalho do professor está sempre recomeçando. A atividade laboral do educador, e de igual modo sua formação profissional, é uma jornada interminável, assim como o é o próprio conhecimento.

O que é mais gratificante na carreira do docente é perceber, logo no Estágio de Docência, que não estamos somente construindo um mundo melhor para todos viverem, mas, estamos construindo pessoas melhores para viver no mundo. O Educador deve estar sempre ciente de que o seu papel transcende os limites do mundo profissional do trabalho. O conhecimento adquirido nas escolas e nas academias deve, sobretudo, formar e transformar o homem para o convívio em sociedade, com todos os atributos intelectuais necessários para o exercício da cidadania.

Nestes termos, o educador deve proporcionar aos seus alunos uma educação cidadã, despertando em cada um o senso crítico; a responsabilidade política, social e ética; a consciência ecológica; a preocupação com a perenidade do planeta e seus recursos naturais; o espírito investigativo e científico; a solidariedade e o respeito à coletividade; o amor e a

preservação das instituições de ensino; o desejo de garantir a integridade a todos os seres humanos, independentemente da cor, credo, classe ou gênero; o dever de salvaguardar a igualdade e a liberdade entre os povos, sem predileção por qualquer raça em detrimento de qualquer etnia.

Devemos considerar e agradecer, - todos nós que passamos por esta rica experiência - a inestimável contribuição e influência de nossos Professores e Orientadores, que muito nos horaram ao passar-nos parte do seu legado de conhecimento, cultura e competência, para nos edificar na vida pessoal e profissional. Devemos, por justiça e em honra deles, retribuir calorosamente a gentileza e elegância com a qual nos promoveram a Mestres, transferindo para nossos alunos e orientandos todo o conhecimento que nos foi passado por eles.

Na experiência de Estágio de Docência, o Professor/orientador realiza a pedagogia do toque: “pega o Professor/estagiário pela mão e o conduz, diligentemente, no campo de atuação do seu trabalho”. Ensinando-o a professar com a mesma segurança os ensinamentos que recebeu de outrem. Nossa confiança e capacidade é fruto da árvore da sua competência. O reconhecimento e o respeito, perante nossos congêneres e toda a comunidade acadêmica, foram construídos mediante a capacidade mimética que possuímos de reproduzir seus discursos, didáticas e práticas pedagógicas, assim como pelas marcas de suas ações que acabamos reproduzindo em nossos alunos. Nossas produções bibliográficas adquiriram *status* de trabalhos científicos, porque receberam a chancela da sua confiança e, portanto, receberam o emblema de credibilidade.

Assim, podemos dizer que o professor que passa pela experiência do Estágio, jamais sairá dele da mesma forma que entrou. O Estágio Supervisionado é um *locus* de transformação conceitual, epistêmica, procedimental e perceptiva, no tocante às relações que se estabelecem na construção do conhecimento escolar e universitário com a prática de ensino do professor; no seu modo próprio de ensinar o conhecimento acadêmico e na capacidade que precisa ter para se reinventar e educar cientificamente em um universo de conhecimento cada vez mais complexo e em constante evolução, em todas as áreas do conhecimento humano.

Temos um grande desafio nas mãos, todos nós brasileiros de todas as classes, raças, credos e profissões. Nós os professores, juntamente com os poucos políticos sérios deste País, pesquisadores, cientistas, filósofos, pedagogos e gestores precisamos executar um movimento de desconstrução/reconstrução conceitual, a respeito do significado e a função da Escola e das Instituições Superiores, para a implementação de uma Escola cidadã, com capacidade crítica de participação na transformação do presente e no planejamento e consolidação do futuro do Brasil. Hoje, configuramos no cenário política internacional, como uma nação economicamente

desenvolvida, mas que, ao mesmo tempo, é possuidora de duas das mais graves e escandalosas desigualdades sociais: a científica-cultural e a socioeconômica. A segunda é consequência do enraizamento da primeira desde os primórdios da colonização portuguesa, pelo fenômeno da apropriação do conhecimento científico e os produtos e processos gerados por ele.

A desigualdade social foi consubstanciada gradativamente, ao longo de décadas de negligência e corrupção, gerada pelas ideologias das classes dominantes e nutrida pela relação permissiva destas, com as classes políticas neoliberais, que juntas, contribuíram para a consolidação do alto índice de analfabetismo funcional, nos níveis mais básicos do conhecimento e em todas as suas categorias representativas: científica, intelectual, cultural, ecológica, política, antropológica, sociológica e tecnológica, que experimentamos na atualidade. Para superar essa inaptidão política por parte de uns poucos e a inércia cognitiva por parte de milhões de jovens e adultos, precisamos colocar a educação brasileira no mesmo patamar de igualdade com *status* que adquiriu sua economia nos últimos 20 anos, com substancial investimento financeiro e o dobro de investimento temporal, para chegarmos a um resultado satisfatório como o experimentado pelos países do primeiro mundo.

Segundo Marx e Hegel, toda mudança verdadeiramente significativa começa com uma revolução popular. Longe de querer legitimar um discurso hegeliano e marxista, pressupomos que essa revolução, ou melhor, transformação, deva-se iniciar com uma reforma nos Currículos de formação de professores, nos Cursos de Licenciaturas e, gradativamente, nas Escolas Básicas, já que uma reestruturação e reorganização das Escolas e dos Currículos não podem ser feitas, assim de um dia para o outro. Na Finlândia, na Coreia do Sul e no Japão, por exemplo, esse processo exigiu décadas de trabalho árduo e investimentos significativos.

Para procedermos algumas mudanças iniciais podemos começar focando o nosso olhar crítico-analítico para modalidades que são determinantes no desenvolvimento do currículo dos Cursos de Licenciaturas: o percurso formativo dos professores, suas experiências no campo de trabalho, suas filosofias de vida, seus valores ético-morais e todas as demais categorias de análises que caracterizam sua identidade docente. Algumas dessas categorias, senão todas, podem ser analisadas em determinados estágios da formação, como é o caso do espaço de tempo em que se executa o Estágio Curricular Supervisionado, por exemplo. As Histórias de vida dos professores e as narrativas contidas em suas autobiografias podem fornecer as pistas iniciais para percorrer o caminho que pode culminar em um dos pontos de partida para executar as mudanças necessárias que precisamos fazer para modernizar a educação brasileira.

Não há no interior dessa problemática – formação-estágio-currículo – elementos mais relevantes que outros. Todos nós, nas condições de professores, gestores ou alunos somos peças

importantes dessa engrenagem que move a Educação e a Escola. Mas, pela própria representatividade e significado do seu trabalho, o professor pode ser um objeto de estudo muito mais explorável, se levarmos em conta seu papel de formador e transformador de produtos e processos educacionais que experienciamos num único e determinado *locus*: “a sala de aula”.

Precisamos analisar melhor seus processos construtivos e autoconstrutivos para compreender melhor como executam suas práticas pedagógicas e como estas podem favorecer e até mesmo servir como o lastro que possa alicerçar uma nova construção e perspectiva de Escola e de Educação que queremos para o terceiro milênio, onde este País já desempenha papel de responsabilidade e destaque internacionalmente reconhecido.

As histórias de vida dos professores nunca foram, nem jamais serão, histórias da subjetividade, sem valor científico, e sim o próprio lastro, arcabólso ou matriz estrutural, na qual reside todos os aspectos relevantes da sua trajetória formativa, do seu modo próprio de elaborar seu trabalho pedagógico e exercer sua prática. Se todas as outras profissões têm, necessariamente, que passar pelo crivo e a lapidação do professor, para alcançar seu *status* de excelência, torna-se necessário fortalecer e valorizar esses profissionais, nas diversas instâncias onde têm-se detectado debilidades, embates e dificuldades no exercício dos seus atributos e atribuições profissionais.

REFERÊNCIAS

- ALACÃO, I. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2007.
- AZEVEDO, L. M. F. de. **O Estágio Supervisionado: Uma análise crítica**. Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro: PUC/RJ, 1980.
- BOLIVAR, A.(Dir). **Profissão professor: o itinerário profissional e a construção da escola**. Bauru, SP: EDUSC, 2002.
- CARVALHO, I. M. **O processo didático**. Rio de Janeiro: FGV, 1985.
- CHIZZOTTI, Antônio. *Pesquisa em Ciências humanas e sociais*. São Paulo: Cortez, 1996.
- CURY, Carlos Roberto Jamil. **Estágio Supervisionado na formação docente**. In: Políticas Educacionais, práticas escolares e alternativas de inclusão escolar. São Paulo: DP &A Editora.
- DELGADO, L. de A. N. **História oral: memória, tempo e identidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- ESTEBAN, M. P. S. **Pesquisa qualitativa em educação: fundamentos e tradições**. Tradução: Miguel Cabrera. Porto Alegre: AMGH, 2010.
- FERREIRA, M. M. **Desafios e dilemas da história oral nos anos 90: o caso do Brasil**. In: História Oral, Associação Brasileira de História Oral, São Paulo: junho de 1998, nº 1, p. 21.
- FINGER, M. As implicações sócio-epistemológicas do método biográfico. In: Nóvoa, A.; FINGER, M. (Org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: MS/DRHS/CFAP, 1988.
- JOSSO, M. Da formação do sujeito...ao sujeito da formação. In: NÓVOA, A. FINGER, M. (Org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa, MS/DRHS/CFAP, 1988.
- _____. **Experiência de vida e formação**. Lisboa: Educa, 2002.
- LIMA, M^a do Socorro Lucena. **A hora da prática: reflexões sobre o estágio supervisionado e a ação docente**. 3^a edição. CE: Editor Demócrito Rocha, 2002.
- LOURO, Guacina Lopes. **Mulheres na sala de aula**. In: DEL PRIORE, Mary (org.). História das Mulheres no Brasil. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2000. p. 443-482.
- MATURANA, H. R.; VARELA, F. **A árvore do conhecimento: as bases biológicas da compreensão humana; tradução: Humberto Mariotti e Lia Diskin; ilustração: Carolina Vial, Eduardo Osório, Francisco Olivares e Marcelo Maturana Montañez** – São Paulo: Palas Athena, 2001.
- MEC. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96**. Brasília. 20 de Dezembro de 1996.
- _____. Conselho Federal de Educação. Parecer 349 de 1992
- _____. Conselho Federal de Educação. Parecer 02 de 19 de fevereiro de 2001.
- MERLEAU-PONTY, M. (1975). **A estrutura do comportamento** (J. Corrêa, Trad.). Belo
- MEIHY, J. C. S. B. **História oral: desafios para o século XXI**. In: FERREIRA, M. M. (Org.). História oral: desafios para o século XX. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz / Casa de Oswaldo Cruz / CPDOC – Fundação Getúlio Vargas, 2000, p. 88.
- _____. **Manual de História Oral**. Edições Loyola. São Paulo: 5^a Ed. 2005.

- MOREIRA, D. A. **O método fenomenológico na pesquisa**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004.
- MORIN, E. **O método 3: o conhecimento do conhecimento**; tradução Juremir Machado da Silva. 4ª Ed. – Porto Alegre: Sulina, 2008.
- NÓVOA, Antônio. **Vida de Professores**. Lisboa: Porto, 1995.
- _____. (coord.) **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1997.
- NÓVOA, A. **A formação tem de passar por aqui: as histórias de vida no projeto PROSALUS**. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (Org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: MS/DRHS/FCAP, 1988.
- OLINDA, E. M. B. CAVALCANTE JÚNIOR, F. S. (Org.). **Artes do existir: trajetória de vida e formação**. Fortaleza: Edições UFC, 2008.
- PERRENUOD P. **A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica**. Porto Alegre: Artemed, 2002.
- PÉREZ GOMES, A. **Formação dos professores da licenciatura**. Os professores e sua formação. Portugal: Porto Editora 1992.
- PICONEZ, S. **A Prática de Ensino e o Estágio Supervisionado: A aproximação da Realidade Escolar e a Prática da Reflexão**. In: PICONEZ, Stela (org.) **A Prática de Ensino e o Estágio Supervisionado**. 3ª edição. Campinas, SP: Papirus, 1998.
- QUEIROZ, M. I. “**Relatos orais: do indizível**” ao “**dizível**”. In: VON SIMSON (Org.). **Experimentos com histórias de vida: Itália-Brasil**. São Paulo: Vértice, 1998, p. 14-43.
- SANTHIAGO, R. **Da fonte oral à história oral: debates sobre legitimidade**. SAECULUM – Revista de História [18]; João Pessoa, jan/jun. 2008.
- SCHÖN, D. A. **Formar professores como profissionais reflexivos**. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1997. P. 77-91.
- SOUZA, E. C. de. **A arte de contar e trocar experiências: reflexões teórico-metodológicas sobre história de vida em formação**. Mimeo, 2006.

ANEXOS

ANEXO 1 Perfil do Professor de Ciências Biológicas do IFAM

O Licenciado em Ciências Biológicas é um profissional capacitado para o exercício do magistério, que atuará na Educação Básica, com formação sólida em princípios e teorias das Ciências Biológicas, capaz de elaborar e executar projetos, relacionar ciência, tecnologia e sociedade; analisar as implicações sociais da Ciência e dos produtos tecnológicos, em contínua articulação com a prática pedagógica. Com formação assegurada em conhecimentos básicos das ciências afins que permearão práticas interdisciplinares, transdisciplinares e multidisciplinares, com habilidade de leitura e interpretação de artigos científicos que permita inovações futuras.

Além disso, deverá compreender e ser capaz de intervir no processo de aprendizagem dos alunos, articulando o discurso epistemológico sobre a ciência; ser em consciência de seu papel na formação de cidadãos críticos.

ANEXO 2 Quadro de identificação dos Acadêmicos entrevistados

QUADRO DE IDENTIFICAÇÃO			
1-Dados Pessoais:			
Nome:			
Data de nascimento:		Fone:	
Endereço:			
e-mail:			
2-Formação Inicial:			
<input type="checkbox"/> Licenciatura em Química		<input type="checkbox"/> Licenciatura em Biologia	
Ano de ingresso:		Ano de conclusão:	
Área do TCC:			
Tema do TCC:			
Projeto de Iniciação Científica - PAIC		<input type="checkbox"/> sim <input type="checkbox"/> não <input type="checkbox"/> posteriormente	
Tema do Projeto:			
Desenvolve Pesquisa em outra Instituição:		<input type="checkbox"/> sim <input type="checkbox"/> não <input type="checkbox"/> pretendo fazer	
Tema:			
Estágio Supervisionado		<input type="checkbox"/> sim <input type="checkbox"/> não <input type="checkbox"/> cursando	
3-Pós-graduação:		<input type="checkbox"/> sim <input type="checkbox"/> não <input type="checkbox"/> pretendo fazer	
<input type="checkbox"/> Especialização	<input type="checkbox"/> Mestrado	<input type="checkbox"/> Doutorado	<input type="checkbox"/> não farei
4-Experiência Docente:		<input type="checkbox"/> sim <input type="checkbox"/> não	
Tempo de experiência:		Série(s):	
Escola(s):			
Tipo: <input type="checkbox"/> Municipal <input type="checkbox"/> Estadual <input type="checkbox"/> Particular			
Situação: <input type="checkbox"/> Efetivo <input type="checkbox"/> Contratado <input type="checkbox"/> Caráter Temporário			
Uso do Livro Didático		<input type="checkbox"/> sim <input type="checkbox"/> não	
5-Aperfeiçoamento Profissional:			
Participação em seminários – cursos – congressos: <input type="checkbox"/> sim <input type="checkbox"/> não			
Quais:			
1º		2º	
3º		4º	
5º		6º	
Tem interesse em participar de cursos, seminário, palestras, sobre o Ensino de Ciências:			
<input type="checkbox"/> sim		<input type="checkbox"/> não	
6-Outras Informações:			
7-Sobre a Entrevista (para uso do pesquisador)			
Código do Professor:		Data:	Tempo:
Local:		Bairro:	
Impressões do Pesquisador:			

ANEXO 3 Roteiro de Entrevista**I - SOBRE O PROJETO PEDAGÓGICO**

1 - O que você conhece do Projeto Pedagógico do seu Curso? Descreva pelo menos, três aspectos que você considera relevantes?

2 - Como você avalia a matriz curricular do curso de licenciatura em Biologia que foi adotada durante a sua formação?

3 - As práticas pedagógicas dos professores formadores do curso de Biologia do IFAM são condizentes com o projeto pedagógico do curso?

II - SOBRE OS IMPACTOS DO PROJETO PEDAGÓGICO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE BIOLOGIA DO IFAM

4 - Durante sua trajetória, quando você se sentiu estimulado, a partir do projeto pedagógico do seu curso, a ser professor de Biologia?

5 - Para ministrar aulas de Biologia, no que se refere à apreensão dos conhecimentos teórico/científicos executados a partir do projeto pedagógico do curso de Biologia, como você se sente?

6 - Enumere, pelo menos, dois impactos que a execução do Projeto Pedagógico do seu Curso causou na sua formação docente.

III - SOBRE A EXECUÇÃO DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO

7 - O que você sabe sobre a legislação que regulamenta o estágio supervisionado?

8 - Comente sobre as primeiras impressões que você teve ao iniciar o estágio?

9 - Faça uma análise sintética sobre o que é proposto a respeito do estágio no projeto pedagógico do seu curso, quando comparado com a realidade encontrada na prática, como você sente na escola que você estagiou?

10 - Mais alguma colocação?

ANEXO 4 Entrevista realizada com o acadêmico A15**1. As práticas pedagógicas dos professores do IFAM são condizentes com os conteúdos propostos no Projeto Político Pedagógico do Curso?**

R - A realidade daqui do IFAM é bem diferente do imaginário de quem está lá fora. Esse Curso foi idealizado, e implementado para atender a necessidade de manutenção dos empregos dos professores pedagogos. O curso, na verdade, é um curso de Pedagogia com ênfase em Biologia. Isso explica o fato de os professores de disciplinas pedagógicas serem todos muito bons, e todos são professores efetivos aqui do IFAM. Enquanto que os professores das disciplinas biológicas, são contratados temporariamente, apenas para atender a demanda daquele período. De forma que a rotatividade de professores de Biologia, especialmente os bons professores, é muito grande. Além do mais, ninguém sabe ao certo quais são os critérios de contratação que eles usam. Eu só sei, que quase tudo que eu aprendi, eu aprendi com os colegas de classe, ou então com o meu próprio esforço. (Acadêmico-A15).

2. Você se sente seguro, com a base científica oferecida durante o Curso de Biologia no IFAM, para exercer a docência nas escolas públicas de Manaus?

R - Sinto-me inseguro. Não é que eu não saiba nada de Biologia, e sim porque o Ensino de Biologia é um campo muito vasto de conhecimento e a gente não sai daqui sabendo tudo que deveria, entendeu? Por exemplo, no primeiro período, em 2006, nós não aprendemos nada de Genética, simplesmente porque o professor não entendia nada de Genética! O Doutorado dele era na área de Ecologia! Se um aluno do Ensino Médio me perguntar alguma coisa de Genética que eu não saiba, o que é que eu vou responder? (Acadêmico-A15).

3. O que você sabe sobre os parâmetros curriculares, dispostos no Projeto Pedagógico, que regulamentam o Estágio Curricular Supervisionado?

R - Pra te dizer a verdade, eu não sei nada! Dizem que agora eles disponibilizaram o Projeto no *site* da Instituição, mas eu ainda não li. A verdade é que... se eles não discutirem essa legislação em uma disciplina, fica difícil, porque se depender dos alunos, ninguém vai procurar. A menos que seja preciso, como no seu caso, que está procurando saber porque precisa, porque faz parte da sua monografia, se não você não estaria sabendo. (Acadêmico-A15).