

# A inserção no campo profissional e as aprendizagens sobre conhecimentos de professor nos espaços e tempos dos estágios de docência



Marli Dallagnol Frison\*  
José Claudio Del Pino\*\*

## Resumo:

Este texto focaliza nas ações de um grupo de professores em formação inicial e continuada, da escola e universidade que, via Estágio de Docência, pretendeu incorporar a pesquisa-ação no seu fazer docente. Trata-se de uma pesquisa que acompanhou a inserção de licenciandos no campo profissional durante o desenvolvimento de uma proposta pedagógica denominada Situação de Estudo (SE). Buscam-se reflexões sobre as etapas do desenvolvimento profissional do professor e a influência dessas etapas na formação e no exercício da docência. Os dados foram produzidos a partir de gravações em áudio dos encontros e das entrevistas, conjuntamente com as gravações em áudio e vídeo das aulas dos estagiários. As reflexões apontam que os espaços e tempos do Estágio de Docência são os que oportunizam maiores oportunidades para a ocorrência de aprendizagem sobre conhecimentos profissionais de professores.

## Palavras-chave:

Formação de professores. Prática pedagógica. Desenvolvimento profissional. Saberes docentes.

## Abstract:

This paper is focused on the actions of a group of teachers under initial and continued formation whose school and university intended to incorporate action research in the process of their instruction via Estágio de Docência (Teaching Training). The program deals with a research that was accompanied by the insertion of graduates in the professional field during the development of a pedagogical proposal called Situação de Estudo (Situation of Study). This reflects on the stages of professional teacher's development and shows the influence of these stages in the teacher's training and practice. All the data was produced on the grounds of audio recordings of meetings and interviews, and audio and video recordings of trainees' classes. The reflections pointed out that the places and the periods of Estágio de Docência (Teaching Training) give greater opportunities to get to know the teacher's expertise.

## Keywords:

Teachers formation program. Pedagogic practice. Professional development. Teacher's expertise.

\* > Doutora em Educação. Professora no Departamento de Ciências da Vida e no Programa de Pós-Graduação em Educação nas Ciências, da Unijuí. Membro do Gipec – UNIJUÍ –. E-mail: marlif@unijui.edu.br.

\*\* > Doutor em Engenharia de Biomassa (UFRGS). Professor no Programa de Pós-Graduação Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde e de Química da UFRGS. E-mail: delpinojc@yahoo.com.br.

## Introdução

Neste texto, apresentamos e debatemos princípios e práticas de formação de professores ocorridos no contexto de um curso de Licenciatura, no qual se constituíram grupos de trabalho envolvendo professores em formação inicial e outros em exercício, da escola e da universidade, que assumiram a própria prática docente como referência para a análise e reflexão de seu processo formativo.

A partir de um olhar sobre os problemas, que dificultam a formação acadêmico-profissional qualificada e que impedem a melhora das práticas pedagógicas desenvolvidas pelos novos professores nos espaços/tempos dos Estágios Curriculares Supervisionados, oferecidos pelo curso de Química – Licenciatura da UNIJUÍ –, analisamos ações desenvolvidas por estagiários em sala de aula. Atentamos para questões que dificultam a inserção do professor no campo profissional e, conseqüentemente, limitam as condições para a ocorrência de aprendizagens sobre conhecimentos profissionais de professor, quando estes propõem-se a pôr em prática propostas de ensino inovadoras, denominadas, pelo Grupo Interdepartamental de Pesquisa sobre Educação em Ciências da Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (Gipec-Unijui), de Situações de Estudo (SEs), produzidas durante o curso.

A Situação de Estudo, como sugere a própria denominação, são *estudos* realizados sobre uma *situação* prática ou temática. Nela, a prática pedagógica desenvolve-se sobre uma situação concreta e da vivência dos estudantes e dos professores, proporcionando consciência sobre a situação e, com isso, a possibilidade de participação.

Dentre as contribuições, que as práticas formativas têm proporcionado, destacamos: i) a necessidade de reconhecer aspectos relacionados às etapas do desenvolvimento profissional do professor e a sua influência na formação e no exercício da docência; ii) a importância do assessoramento e acompanhamento do professor, pela pesquisa, durante sua inserção no campo profissional; iii) a necessidade de compreender o Estágio de Docência como espaço e tempo de aprendizagem sobre conhecimentos profissionais de professor, e não como mera aplicação de teorias.

Enquanto aprendizagem de conhecimentos de professor, o estágio representa o local de articulação e mobilização de saberes docentes (TARDIF, 2008) mediados por uma prática reflexiva (ZEICHNER, 1993). Entendemos, assim, que o desenvolvimento da formação acadêmico-profissional necessita estar articulado a processos coletivos de formação contínua e de desenvolvimento curricular, de preferência acompanhado da pesquisa educacional sobre os processos em curso.

Considerando que as interações propiciadas pelos contatos em situações práticas são aquelas que proporcionam a reflexão e a constituição de novos olhares e novas formas de interpretação de ações cotidianas, novos significados conceituais que perfazem o conhecimento profissional, nosso estudo procurou responder à seguinte questão: *Quais as contribuições do Estágio de Docência para a aprendizagem sobre conhecimentos profissionais de professor e para a inserção do futuro professor no campo profissional?*

O aprofundamento da questão norteadora desta pesquisa foi oportunizada pelas contribuições de autores como Garcia (1999); Marcelo (1998); Fiorentini (2002); Huberman (1989; 2000); Tardif e Raymond (2000); Veenman (1988); Jordell (1987); Tardif (2008), dentre outros. Tratam, esses autores, da iniciação ao ensino, das etapas do desenvolvimento profissional do professor, dos saberes docentes e das aprendizagens sobre conhecimentos profissionais de professor.

## A pesquisa-ação como instrumento metodológico e formativo e os sujeitos

A presente pesquisa é de natureza qualitativa e foi orientada pelos pressupostos da pesquisa-ação. De Bastos (1999, p. 1) define os processos de pesquisa-ação como parte integrante dos acontecimentos numa prática social que sinaliza para a compreensão “com profundidade dos problemas e situações práticas cotidianas”, em que o envolvimento dos sujeitos na construção de alternativas ocorre de forma dialógica, de modo que as informações e as construções sejam compartilhadas por todos. Por seu turno, Contreras (1994) e Stenhouse (1993) concebem a pesquisa-ação como uma investigação que se articula a processos de mudanças em práticas e concepções, atingindo ao mesmo tempo a formação e a ação prática dos sujeitos que dela participam.

Pelo fato de tratar-se de um processo formativo, é fundamental que o licenciando compreenda o papel do professor, suas teorias, crenças e seus saberes, buscando identificar os tipos de intervenção que podem qualificar essa formação e melhorar ações futuras. Nessa perspectiva, ao promovermos uma pesquisa-ação sobre e no processo de formação inicial de professores de Química via negociações, interações e mediações, chegamos ao entendimento de que a participação de licenciandos numa investigação, desta natureza, favorece a produção de conhecimentos profissionais de professor, contribuindo para o seu desenvolvimento profissional e para a melhoria de suas práticas.

É de nosso entendimento que o exercício da prática profissional, com a reflexão sobre ela, se desenvolvido em programa de formação inicial, pode superar o modelo baseado na racionalidade técnica, tão condenado no meio educacional. Apoiando-nos em Pimenta (2005), destacamos que a importância da pesquisa-ação na formação inicial de professores ocorre no movimento que compreende os docentes como sujeitos que possuem saberes e que podem produzir conhecimentos profissionais de professor na reflexão crítica sobre sua atividade, na dimensão coletiva e contextualizada institucionalmente e historicamente.

É nesse contexto que a presente pesquisa teve como uma de suas preocupações criar, de forma conjunta, espaços institucionalizados de debates sobre os avanços alcançados pelos que fazem a educação e das condições para superar entraves que impedem ações mais qualificadas no processo educacional como um todo. E, especialmente, na ação docente das estagiárias. Acreditamos que é nesses espaços, compartilhados coletivamente, que são criadas as condições para que o professor mantenha um olhar investigativo sobre o seu trabalho, de modo que analise e reflita sobre suas ações e dialogue com seus pares, gerando maiores oportunidades para que ele se constitua um professor pesquisador de sua prática. Assumindo, assim, a pesquisa como elemento da formação contínua e permanente, e como possibilidade de desenvolvimento profissional e de melhoria de suas práticas.

O processo de investigação, aqui referido, acompanhou a inserção de professores de Química no campo profissional, no espaço/tempo do Estágio de Docência e desenvolveu-se na interação de diversos grupos de sujeitos participantes: professores formadores, professores de escola, estagiários, licenciandos e estudantes da Educação Básica. Todos em processo de formação, em níveis e âmbitos educacionais diversificados. Foram essas interações que possibilitaram o desenvolvimento desse processo de pesquisa-ação, com observações, análises e reflexões sobre ações desenvolvidas em salas de aula, em escolas de Educação Básica e na universidade, sempre mediadas pelo diálogo e pela colaboração.

Esse processo investigativo foi desenvolvido em diferentes momentos, todos articulados entre si. O *primeiro* deles constituiu-se pelas interações e pelos diálogos estabelecidos entre professores de Química de escolas de Educação Básica, estagiárias e professora formadora em encontros realizados em cada uma das escolas em que o estágio seria desenvolvido. Esse espaço contemplou discussões sobre a definição dos conteúdos de Química que deveriam ser contemplados na produção e no desenvolvimento das propostas de ensino produzidas

pelas estagiárias. O *segundo momento* tratou da análise e da adequação dos conteúdos escolares contemplados nas propostas de ensino, considerando as proposições e orientações do professor titular de Química da escola. O *terceiro momento* foi o de acompanhamento, em sala de aula, da execução das SEs, produzidas e desenvolvidas pelas estagiárias, as quais foram registradas em videogravação. No *quarto momento*, foram realizados encontros entre a professora pesquisadora e cada estagiária, individualmente. À medida que as SEs eram desenvolvidas nas escolas, as fitas contendo a filmagem das aulas eram assistidas e, após prévia análise, as estagiárias tiveram liberdade para decidir sobre a exposição/reprodução do vídeo de suas aulas para os demais licenciandos que integravam sua turma. O *quinto momento* teve como local a universidade, e envolveu: as estagiárias, as professoras formadoras e os demais licenciandos. Com a permissão das estagiárias, esses encontros foram planejados com a reprodução do vídeo e a análise das transcrições de aulas. Cada licenciando recebeu a transcrição impressa da aula de seu colega reproduzida em vídeo. O *sexto momento* contemplou a entrevista semiestruturada realizada com os estagiários e os demais licenciandos. Tais entrevistas ocorreram durante o processo e em momentos diferenciados, conforme a disponibilidade dos sujeitos. Nessas ocasiões, os licenciandos foram incentivados a discorrer sobre questões relacionadas ao seu processo formativo e a sua inserção no campo profissional. O *sétimo momento* constituiu-se de uma entrevista semiestruturada que envolveu os estagiários, os professores de Química que os acolheram e a professora formadora. No *oitavo momento*, foi realizada outra entrevista semiestruturada com as professoras formadoras que participaram da pesquisa. Esta atividade proporcionou uma análise reflexiva sobre as ações propostas e efetivadas na disciplina de Estágio de Docência, acompanhadas pela pesquisa. As discussões buscaram qualificar o processo e também as ações das professoras formadoras responsáveis pela orientação e supervisão dos estágios.

Esse estudo envolveu: 41 professores de Química em formação inicial, do curso de Química da Unijuí, matriculados no componente Estágio Curricular Supervisionado II Ensino de Química II (Estágio de Docência); seis professores de Química que atuam em escolas de Educação Básica; oito turmas de estudantes de Ensino Médio e três professoras formadoras.

Os dados descritivos foram produzidos a partir das gravações em áudio dos encontros e das entrevistas, bem como das gravações em áudio e vídeo das aulas de estagiários, as quais foram analisadas com base nos argumentos de Moraes e Galiuzzi (2007) sobre a análise textual discursiva.

Para a escrita deste texto, trazemos recortes de manifestações de professores de Química, em formação inicial, com a intenção de mostrar como algumas limitações podem aparecer na execução de propostas de ensino como as SEs, e, como foi importante estarmos atentos aos saberes necessários para ensinar e as diferentes fases que constituem o ciclo de vida pessoal e profissional do professor, por acreditar que o reconhecimento desses elementos indica possibilidade de qualificação na formação docente.

Para preservar a identidade dos sujeitos envolvidos na pesquisa e, ao mesmo tempo, identificar as manifestações que aparecem no presente texto, atribuímos nomes fictícios, com letra inicial maiúscula E para Estagiário, ora denominado, também, licenciando.

## Iniciação ao ensino e inserção profissional

Quando tomamos contato com os depoimentos dos licenciandos sobre suas experiências em sala de aula, constatamos que a inserção no campo profissional, por meio do estágio, pode ser significativa desde que ela permita ao estagiário não só experienciar a prática docente, mas também analisar criticamente suas ações e refletir sobre os acontecimentos vividos, em espaços coletivos, como possibilidade de produzir conhecimentos profissionais de professores.

A iniciação ao ensino é o período que abrange os primeiros anos, nos quais os profissionais deverão realizar a transição de estudantes para professores. Para Garcia (1999, p. 62), esse período de formação “[...] é desenvolvimento profissional, na medida em que se pretenda que os professores adquiram conhecimentos, destrezas e atitudes adequadas ao desenvolvimento de um ensino de qualidade”.

Wilson e D’Arcy definem essa iniciação ao ensino como (1987, p. 143) “[...] o processo mediante o qual a escola realiza um processo sistemático de apoio a professores para introduzi-los na profissão, ajudá-los a abordar os problemas de maneira a fortalecer sua autonomia profissional e facilitar seu contínuo desenvolvimento profissional”. Já segundo Burke et al., essa etapa:

[...] define-se geralmente como os primeiros anos de emprego, quando o professor se socializa no sistema. É um período em que o professor principiante se esforça para aceitar os estudantes, os colegas e supervisores e procura atingir um nível de segurança no trato com os problemas e questões de cada dia (1984, p. 14-15).

Johnston e Ryan (1983, p. 114) referem que “[...] no seu primeiro ano de docência, os professores são estrangeiros num mundo estranho, um mundo que lhes é simultaneamente conhecido e desconhecido”. Advertem, ainda, que “[...] embora os professores iniciantes tenham dedicado grande número de horas nas escolas vendo professores e envolvidos nos processos escolares, eles não estão familiarizados com a situação específica na qual começam a ensinar”. (1983, p. 137).

A fase de transição de aluno para professor, compreendida geralmente como os três primeiros anos de magistério, constitui uma importante etapa do desenvolvimento profissional dos docentes. Nesse período são comuns os sentimentos de insegurança, de medo e de despreparo profissional, geralmente relacionados, entre outros fatores, ao distanciamento entre a teoria e a prática vivenciada nos cursos de formação e o dia a dia da cultura escolar. Veenman (1988) define esse distanciamento como “choque de realidade”. Trata-se, portanto, de uma passagem complexa, de grandes desafios e aprendizagens sobre si mesmo e sobre o que é ser professor (FIORENTINI, 2002).

Feiman-Nemser (2001, apud TARDIF, 2008) argumenta que é nos primeiros anos de vida e nos primeiros contatos com o ambiente escolar que vão se delineando nossas concepções sobre educação, função da escola, papel do professor, métodos de ensino e condições para a aprendizagem. O modo como as experiências iniciais no meio escolar são realizadas interfere na forma como um futuro professor desenvolverá a sua prática. Nesse sentido, compreender as diferentes etapas da constituição profissional do professor poderia proporcionar um entendimento mais completo sobre alguns aspectos relacionados à formação, como a influência dos acontecimentos cotidianos e das “atitudes” de professores em exercícios, com vistas a mudanças nas ações das estagiárias.

Os autores consultados advertem, ainda, que os primeiros anos de profissão são os principais responsáveis pela permanência do professor na carreira. Dados produzidos em estudos desenvolvidos por Gold indicam que 33% dos iniciantes, durante as fases iniciais da docência, abandonam a profissão ou, ao menos, colocam em dúvida sua escolha profissional e questionam a continuidade na carreira docente (TARDIF; RAYMOND, 2000).

As pesquisas que tratam sobre o ciclo de vida dos professores revelam que existem diferentes fases na vida pessoal e profissional do professor, embora não sendo de “cumprimento obrigatório”, uma vez que “[...] há influências pessoais, profissionais e contextuais que influenciam os professores” (MARCELO, 1998, p. 64). Já Huberman (1989; 2000), em seus estudos, buscou analisar o desenvolvimento profissional do professor. Com esse objetivo, propôs um modelo que se constitui por ciclos subdivididos em “fases da vida”. Para este autor:

[...] desenvolvimento de uma carreira é, pois, um processo, não uma série de acontecimentos. Para alguns, esse processo pode ser linear, mas, para outros, há oscilações, regressões, becos sem saída, declives, descontinuidade [...] há pessoas que jamais deixam de explorar, ou que jamais chegam a estabilizar-se, ou que se desestabilizam por motivos de ordem psicológica (tomada de consciência, mudança de interesses, mudanças de valores) ou externas (mudanças políticas) (HUBERMAN, 1989, p. 142).

A primeira fase descrita por Huberman é a *entrada na carreira*, que inclui a sobrevivência e a descoberta. A sobrevivência está relacionada ao choque de realidade (VEENMAN, 1988), com a complexidade e a imprevisibilidade que caracterizam a sala de aula e com a dificuldade em combinar ensino e gestão de classe. Descoberta traduz o entusiasmo inicial, em que o estagiário se coloca numa posição de responsabilidade, o que para alguns torna a inserção na docência um período fácil, mas, para outros, as dificuldades tornam essa fase muito complexa. A segunda é a *de estabilização*, que se caracteriza por um maior sentimento de facilidade no desenvolvimento das atividades em sala de aula, de ser capaz de selecionar métodos e materiais apropriados em função dos interesses dos alunos. A terceira é a etapa de *experimentação ou diversificação*, em que alguns professores investem na melhoria de sua capacidade como docente e buscam um estímulo profissional; outros focam seus esforços na busca pela promoção profissional pelo desempenho de funções administrativas; outros, ainda, diminuem seus compromissos profissionais, abandonando a profissão ou se dedicando paralelamente a outras atividades. A quarta é a *procura por uma situação profissional estável*, período em que os professores se questionam sobre a própria eficiência como docentes. A quinta etapa é a *de preparação para a aposentadoria*. Nessa etapa, alguns professores mostram-se cansados e podem revelar uma frustração para os estagiários, como expressou Eliana:

Vejo que alguns professores não se preocupam com a aprendizagem dos alunos. Ao invés de aproveitar o tempo da aula eles dão listas enormes de exercícios para os alunos sem auxiliá-los e aí eles ficam períodos inteiros sentados na cadeira fazendo outras coisas [...]. Durante todo meu estágio eu não sentei em nenhuma de minhas aulas, mesmo quando os alunos estavam desenvolvendo atividades eu ficava circulando na sala, tirando dúvidas (Encontro).

Lúcia, que era licencianda e, por isso, fazia parte do grupo, também revelou seu sentimento em relação a alguns de seus professores da Educação Básica:

Eu tive uma professora que fazia isso no Ensino Médio, ficava lendo jornal [...] mas eu não aceitava isso e fui até a direção exigir que a professora ministrasse aula ou a direção deveria substituí-la [...]. Então, como tempos atrás eu percebia que isso não era bom para mim, também não faço isso com meus alunos (Encontro).

Eliana e Lúcia expressaram a ideia de que as experiências vivenciadas no ambiente escolar, na condição de estagiárias ou de alunas, ofereceram-lhes elementos para que percebessem que aquelas não eram professoras comprometidas com uma educação de qualidade. Os acontecimentos presenciados e percebidos pelas estagiárias podem conduzir os futuros docentes a um processo de produção de saberes profissionais de professor, uma vez que “[...] uma boa parte do que os professores sabem sobre o ensino, sobre os papéis do professor e sobre como ensinar provém de sua própria história de vida e, sobretudo de sua história de vida escolar” (JORDELL, 1987, p. 171).

Lortie (1975, apud TARDIF, 2000) também alerta que os professores foram “mergulhados” em seu espaço de trabalho durante aproximadamente dezesseis anos (em torno de 15.000 horas), antes mesmo de começarem a trabalhar. Essa imersão manifesta-se por

meio de toda uma bagagem de conhecimentos anteriores, de crenças, de representações e de certezas sobre a prática docente. Esses saberes permanecem fortes e quando começam a atuar em sala de aula são principalmente a essas crenças que eles recorrem para solucionar seus problemas profissionais (TARDIF, 2008).

Os estudos realizados, por ocasião da presente pesquisa, proporcionaram-nos condições para compreender melhor as dificuldades que os licenciandos precisavam enfrentar durante a realização do estágio. Sem desconsiderar a importância de cada fase, focalizaremos nossa atenção naquela que mais se aproximava das estagiárias: a “entrada na carreira”, a qual Huberman denominou de período de *sobrevivência e descoberta*.

Alguns dos resultados desta pesquisa revelaram que a iniciação ao ensino e a inserção do estagiário no campo profissional estiveram marcadas por aprendizagens diversas: a busca de conhecimentos para a superação de obstáculos, as exigências pessoais em relação ao próprio desenvolvimento profissional e a necessidade de produzir conhecimentos de professor que dessem conta das exigências impostas pela escola e pelos alunos, como deixa claro o depoimento de Estela:

Eu tive que mudar as ideias que tinha sobre o que era ser professor [...]. A gente acha que é fácil ensinar e, por isso, muitas vezes criticamos os professores, mas agora que estou vivenciando essa prática percebo que ser professor é muito complicado [...] muitas ideias que eu tinha precisaram ser reconstruídas [...]. Isso só foi possível porque fui desafiada a pensar sobre o que fazia (Entrevista).

As palavras de Estela reforçam as nossas convicções de que situações práticas assistidas ou vivenciadas no processo formativo podem subsidiar a produção de conhecimentos de professor, se os elementos da prática forem analisados criticamente e (re)elaborados a partir das discussões e reflexões ancoradas nos saberes docentes e nas teorias que os sustentam com vistas à produção de novo conhecimento e de qualificação da prática.

Para além destas questões, outros fatores vieram à tona em nossas conversas no grupo: um deles estava relacionado aos diferentes *papéis* que os licenciandos precisavam desempenhar: na universidade, eram estudantes, enquanto na escola seus papéis confundiam-se: ora eram identificados como *estagiários*, ora como *substitutos do professor*, ou ainda como *professores*.

Essas questões, embora pouco consideradas nas pesquisas educacionais, tiveram reflexos importantes na forma de condução do trabalho das estagiárias e, também, nas atitudes dos professores titulares, como bem expressou Leandra: “Eu não tive acesso ao caderno de chamada por que a professora disse que ele deveria ser preenchido por ela, que o professor é que preenche o caderno [...] eu queria fazer a chamada para conhecer os alunos” (entrevista); ou ainda no relato de Lúcia:

No intervalo eu não entrava na sala dos professores [...] eu não sabia se podia entrar [...] as professoras me chamavam, mas é que eu estudei na mesma escola e lembro que aluno nenhum podia entrar lá [...] então ficava meio assim, nos corredores, com receio de entrar (Encontro).

Ao expressar “[...] lembro que aluno nenhum podia entrar lá [...]”, Lúcia revela que, em muitos momentos, os estagiários assumem modelos ou atitudes aos quais foram expostos em sua trajetória como alunos. Outras manifestações indicavam, ainda, que o estagiário, enquanto atua na escola, precisa se dar conta da “perda do lugar de aluno” e assumir esse “novo lugar”, permitindo a sua constituição profissional, como observou Ester: “O estágio te coloca num outro lugar, não de aluno, mas de professor e essa é a diferença. Tu se sente mais responsável pelo conhecimento que tu deve ter” (entrevista). Na passagem do lugar de *aprendente* para o lugar de *ensinante*, a posição inverte-se na

relação assimétrica, necessária para a aprendizagem (RUFINO, 2001). Essa passagem não foi muito tranquila para os licenciandos, como esclarece Luciane:

Nós estamos sendo ensinadas e de um momento para outro nós temos que ir à escola ensinar. Com os estudantes do Ensino Fundamental eu me sentia mais segura para estabelecer o que eu queria trabalhar em aula. Mas quando se trabalha com adolescentes dá certo medo, porque temos a mesma idade deles e nós também estamos ainda aprendendo, nós somos ainda estudantes que nem eles, nós ainda não somos professores de fato. Então essa passagem é muito rápida. Na faculdade eu sou aluna como eles e na escola eu sou professora. Esse processo é muito rápido e a gente tem que ter tempo para essa mudança (Encontro).

A manifestação da licencianda expressa que a vivência de uma ação concreta tirou Luciane do lugar de aprendente e a colocou no de ensinante. Naquele lugar, ela precisava estabelecer outro tipo de interlocução com os saberes adquiridos na sua formação para a realização da atividade de docência. Diante daquela situação, era preciso transformar sua relação de exterioridade com os saberes em relação de interioridade com sua prática. Tardif (2008, p. 39) destaca a importância dessa passagem, uma vez que: as múltiplas articulações entre a prática docente e os saberes fazem dos professores um grupo social e profissional cuja existência depende, em grande parte, de sua capacidade de dominar, integrar e mobilizar tais saberes, enquanto condição para sua prática.

Do material analisado e produzido, foi possível construir argumentos sobre a importância que podem adquirir os processos formativos que tenham a pesquisa-ação como uma ação formativa, e como instrumento de análise de práticas educativas. Dessa maneira, possibilitam, pela discussão e reflexão, a construção de saberes docentes indispensáveis para ensinar, como manifesta Eliana:

Quando ouvia meus colegas falarem do estágio e de suas experiências com alunos eu não tinha noção de tudo o que precisava aprender e do que isso tudo envolvia [...], agora percebo que é uma experiência única, rica, talvez a mais importante até agora [...], mas confesso, sempre fico muito tensa e sofro demais no dia anterior à aula [...]. Essa prática de analisar e buscar compreender cada situação vivida faz a gente aprender a lidar com essas questões e isso qualifica as nossas aulas, porque elas interferem no desenvolvimento da nossa prática (Entrevista).

Outros elementos indicam que o período de estágio seja, talvez, um dos momentos mais significativos do processo de formação do professor. Assim, ele precisa ser reconhecido – pelos estagiários, pelos professores das escolas, pelos professores formadores, e, especialmente, pelos orientadores de estágio e pelas instituições educativas: escola e universidade –, como espaço/tempo de aprendizagem, e não como mera exigência legal dos programas de formação de professores.

O estudo mostra que o desenvolvimento profissional do professor é um processo fundamentalmente educativo, que se concretiza à medida que ele busca compreender as situações concretas apresentadas em sua rotina; dependente, portanto, da sua capacidade de investigar sua própria atuação. Ressaltamos, também, a importância de formar profissionais professores que assumam uma atitude reflexiva em relação ao seu ensino e às condições sociais que o influenciam.

Resultados do nosso estudo advertem que a profissão docente é complexa e conflituosa, além das primeiras experiências no exercício dessa profissão, que ocorrem por intermédio do Estágio de Docência, potencializam esses conflitos. O modo como acontece a inserção do futuro professor no campo profissional pode gerar efeitos positivos – quando os momentos de dúvidas, incertezas e frustrações são aproveitados como ocasiões para

superar visões simplistas da atividade docente – procurando apreender as relações mais complexas do conhecimento teórico e prático.

A análise, do trabalho desenvolvido, aponta para o fato de que a formação dos professores faz parte de uma construção coletiva de espaços de interação pedagógica propiciados pela escola e pelos sistemas de ensino, com a participação, também, da comunidade escolar. Ao acompanhar a inserção dos licenciandos nos processos de produção e desenvolvimento de Situações de Estudo e ao envolvê-los num trabalho de pesquisa-ação, criamos esses espaços de interações nos coletivos escolares, de forma mais intensa e sistemática, pois nessas interações as pessoas aprendem e se desenvolvem.

Reafirmamos, assim, que a pesquisa deve fazer parte do trabalho do professor e não pode ser separada da atividade docente, pois por intermédio dela é possível analisar as ações desenvolvidas em sala de aula e, por isso, ela qualifica o ensino e favorece o desenvolvimento da autonomia docente para a proposição de um ensino de melhor qualidade.

## Considerações finais

Nosso estudo revela que o ensino é uma atividade complexa, que se desenvolve em cenários singulares, determinados pelo contexto, com resultados em grande parte imprevisíveis e carregados de conflitos. A ação docente demanda articulação e mobilização de uma diversidade de saberes. O contexto da sala de aula não envolve somente o trabalho com os conteúdos de ensino, mas também relações interpessoais; implica a construção de habilidades para a gestão da sala de aula, assim como requer a mobilização de diferentes saberes diante das situações que emergem na sala de aula e que não são pré-determinadas, exigindo que o professor busque soluções para os problemas e conflitos que permeiam o ato de ensinar.

Uma leitura mais aprofundada sobre as ações desenvolvidas pelos estagiários, nos espaços e tempos dos Estágios, revela que o exercício da reflexão marcada por questionamentos, que visam à compreensão dos fenômenos vivenciados em sala de aula, ao estabelecer relações entre o que vivenciaram no estágio e os conhecimentos construídos durante a formação inicial, favorece a apropriação de conhecimento profissional do professor e preparam melhor o futuro professor para a sua inserção no campo profissional.

## Referências

BURKE, Peter; FESSLER, Ralph; CHRISTENSEN, Judith. *Teacher career stages: implications for staff development*. Bloomington: Phi Delta Kappa Educational Foundation, 1984.

CONTRERAS, José Domingo. La investigación en la acción. *Cuadernos de Pedagogia*. Madrid: Morata, n. 224, p. 7-19, abr. 1994.

DE BASTOS, Fabio da Purificação, et al. *Pesquisa ou investigação? As ações que queremos!* Santa Maria: PPGE; UFSM, 1999.

FIorentini, Dario; SOUZA JR, Arlindo; MELO, Gilberto Alves. Saberes docentes: um desafio para acadêmicos. In: GERALDI, Corinta Maria Grisolia; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabete Monteiro. (Orgs.). *Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)*. Campinas: Mercado de Letras; Associação de Leitura do Brasil-ALB, 2002.

GARCIA, Carlos Marcelo. *Formação de professores – por uma mudança educativa*. Portugal: Porto Editora, 1999.

\_\_\_\_\_. *Desarrollo profesional e iniciación a la enseñanza*. Barcelona: PPU, 1995.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora, 2000.

- \_\_\_\_\_. Le cycle de vie professionnelle des enseignants secondaires. *Résumé d'une recherche démentielle*. Genève: Cahiers de la Section des Sciences de l'Éducation (54), Université de Genève, 1989.
- JORDELL, Karl Oyvind. Structural and personal influences in the socialization of beginning teachers. *Teaching and Teacher Education*, n. 3. v. 3, p. 165-177, 1987.
- MARCELO, Carlos. Pesquisa sobre a formação de professores: o conhecimento sobre aprender a ensinar. In: *Revista Brasileira de Educação: Revista da Anped*, nº 9, p. 51-86, 1998.
- MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. *Análise textual discursiva*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2007.
- PIMENTA, Selma Garrido. (Org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- RUFINO, Solange. *O aprender da docência nas narrativas da experiência dos participantes*. Ijuí: Ed. Unijuí. (Coleção Trabalhos Acadêmico-Científicos. Série Dissertações de Mestrado), 2001.
- STENHOUSE, Lawrence. *La investigación como base de la enseñanza*. Tradução Guillermo Solana. 2. ed. Madrid: Morata, 1993.
- TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2008.
- \_\_\_\_\_. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas conseqüências em relação à formação para o magistério. In: *Revista Brasileira de Educação* (Anped), Campinas: Autores Associados, n. 13, p. 5-24, jan./fev./mar./abr. 2000.
- TARDIF, Maurice; RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. *Educação e Sociedade*, Campinas: Cedes, revista quadrimestral de Ciência da Educação, n. 73, p. 209-244, 2000.
- VEENMAN, Simon. El proceso de llegar a ser profesor: un análisis de la formación inicial. In: VILLA, A. (Coord.). *Perspectivas y problemas de la función docente*. Madrid: Narcea, p. 39-68, 1988.
- ZEICHNER, Kenneth. *A formação reflexiva de professores: Idéias e Práticas*. Lisboa: Educa Professor, 1993.