

O *PRACTICUM* EM COMPONENTES CURRICULARES DOS CURSOS DE LETRAS DE IES PÚBLICAS DE PERNAMBUCO

Ewerton Ávila dos Anjos Luna¹

José Jacinto dos Santos Filho²

Renata Amorim Cadena³

RESUMO: O Conselho Nacional de Educação tem focado em questões importantes relacionadas aos currículos dos cursos de formação de professores, como a ampliação dos componentes práticos das licenciaturas. É à luz dessas discussões acerca da valorização das questões referentes à prática docente que este estudo objetiva identificar sobre como docentes de cursos de licenciatura articulam o *practicum* a favor da formação do professor como prático reflexivo. Para isso, foram observadas aulas, coletados Planos de Ensino e realizadas entrevistas com professores de disciplinas de Prática de Ensino e de Estágio Supervisionado Obrigatório de Licenciaturas em Letras de Instituições Públicas de Ensino Superior de Pernambuco. A pesquisa está fundamentada nos pressupostos teóricos de Zeichner (1993), Schön (1995) e Pimenta (1997). Os principais resultados indicam a ciência dos docentes sobre a relevância do *practicum* e algumas das dificuldades reais por eles enfrentadas.

PALAVRAS-CHAVE: Estágio; Formação Docente; Professor Prático Reflexivo.

ABSTRACT: Brazilian Council for Education (CNE), through some reports and resolutions, has been focusing on important questions related to curriculum of education courses at colleges; the increasing of practical components is an example. In the light of this discussion that value teachers practices, this study aims to identify how professors of undergraduate courses articulate the *practicum* in favor of teacher education as a reflective practical. For this, some classes were observed, Teaching Plans have been collected and some interviews were conducted with teachers responsible for practical disciplines of Letters courses in public universities in Pernambuco. The research is based on theoretical assumptions made by Zeichner (1993), Schön (1995) and Pimenta (1997). The main results indicate teachers' awareness about the importance of the *practicum* and some of the real difficulties they face.

KEYWORDS: Stage; Teacher Education; Reflective Teacher Practice.

¹ Doutorando no Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal da Paraíba (Proling/UFPB); professor do Departamento de Letras e Ciências Humanas da Universidade Federal Rural de Pernambuco.

² Doutorando no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco (PPGE/UFPE); professor na Universidade de Pernambuco (UPE).

³ Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Design da Universidade Federal de Pernambuco (PPG Design/UFPE).

1. Introdução

O Conselho Nacional de Educação, a partir de seus pareceres e suas resoluções (CP 9/2001; CNE/CP 2/2002, por exemplo), tem focado em questões importantes relacionadas aos currículos dos cursos de formação de professores, como a ampliação dos componentes práticos das licenciaturas. É à luz dessas discussões acerca da valorização das questões referentes à prática docente que ressaltamos a relevância de pesquisas que contemplem o currículo, mas também os sujeitos diretamente envolvidos com a formação inicial do professor, como a que propomos neste estudo.

Nosso foco recai sobre os docentes de estágio e das disciplinas chamadas de “Prática” de cursos de Licenciatura em Letras de Pernambuco. Isso porque, além de os concebermos sujeitos de grande importância para a formação do professor como prático reflexivo, estão diretamente envolvidos com as vivências de *practicum*⁴ dos futuros professores de língua materna.

As palavras relacionadas ao termo *reflexividade*, quando associados à atuação didática, fazem referência à corrente de pensamento que defende uma maior integração entre a prática docente e os estudos científicos, sem polarizar ou hierarquizar os dois campos, e geralmente em prol de uma educação mais crítica e solidária. É o que defendem Pimenta e Anastasiou (2005, p. 78):

A mediação reflexiva, entenda-se, é um trabalho de investigação, é um trabalho com o conhecimento. [...] Ao acentuar a importância do conhecimento nas instituições educativas, é preciso afirmar as diferentes formas pelas quais o ser humano conhece: conhecemos com as teorias, com o conhecimento elaborado, com a nossa excelência. Mas também conhecemos por intermédio das emoções, do olhar instrumental, da sensibilidade, da cognição, do afeto. Conhecer é ato de mobilizar o ser humano por inteiro. Mobilizar essas várias formas no processo de conhecer permite que não se perca a capacidade de se indignar, de problematizar e de procurar saídas para os problemas.

Tendo como referencial a prática reflexiva, que se destaca como uma abordagem adequada à valorização docente e a uma formação humanizadora e crítica, o objetivo geral deste trabalho é identificar como docentes de cursos de licenciatura articulam o *practicum* a favor da formação do professor como prático reflexivo. Para chegar a tal consideração, articulamos a tarefa investigativa nas seguintes ações:

⁴ Utilizamos o termo *practicum* conforme concebido por Zeichner (1993). Maior discussão teórica sobre a questão pode ser encontrada no tópico 3.2 deste artigo.

- Analisar práticas pedagógicas observando como docentes direcionam a formação do professor de língua materna, articulando a teoria com as experiências do *practicum* discente;
- identificar evidências, por meio de entrevistas, da observação de aulas e da análise do plano de ensino, de concepções que fundamentam a formação de professores;
- examinar, através de entrevista, se a riqueza da experiência docente é reconhecida para a mediação do *practicum*, assim como verificar, através da análise das obras contidas na bibliografia apresentada no Plano de aula, se professores não vinculados diretamente ao eixo acadêmico são também considerados produtores de conhecimento;
- discriminar – a partir das entrevistas com os docentes – os obstáculos presentes nos Estágios Supervisionados Obrigatórios e na Prática de Ensino.

No tópico seguinte (2), serão apresentadas as concepções teóricas que fundamentam o estudo; em seguida (3), as escolhas metodológicas (curso, IES, sujeitos, *corpus*, instrumentos de coleta); posteriormente (4), os dados são apresentados e analisados; para, então, serem tecidas as considerações finais (5) e listadas as referências citadas (6).

2. Sobre o *practicum*, a prática reflexiva e as disciplinas de Prática

Antes da análise dos dados, faz-se necessário explicitar que nos fundamentamos nos pressupostos teóricos de Zeichner (1993), Schön (1995) e Pimenta (1997), em suas discussões sobre o *practicum* e o estágio, conforme terminologia respectivamente utilizada pelos mesmos.

Entre termos tão semelhantes, mas com acepções definitivamente distintas, o primeiro exercício deste trabalho é o de discriminar o que se quer dizer quando se fala de *practicum*, prática reflexiva e das disciplinas de prática. O primeiro refere-se à prática que dá material à teoria e que a utiliza de maneira bastante intrincada; o segundo trata-se de uma forma de conceber e conduzir a formação de professores a partir de uma perspectiva da ação docente bastante integrada com conhecimentos científicos; e a terceira refere-se às disciplinas das licenciaturas destinadas às questões da sala de aula e da atividade docente. Também gostaríamos de adotar o termo utilizado por Zeichner (1993) para se referir aos futuros docentes: alunos-mestres, e os seus respectivos formadores serão chamados nesse texto de simplesmente professores ou de professores formadores.

A ação reflexiva, para Zeichner (1993), significa ter em mente o que se acredita ou se pratica de forma cuidadosa, ativa e persistente. É uma maneira de encarar a prática e não uma técnica ou um conjunto de passos realizados pelo docente, de forma que envolve também intuição, emoção e paixão. Logo, não pode ser ensinada, mas despertada e estimulada. O próprio autor coloca a postura reflexiva no patamar do ideal em virtude da

grande dificuldade de ser aplicada totalmente na sala de aula devido a restrições de diversas naturezas. Também fala da produção de teoria e de conhecimento do professor ao refletir sobre sua ação, e defende que esse conhecimento não deve ter um valor diferente daqueles produzidos nas universidades.

Para Schön (1995), foi uma crise de confiança no conhecimento profissional que fez despontar os debates sobre a formação dos professores e a busca de uma nova epistemologia profissional, que na Educação refletiu-se no debate entre o saber-escolar versus a reflexão-na-ação de professores e alunos. O saber escolar é visto como algo a ser transmitido pelos professores aos alunos, são fatos e teorias aceitos, estabelecidos, categorizados em partes estanques, de acesso privilegiado aos alunos que “mais se esforçam” e feito de partes isoladas que podem ser re combinadas de formas cada vez mais complexas à medida que o aluno progride. Uma outra forma de conceber o ensino é quando o professor 'dá razão ao aluno', reconhece que eles têm a capacidade de, através de sua curiosidade, experimentar, conhecer e aprender, o que é chamado de 'conhecimento tácito'. E, para conhecer o aluno, Schön ressalta que seria preciso que o docente desenvolvesse uma verdadeira pesquisa, com investigação e testes do que mais se adéqua àquele grupo.

O conceito de prática reflexiva foi bastante debilitado por interpretações equivocadas do que seus principais teóricos, como Schön e Zeichner, realmente defendiam. Zeichner aponta algumas más interpretações da noção de prática reflexiva relacionada ao *practicum*: (a) a visão de professores como meros aplicadores das teorias geridas e legitimadas nas universidades; (b) o descarte dos objetivos e conteúdos do ensino em prol de suas estratégias, tornando o ensino uma atividade meramente técnica e esvaziada; (c) foco em práticas individuais de professores e alunos, sem focar nas condições sociais e institucionais específicas; e (d) a noção de que a prática reflexiva é solitária e não uma prática que pode e deve ser compartilhada entre o grupo docente.

Definido com as palavras de Zeichner (1993, p. XX), o *practicum* se configura como:

(...) todos os tipos de observação e práticas de ensino num programa de formação inicial de professores: experiências de terreno que precedem o estágio, experiências de ligação à prática no âmbito de disciplinas ou módulos específicos e experiências educacionais dos alunos mestres no âmbito do 'ensino normal'.

O principal objetivo de Zeichner, ao promover esse debate, está em tornar o *practicum* uma experiência mais educativa, que contribua para uma maior aprendizagem dos alunos-mestres, preparando-os para que entrem em comunidades de aprendizagem e não em salas de aula isoladas; para a variedade de responsabilidades que cabem aos professores; além de focar experiências docentes direcionadas a alunos de diversas culturas, etnias e classes.

O autor destaca práticas exitosas, como o 'ensino em pares' e a 'supervisão mútua entre alunos-mestres'. Essas práticas contribuem para o reconhecimento da comunidade que faz parte e dá suporte ao ensino pelo futuro professor, assim como para possíveis cargos de gestão escolar e para relacionamentos com pais e comunidade com que esses profissionais terão de lidar no futuro.

Zeichner ainda destaca algumas dificuldades em relação ao *practicum* na formação inicial de professor. O primeiro é o fato de considerar apenas a sala de aula como foco, em detrimento de toda a escola. Também se destaca a pouca explicitação, por parte dos professores, dos intuítos de suas ações e dos exercícios solicitados aos alunos, impedindo que estes se apropriem de estratégias e objetivos que poderiam ser utilizados em uma posterior aprendizagem.

O autor critica a visão do ensino como ciência aplicada, em que se aplica no *practicum* apenas o que é proveniente das universidades e que melhorar a prática do ensino significa adequar-se àquilo que defende a academia. Os movimentos recentes, de *practicum* de caráter investigativo, significam o reconhecimento de que o processo de compreender e melhorar o estilo de ensinar de cada um parte da reflexão sobre a própria experiência, de forma que todo saber advindo da experiência do outro, mesmo de outros professores, é pobre ou ilusório. Assim, considerando que o ensino necessita de um aprendizado contínuo, o autor vê que seu papel como formador de professores está apenas em preparar os professores a começarem a ensinar.

Outra dificuldade está na baixa qualidade da supervisão e da avaliação do *practicum* – os professores ou técnicos que fazem este trabalho não são sempre bem remunerados para tal atividade, que tem a importância negligenciada. E essa situação ruim da supervisão não teria como principal causa a formação inadequada do professor para esta tarefa, mas uma estrutura institucional insuficiente, além da desvalorização dessa função.

Destaca, ainda, como obstáculo final ao *practicum* o pouco contato dos alunos-mestres com alunos provenientes de realidades diferentes da sua; e advoga por uma formação que torne os alunos-mestres cientes de que o ensino não é neutro e quais são os interesses que são promovidos no seu trabalho. Cita também a pouca discussão sobre o tema na formação de professores, que termina por não preparar o aluno para lidar com o diferente.

Por outro lado, dentre as experiências exitosas, Zeichner discorre sobre as escolas de desenvolvimento profissional nos Estados Unidos, que possuem vários nomes, como escolas de prática e academias de ensino, e são escolas controladas conjuntamente por sistemas educativos e universidades. Esse movimento de reestruturar o *practicum* e integrar com a formação contínua dos professores compreende mudanças nas funções e responsabilidades dos que trabalham com o *practicum* e na distribuição de poderes entre escola e universidade. A palavra clínica, de formação clínica, se associa a essa perspectiva, que é marcada por três dimensões essenciais: a aprendizagem dos alunos-mestres, o desenvolvimento profissional do professor e a reestruturação educativa.

Nessas escolas, dá-se muita prioridade à aprendizagem docente, ao contrário do que é usual. Professores, alunos-mestres, professores universitários, todos compartilhando esforços em prol da formação docente, do objetivo de basear os estudos teóricos no contexto da prática de ensino e envolver professores antigos, novos e alunos na prática reflexiva de seu trabalho. Essas escolas atuavam num contexto de mudança, de uma busca por uma escola mais democrática e uma educação pela justiça social.

De acordo com Schön (1995), no *practicum* reflexivo é importante juntar três dimensões da reflexão sobre a prática: a compreensão das matérias pelo aluno; a interação pessoal entre o professor e o estudante; a dimensão burocrática da prática. Questões relevantes a serem contempladas, embora o autor não articule o trabalho com dimensões sócio-políticas, sendo a instituição escolar a instância macro de sua análise.

No Brasil, é possível observar alguns avanços na ideia de conceber o estágio como momento importante para a relação reflexão-ação-reflexão. De acordo com estudo de Pimenta (1997), a preocupação com a prática sempre esteve, de alguma forma, presente nos cursos de formação de professores.

Hoje, a Resolução de 19 de fevereiro de 2002 do Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno estabeleceu a necessidade de se ter 400 horas de estágio curricular e 400 horas de Prática como Componente Curricular, o que amplia as oportunidades de reflexão-ação-reflexão.

Ainda segundo Pimenta, com quem corroboramos:

O estágio é um dos componentes do currículo do curso de formação de professores. Currículo que é profissionalizante – isto é, *prepara* para o exercício de uma profissão. Essa preparação é uma *atividade teórica*, ou seja, atividade cognoscitiva (conhecer) e teleológica (estabelecer finalidades; antecipar idealmente uma realidade que ainda não existe e que se quer que exista) (1997, p.183).

O estágio, então, não é concebido como a própria práxis docente. Isso porque o aluno da licenciatura está em processo de formação inicial, o que não significa afirmar que a reflexão-ação-reflexão não exista. Pelo contrário, ela existe nas vivências do *practicum* de forma muito contundente e significativa, sobretudo porque, para Pimenta:

(...) o curso de preparação deve estudar teoricamente a realidade (prática objetiva) existente – que, por sua vez, é práxis – os professores dando aula, procedendo ao processo de ensino-aprendizagem nas escolas existentes (nas diferentes escolas), exercendo algum tipo de práxis (repetitiva, burocrática, transformadora, criadora etc.), porque também eles foram preparados (teoricamente) para esse exercício (1997, p.184).

O estudo, logo, a partir da realidade dessas vivências com seus avanços e retrocessos, facilidades e dificuldades, com diálogos entre o tradicional e o moderno, se configura como atividade preparadora de uma práxis, formadora de um docente para uma nova prática.

3. Percurso Metodológico

O curso escolhido foi o de Licenciatura em Letras e as universidades selecionadas como campo de observação foram: Universidade Federal de Pernambuco (UFPE); Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE); Universidade de Pernambuco (UPE). Essas escolhas se deram em função de serem três Instituições Públicas de Ensino Superior que oferecem o curso de Licenciatura em Letras, além dos pesquisadores estarem vinculados, de alguma forma, às mesmas. Portanto, foi uma oportunidade de conhecer um pouco mais, à luz de pressupostos teóricos, a realidade na qual se está inserido.

Em relação aos dados, foram observadas aulas a fim de manter contato pessoal e estreito com o fenômeno a ser pesquisado (LÜDKE & ANDRÉ, 1986, p. 26), ou seja, o *practicum* na formação inicial de professores. A fim de observar aulas relacionadas à formação do docente de Língua Portuguesa, foram, portanto, selecionados os componentes curriculares “Estágio Supervisionado Obrigatório” (ESO) na UFRPE e “Prática de Ensino” na UFPE e na UPE.

Ao todo foram 12 horas-aula de observação, cujos registros foram feitos em diários de campo. Além das aulas, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com os professores responsáveis pelas disciplinas, a fim de buscar maiores esclarecimentos sobre as práticas pedagógicas observadas e para investigar possíveis obstáculos do processo de formação.

Também foram coletados os Planos de Ensino para entender melhor a organização pedagógica do ESO I e das Práticas de Ensino nos cursos de Letras das instituições que compõem o campo deste estudo e para investigar as concepções que fundamentam a formação de professores nos componentes curriculares em questão – investigação que se deu também nas observações e entrevistas.

Os sujeitos participantes da pesquisa, logo, foram os professores das universidades e seus alunos. Cláudia⁴, professora adjunta da UFPE, é formada em Letras e doutora em Linguística pela UNICAMP; Anne, professora temporária da UFRPE, é doutoranda em Educação pela UFPE, e Joana, professora da UPE, mestranda em Ciência da Linguagem pela Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP).

⁴ Os nomes das professoras são fictícios em função da preservação de suas identidades.

As aulas observadas da professora Cláudia foram sobre textualidade, divididas em dois momentos: no primeiro, expositivo, ela utilizou como apoio um texto com diversas conceituações e exemplos sobre o tema e os alunos, em geral, copiaram e prestaram atenção, fazendo poucas intervenções. Depois, na hora final, a professora orientou individualmente uma atividade que os alunos iriam desenvolver na aula seguinte.

As aulas da professora Anne tiveram por objetivo discutir sobre a observação como método de coletas de dados. Após a discussão de pontos de texto teórico que embasou o debate sobre o tema, os discentes analisaram um relato escrito elaborado por um estagiário observador. As aulas foram bastante interativas e os licenciandos lançaram questões relacionadas às observações que já haviam realizado.

Por fim, as aulas da professora Joana foram sobre variação linguística. A sala foi dividida em grupos e cada um colocou os principais aspectos do texto teórico anteriormente lido. A relação com a prática docente se deu em momentos pontuais a partir das experiências dos licenciandos enquanto ex-alunos da Educação Básica.

4. Análise dos dados

4.1 A articulação entre teoria e prática

A professora Cláudia não evocou experiências do *practicum* dos alunos na aula observada. Contudo, a articulação entre teoria e prática se deu através de referências constantes a situações do cotidiano do docente de Língua que dão pertinência às teorias. Cláudia demonstrou utilizar também questões sociais mais abrangentes (em relação às práticas docentes da sala de aula) para contextualizar a teoria aos alunos-mestres; assim como mostrou que está aberta a discutir e evocar reflexões a partir de demandas trazidas pelos mesmos. Foi o que aconteceu quando teceu um comentário, a pedido de uma aluna, sobre o caso da “receita de *Miojo*” na redação do ENEM (uma polêmica que havia emergido na mídia naquele dia sobre a avaliação da redação no Exame Nacional do Ensino Médio). A docente Cláudia utilizou a questão para discutir sobre temas como a desprofissionalização do professor, os interesses econômicos e políticos na educação (e seu reflexo na mídia) e avaliação didática.

Qualquer ideia de que a professora Cláudia pouco articula teoria/prática, por não discutir explicitamente situações do *practicum* desses quase-formandos, não se sustenta. Em relação a se referir pouco às situações vivenciadas pelos alunos em seu *practicum*, aparentemente tem a ver com a distorção causada pelo curto momento de observação da disciplina. Os resultados da entrevista reforçam esse resultado, uma vez que a docente se mostrou bastante preocupada com as questões da sala de aula e da vivência pedagógica – questões que a mesma, inclusive, persegue em suas pesquisas.

A professora Joana, por sua vez, conduziu uma atividade de discussão a partir da leitura de um livro e os alunos da disciplina, que estão no início do curso, trouxeram relatos de lembranças de quando eram estudantes da Educação Básica para discutir as questões trabalhadas no encontro – mas não aspectos do *practicum*, uma vez que eles não

estavam ainda inseridos em escolas. O diálogo foi um aspecto importante na dinâmica observada, ressaltada pela própria disposição em círculo organizada pela professora. Ela estimulou diversas vezes os alunos com perguntas, de forma a ampliar com opiniões e experiências o que havia sido trabalhado no texto. Anotava e evidenciava temas e ideias trazidos pelos alunos, articulando com a teoria.

Em relação à aula da professora Anne, ela utilizou parte do encontro para que os alunos-mestres compartilhassem aspectos observados nas escolas em que desenvolviam seu estágio. O tema em questão foi a estrutura das instituições de ensino, temática inicial cuja observação foi indicada pela docente. Os estudantes trouxeram relatos que exprimiam surpresas tanto positivas quanto negativas com a estrutura das escolas – aqueles que se mostraram mais surpresos, o fizeram principalmente por ter advindo da rede particular e não conhecer a realidade da rede pública. Essas questões foram discutidas em conjunto e a professora Anne se mostrou bastante presente em seu papel de catalisar a reflexão sobre o relato, favorecendo a articulação teoria-prática. Em entrevista, a professora declarou que as experiências trazidas pelos alunos são usadas constantemente para relacionar a questões teóricas estudadas tanto no componente curricular quanto em disciplinas do curso (principalmente as de didática e didática da linguagem, que também ministra).

4.2 Concepções que fundamentam a formação dos professores

As três professoras demonstraram ter como concepção basilar de suas práticas a ação reflexiva, o que faz com que considerem os alunos-mestres como corresponsáveis pela construção do conhecimento e desenvolvimento de sua aprendizagem. A partir das aulas observadas e das entrevistas, foi possível identificar evidências da consideração pelas professoras de algumas categorias relevantes, destacadas por Zabala (1998), ao processo ensino-aprendizagem numa perspectiva sociointeracionista, como: uso de planejamento flexível, de conhecimentos prévios e de metas viáveis, estímulo à percepção de sentido, disponibilidade, viabilização da compreensão de relações, promoção da autoestima, estímulo à autonomia e avaliação relativa.

As professoras não se consideram como transmissoras de informações, meras aplicadoras de teorias, principalmente porque elas contemplam os contextos da educação, sobretudo pública, no país, no estado e no município onde os alunos-mestres irão atuar. Além disso, as docentes demonstraram relacionar suas estratégias de ensino com o perfil que conhecem de seus grupos: quem são seus alunos, quais seus objetivos. Anne, por exemplo, mencionou que parte de seus alunos-mestres trabalham durante o dia (o curso é noturno), alguns em áreas distintas da educação, outros são estagiários ou bolsistas de programas como o PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência). Destacou que enquanto parte dos licenciados desejam transformar a educação, parte significativa não almeja sequer ser professor. Essa é uma realidade que a professora cita ter que administrar.

Como formadoras de professores de Língua Portuguesa, Cláudia, Anne e Joana possuem como foco permitir que os futuros docentes tornem-se aptos a acompanhar o

desenvolvimento e estimular usuários competentes de língua, cidadãos críticos, ativos e participativos, conforme preconizam os PCN de Língua Portuguesa (BRASIL, 1998). Todas concebem a linguagem como forma de interação social, superando a visão reducionista de língua enquanto código (GERALDI, 2002). Isso ficou claro a partir do conjunto de dados coletados, principalmente considerando as referências bibliográficas presentes nos Planos de Ensino dos componentes curriculares que são responsáveis.

4.3 O professor da Educação Básica como produtor de conhecimento

Através da análise da lista de referências bibliográficas dos três componentes curriculares em questão, podemos observar a presença de autores renomados nas áreas dos conteúdos específicos por eles trabalhados.

Tratam-se, portanto, de livros bastante citados e escritos por pesquisadores que atuam no Ensino Superior em instituições conhecidas e respeitadas. Dentre eles, podemos mencionar Magda Soares, da UFMG; Marcos Bagno, da UnB; José Carlos Libâneo, aposentado da UFG e professor da PUC-Goiás; Carlos Franchi e João Wanderlei Geraldi, da UNICAMP; e Vera Maria Ferrão Candau, da PUC-Rio.

Não foi identificada nenhuma obra cuja autoria seja de um professor da Educação Básica nos planos de ensino consultados. E, embora saibamos que a publicação científica não é frequente entre os docentes que atuam apenas em escolas do ensino básico, isso não implica em afirmar que esse docente não publique de maneira alguma.

Para Zeichner (1993), a produção de conhecimento científico por professores prático-reflexivos é de grande contribuição para os futuros professores em período de formação inicial. Por isso, entendemos que seja necessário maior investimento para que os professores da Educação Básica também produzam e para que essa produção seja publicada e divulgada.

Nas listas de referências observadas, há publicações elaboradas e organizadas por professores do ensino superior. Ressaltamos, no entanto, que não tivemos acesso a todas as obras listadas e, por isso, não podemos afirmar que não haja capítulos escritos por professores da Educação Básica.

Na entrevista, Cláudia indicou que a academia é o espaço de produção de saberes científicos legitimados pela sociedade e que, por isso, os pesquisadores e teóricos indicados deveriam ser conhecidos pelos licenciandos, fazendo, então, parte da sua formação inicial.

Quanto aos docentes da Educação Básica, a professora indicou que as deficiências na formação impedem que eles deem uma maior contribuição para o aluno-mestre. Um exemplo de dificuldade que foi citado por Cláudia foi o fato de os professores supervisores de estágio preencherem uma avaliação do licenciando que, quando ela a lê, muitas vezes, não é um instrumento que pode ser considerado em sua avaliação geral, pois, percebe-se que esses supervisores não o preencheram com atenção ou detalhamento.

As aulas observadas das professoras Joana e Anne tiveram momentos em que os alunos se referiram às suas experiências pessoais com seus professores da Educação Básica, no caso da primeira, e dos que observam no ESO, no caso da segunda. A análise dessas práticas foi realizada para uma reflexão crítica com um intuito de destacar aspectos que poderiam ser explorados conforme as concepções que estavam em discussão naquele momento e em momentos anteriores.

Apesar dos apontamentos citados sobre o reconhecimento da riqueza da experiência docente para a mediação do *practicum* não possuir uma grande variedade de dados; devido à pouca quantidade de aulas observadas (quatro de cada professora), não podemos afirmar que a prática do professor não seja reconhecida pelas participantes de nosso estudo. Seria necessário, pois, mais tempo de observação de aulas para inferências mais assertivas.

3.4 Dificuldades do *practicum*

As dificuldades destacadas pelas professoras na entrevista podem ser sintetizadas no quadro a seguir:

DIFICULDADES DO <i>PRACTICUM</i>
<ul style="list-style-type: none">▪ Pouco tempo disponível para disciplinas de estágio no currículo do curso▪ Ausência ou dificuldade de conseguir monitores▪ Falta de articulação dentro da própria IES▪ Relação dificultosa e nem sempre recíproca entre universidade-escola, com uma falta de entendimento, por parte das escolas, do que significa o <i>practicum</i>; dificuldade no acompanhamento e pouca contrapartida da universidade em relação às escolas▪ Pouca publicação sobre estágio▪ Calendários distintos das instituições envolvidas, em virtude das greves nas IES públicas federais

Quadro 01: Dificuldades do *practicum*

Uma questão destacada por todas as professoras participantes deste estudo como dificuldade enfrentada nos cursos de Licenciatura em Letras está relacionada à carga horária disponível.

Joana mencionou que possui apenas 45 h/a da disciplina “Prática 2”. Mas é importante salientar que o currículo do curso de Letras da UPE, no período de nossa pesquisa, possuía oito disciplinas de Prática, além das disciplinas dos quatro estágios. A professora Anne tem 90h no ESO I, mas os alunos vivenciam ainda os ESO II (90h/a), III (90h/a) e IV (135h/a).

Por outro lado, Cláudia tem apenas duas disciplinas de Prática de Ensino de Português com 150h/a cada. A professora destaca, entretanto, que a reforma curricular já foi realizada e que as turmas futuras terão as 400h mínimas preconizadas pela resolução CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002 (Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno), que, conforme anteriormente mencionado, institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. De acordo com a resolução, os cursos devem ter 400 horas de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso; e 400 horas de estágio curricular supervisionado a partir do início da segunda metade do curso.

O modelo anterior, conhecido como 3+1 (três anos de disciplinas do âmbito específico somados a um de disciplinas pedagógicas), é repensado através da ampliação de prática como componente curricular, entendida como:

(...) uma dimensão do conhecimento que tanto está presente nos cursos de formação, nos momentos em que se trabalha na reflexão profissional, como durante o estágio, nos momentos em que se exercita a atividade profissional (CNE, 2001, p.23).

As professoras Anne e Cláudia destacaram também a necessidade de monitores para os componentes curriculares em questão; sobretudo, porque se trata, muitas vezes, de turmas numerosas e, embora a carga horária seja grande, há dificuldade em administrar o tempo das orientações.

Segundo Cláudia, existem monitores, mas não são suficientes. Uma das dificuldades mencionada pela professora está relacionada ao fato da Prática ser cursada no último período do curso. Então, muitos alunos se formam, desligam-se da Universidade e não podem, portanto, ser monitores.

A outra professora não tem nenhum monitor, uma vez que era professora temporária e, segundo ela, não é permitido que se realize seleção para monitoria, nem mesmo para que sejam voluntários. Ressaltamos que, além dos monitores serem muito importantes para as professoras, conforme destacaram, a monitoria é de grande relevância para a formação do licenciado, sendo considerada, então, mais uma experiência de *practicum*.

Outro ponto destacado pelas três professoras está relacionado à pouca articulação dentro das próprias IES. Anne, por exemplo, relatou que pertence ao Departamento de Educação, uma vez que o estágio está a ele atrelado, mas atua no curso de Letras. Apesar

do colegiado desse curso ser ampliado (participam sujeitos que não assinam a ata oficial, mas que representam alunos, que são professores de outros departamentos, professores da área de Letras que não atuam no curso), ela nunca foi convidada a participar de alguma dessas reuniões.

Já Cláudia destacou que, mesmo dentro do próprio centro em que atua, os estágios não são padronizados. Então, alunos de licenciaturas diversas que frequentam o mesmo centro e, por isso, dialogam, podem receber orientações de naturezas distintas. Para ela, o relato das escolhas e experiências sobre o estágio poderia trazer grandes contribuições para todos os cursos.

Uma outra questão contemplada nas entrevistas foi sobre a relação universidade-escola. Como mencionado anteriormente, para Zeichner (1993), esta relação deve ser de troca. É necessário, então, que a Universidade se aproxime mais da escola no sentido de contribuir também para a formação continuada dos professores que nela atuam.

Através dos dados das entrevistas, podemos perceber que essa relação dialógica entre as duas esferas é bastante diversificada. Sobre isso, a professora Cláudia afirmou que ela existe principalmente através das formações continuadas para as quais é convidada; Anne destacou que tem a impressão de que não há uma devolutiva mais particularizada à escola. Segundo a professora, os alunos escrevem os relatórios, concluem a disciplina, mas não voltam para socializar as análises e vivências realizadas. Já Joana mencionou uma proposta de formação continuada que ainda não foi posta em prática na sua instituição.

Além disso, em linhas gerais, foi destacado que, muitas vezes, a escola não entende o real sentido do estágio. É por isso que alguns licenciandos são inseridos na sala de aula para substituir o professor, sem ter tido uma orientação mais específica, sem conhecer a turma e sua rotina e da escola.

Uma hipótese para a existência dessa dificuldade é o pouco contato que essas professoras-formadoras possuem com os docentes das escolas. Foi mencionado pelas três que eles se comunicam presencialmente, por e-mail ou por telefone, mas isso acontece mais no início do semestre, momento em que os alunos-professores estão sendo encaminhados às instituições em que realizarão o estágio.

Podemos concluir, então, que é necessário um maior acompanhamento da Universidade perante a escola, e maior presença da escola na Universidade. Entretanto, não podemos esquecer o contexto real em que as IES e as escolas estão inseridas: Anne e Joana não possuem monitores para auxiliá-las, Cláudia e Joana têm mais de 40 alunos por turma, e os professores das escolas, como sabemos, possuem demandas imediatas de seus alunos e gestores.

Somados aos fatores já mencionados, a professora Cláudia citou a pouca quantidade de publicações sobre o estágio, o que corroboramos. São necessários mais estudos científicos sobre o *practicum* para que todos os envolvidos possam melhor compreendê-lo.

A professora Anne ressaltou a dificuldade de ter calendários tão distintos. Em função da greve dos professores das IFES no segundo semestre de 2012, a sua IES iniciou o semestre no final do ano. Dessa forma, os licenciados teriam menos tempo de imersão em sala de aula, já que se trata do final do ano e do início do período de recesso das escolas de Educação Básica.

5. Considerações finais

Como pode ser observado na apresentação e análise dos dados, as três professoras participantes da pesquisa valorizam a formação do professor prático reflexivo. Além disso, indicaram articulação do *practicum* a favor da formação desse professor. Destacamos, contudo, que uma maior quantidade de observação de aulas se faz necessária para afirmações mais conclusivas.

De uma forma geral, as professoras-formadoras, no tempo que nos coube de observação, utilizaram pouco das experiências do *practicum* de seus estudantes e relatos diretos de outros professores do ensino básico. Não se pode dizer, contudo, que experiências advindas do cotidiano escolar não complementaram e justificaram os aspectos teóricos que estavam sendo discutidos nas aulas das professoras Joana e Cláudia. A opção delas, principalmente pelo fato de serem aulas em que a abordagem teórica era marcante (afinal, se estava discutindo textos), foi por utilizar concepções da prática docente mais diluída em exemplos convencionais, das suas próprias experiências ou das memórias dos alunos enquanto estudantes do ensino básico.

É importante ressaltar, contudo, o valor das discussões diretas dos alunos sobre o *practicum*, que se dê voz a esse estudante que está diante de tantas questões passíveis de discussão e reflexão em sua atividade na escola. Essa atitude, além de alinhada com práticas interacionistas, tem um grande valor simbólico, uma vez que reflete o respeito às diversas vozes presentes na escola (e não só àquelas de peso acadêmico, como a dos autores de livros, pesquisadores e, até mesmo, o próprio professor-formador em relação ao aluno-mestre).

Por meio da entrevista, as três docentes demonstraram dar atenção à relação teoria-prática. O *practicum*, portanto, é entendido como uma oportunidade de estabelecer esse diálogo. As vivências dos licenciandos, através da observação e regência de aulas, se configuram como uma importante etapa na formação inicial do professor. Logo, o fazer pedagógico pode se relacionar com as teorias estudadas na academia.

Por outro lado, vários fatores foram indicados como dificuldades reais dos estágios, alertando para a necessidade de rever algumas questões sobre o seu funcionamento, tal qual a relação escola-universidade. E essa atenção deve ser dada tanto pelos professores desses componentes curriculares, quanto pela gestão, sobretudo dos que coordenam a universidade.

Por fim, embora alguns estudos que investiguem e reflitam sobre o estágio nos cursos de licenciatura tenham dado contribuições importantes, como os de Pimenta (1997), Lima (2003), Pimenta e Lima (2004), destacamos que ainda é pouca a quantidade de pesquisas que se debruçam sobre este objeto. Dessa forma, evidenciamos a relevância da natureza de estudos como este.

Ressaltamos, ainda, a necessidade de mais estudos sobre o *practicum* nos cursos de licenciatura, uma vez que entendemos que as pesquisas compreendem proposições relacionadas às práticas pedagógicas e à implementação de políticas institucionais.

6. Referências

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Fundamental, 1998.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber**. Elementos de uma teoria. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

CNE. **Resolução CNE/CP 2/2002**. Diário Oficial da União, Brasília, 4 de março de 2002. Seção 1, p. 9.

_____. **Resolução CNE/CP 9/2001**. Diário Oficial da União de 18/1/2002, Seção 1, p. 31.

GERALDI, João Wanderley. Concepções de linguagem e ensino de português. In: João Wanderley Geraldi (org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2002, p. 39-45.

LIMA, Maria Socorro Lucena. **A hora da prática: reflexão sobre o estágio supervisionado e a ação docente**. 3. ed. Fortaleza: Demócrito Rocha, 2003.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?** São Paulo: Cortez, 1997.

_____; ANASTASIOU, Lea das Graças Camargo. Docência no ensino superior: problematização. In: PIMENTA, Selma Garrido e ANASTASIOU, Lea das Graças Camargo. **Docência no Ensino Superior**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005. p.33-35.

_____; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e Docência**. São Paulo: Cortez Editora, 2004.

SHÖN, Donald. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, Antonio. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995, p. 77-91.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa**. Como ensinar. Porto alegre: Artes Médicas, 1998.

ZEICHNER, Kenneth M. **A formação reflexiva de professores: idéias e práticas**. Lisboa: Educa e autor, 1993.

