

OS ESTÁGIOS SUPERVISIONADOS EM CURSOS DE LETRAS DE IES DE PERNAMBUCO: INVESTIGANDO A FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR DE PORTUGUÊS E SEUS OBSTÁCULOS

Ewerton Ávila dos Anjos Luna*
Renata Amorim Cadena**
José Jacinto dos Santos Filho***

*Universidade Federal da Paraíba - UPB

**Universidade Federal de Pernambuco - UFPE

***Universidade Federal de Pernambuco - UFPE



Resumo

Conselho Nacional de Educação tem focado em questões importantes relacionadas aos currículos das licenciaturas, como, por exemplo, a ampliação dos componentes práticos dos cursos de formação de professores. É à luz dessas discussões acerca das questões referentes à prática docente que este estudo objetiva identificar: (a) como docentes de cursos de licenciatura em Letras – Língua Portuguesa – articulam as possibilidades de inserção do discente na escola, a favor da formação inicial do professor como profissional prático-reflexivo; (b) quais os obstáculos que enfrentam para tal. Para a realização deste trabalho, foram feitas entrevistas com três professores de Estágio Supervisionado Obrigatório (ESO) de Licenciaturas em Letras de três grandes Instituições Públicas de Ensino Superior de Pernambuco. Somados a esses dados, foco do estudo, foram, ainda, observadas aulas e coletados Planos de Ensino a fim de poder melhor entender os cursos em questão e a dinâmica do que fora afirmado nas entrevistas. A pesquisa está fundamentada nos pressupostos teóricos de Zeichner (1993), Schön (1995), Pimenta (1997) e Pimenta e Anastasiou (2005).

Palavras-chaves: Formação inicial do professor de português. Licenciaturas em Letras em Pernambuco. *Practicum*.

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 os componentes curriculares 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*¹ 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 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):

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. (PIMENTA; ANASTASIOU, 2005, p.78)

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

1 Utilizamos o termo *practicum* conforme concebido por Zeichner (1993), sobre o qual faremos maior discussão teórica no tópico 2 deste artigo.

articulam o *practicum* a favor da formação do professor como prático reflexivo. Para chegar a tal consideração, articulamos a tarefa investigativa nas seguintes ações:

- analisar práticas pedagógicas observando como docentes direcionam a formação do professor de língua materna, articulando a teoria com as experiências do *practicum* discente;
- discriminar – a partir das entrevistas com os docentes – os obstáculos presentes nos Estágios Supervisionados Obrigatórios e na Prática de Ensino.

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

Sobre a prática reflexiva, o *practicum* e os componentes de estágio

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, algo categorizado em partes estanques, de acesso privilegiado aos alunos que “mais se esforçam” e feito de partes isoladas que podem ser recombinadas 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 é mais adequado 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.

Importante, aqui, destacar o que estendemos por *practicum*. Definido com as palavras de Zeichner (1993), 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'. (ZEICHNER, 1993, p. 53)

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 favorecem o reconhecimento da comunidade em que o futuro professor está inserindo-se, contribuindo para as práticas de ensino desses alunos-mestres, 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 intuitos 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 indivíduo 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, cuja posição 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). (PIMENTA, 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 (PIMENTA, 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.

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.

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 nomeados de “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.

Os sujeitos participantes da pesquisa foram os professores das universidades, foco do estudo, e, conseqüentemente, seus alunos. P1, professora adjunta da UFPE, é formada em Letras e doutora em Linguística pela UNICAMP; P2, professora temporária da UFRPE, é doutoranda em Educação pela UFPE e P3, professora da UPE, mestranda em Ciência da Linguagem pela Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP).

As aulas observadas de P1 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 de P2 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 de P3 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.

Análise dos dados

Após análise e confronto dos dados, destacaremos aqui as principais questões relacionadas, primeiramente, à compreensão do Estágio como possibilidade de relação teoria-prática e, em seguida, às dificuldades vivenciadas pelas docentes.

Observamos que P1 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.

P1 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 avaliação da redação no Exame Nacional do Ensino Médio). A docente utilizou a questão para discutir sobre temas como profissionalização docente (ou melhor, desprofissionalização), os interesses econômicos e políticos na educação (e seu reflexo na mídia) e avaliação didática.

Qualquer ideia de que P1 pouco articula teoria-prática, por não discutir explicitamente situações do *practicum*, 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 isso, 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.

P3, por sua vez, conduziu uma atividade de discussão a partir da leitura de um livro e os alunos da disciplina trouxeram relatos de lembranças enquanto estudantes da Educação Básica para discutir as questões trabalhadas no encontro – mas não aspectos do *practicum*, uma vez que eles não estavam ainda inseridos nas 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. Evidenciava temas e ideias trazidos pelos alunos, articulando com a teoria.

Em relação à aula de P2, pode-se afirmar que 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 P2 mostrou-se bastante presente em seu papel de mediar a reflexão sobre os relatos, 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).

Ressaltamos que a quantidade de aulas observadas não nos permite fazer afirmações categóricas sobre a consideração da relação teoria-prática no fazer das três professoras observadas e entrevistadas. No entanto, as discussões realizadas nas aulas de P2 foram mais diretamente relacionadas ao componente curricular uma vez que a reflexão pautou-se na/sobre a escola. Embora não façamos ao longo do estudo relações diretas com as formações dos professores, destacamos que P3 é pós-graduada em Educação ao passo que P1 e P2 são pós-graduas em Linguística.

Quanto às dificuldades destacadas pelas professoras nas entrevistas, podemos elencar as seguintes:

- 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 difícil e nem sempre recíproca entre universidade-escola, com uma falta de entendimento, por parte das escolas, do que significa o *practicum*; 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.

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. P3 menciona que possui apenas 45 h/a da disciplina “Prática 2”. Mas é importante salientar que o curso da UPE tem da Prática I à Prática VIII. A professora P2 tem 90h no ESO I, mas os alunos vivenciam ainda, ao longo do curso, os ESO II (90h/a), III (90h/a) e IV (135h/a).

Por outro lado, P1 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).

P1 e P2 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 dificuldades em administrar o tempo das orientações.

Segundo P1, 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 está como professora temporária e, segundo a mesma, não é permitido que 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. P2, por exemplo, relata que pertence ao Departamento de Educação, uma vez que o estágio está a ele atrelado, mas atua no curso de Letras. Apesar de o 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), a mesma nunca foi convidada a participar de alguma dessas reuniões.

Já P1 destaca que, mesmo dentro do próprio centro em que atua, os estágios não são padronizados. Então, alunos de licenciaturas diversas que frequentam o mesmo prédio 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.

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. Enquanto P1 afirma que ela existe principalmente através

das formações continuadas para as quais é convidada, P2 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 P3 menciona uma proposta de formação continuada que ainda não foi posta em prática.

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 em relação à escola, e maior presença da escola na Universidade. Entretanto, não podemos esquecer questões dos contextos em que as IES e as escolas estão inseridas: P2 e P3 não possuem monitores para auxiliá-los, P1 e P3 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, P1 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.

Por fim, P2 apontou a dificuldade de trabalhar com calendários 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 licenciandos 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.

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, sobretudo P3. Destacamos, contudo, que uma maior quantidade de observação de aulas se faz necessário para afirmações mais conclusivas.

De uma forma geral, as professoras-formadoras utilizaram pouco as 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 P1 e P3. A opção delas, principalmente pelo fato de serem aulas em que a abordagem teórica era marcante (afinal, se estavam discutindo textos), foi por utilizar concepções da prática docente mais diluídas em exemplos convencionais, nas suas próprias experiências ou nas 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 simbolismo, 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 tanto às práticas pedagógicas quanto à implementação de políticas institucionais.

ABSTRACT

The National Education Council has been focusing on important issues related to the curricula of undergraduate education, such as the magnification of the practical components of teacher education courses. Regarding these discussions on the appreciation of aspects in teaching practice, this study aims to identify: (a) how teachers of undergraduate courses in Language (Portuguese) articulate the student's chances of integration in school, related to the teacher training as practical-reflective professional; and (b) what obstacles do they face in such training. For this paper, interviews were conducted with three teachers of the credit called 'Supervised Mandatory Internship' (Estágio Supervisionado Obrigatório - ESO) of Languages degree in three major Public Institutions of Higher Education in the Brazilian state of Pernambuco. In addition to these data, lessons were also observed and teaching plans were collected in order to better understand these courses and the dynamics of what was said in the interviews. The research is based on theoretical assumptions of Zeichner (1993), Schön (1995), Pimenta (1997) and Pimenta and Anastasiou (2005).

Keywords: Initial training of Portuguese teacher. Degree in Languages in Pernambuco. *Practicum*.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Língua Portuguesa. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Fundamental, 1998.

BRASIL. 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.

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

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, pp. 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.

PIMENTA, Selma Garrido; 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.

PIMENTA, Selma Garrido; 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, pp. 77-91.

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

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