

SENTIDOS E SIGNIFICADOS SOBRE ESTÁGIOS CURRICULARES OBRIGATÓRIOS DA FORMAÇÃO INICIAL: CONTRIBUIÇÕES DA PSICOLOGIA SÓCIO-HISTÓRICA  
Magali Aparecida **Silvestre** – PUC-SP e UMC-SP  
Agência Financiadora: CAPES

O presente artigo apresenta considerações sobre como discussões desencadeadas a partir das práticas pedagógicas desenvolvidas nos estágios curriculares obrigatórios dos cursos de Pedagogia contribuem para a aprendizagem da docência de futuros professores que atuarão nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Trata-se dos resultados de uma pesquisa qualitativa teórico-empírica que teve como referencial teórico metodológico a abordagem Sócio-Histórica, mais especificamente, a teoria da atividade de Leontiev e os estudos de Vigotski. Inicialmente o texto indica o modelo de formação inicial que defendemos ao demonstrar a importância da superação de modelos pautados na racionalidade técnica, assim como de modelos pautados na racionalidade prática. Na sequência apresenta a contribuição da psicologia sócio-histórica como referência para compreendermos a prática docente na perspectiva do trabalho como atividade humana, assim como referência teórico-metodológica para nos aproximarmos dos sentidos e significados de uma aluna do curso de Pedagogia sobre os estágios curriculares obrigatórios. Finaliza com uma síntese dos resultados da pesquisa e a indicação de alguns aspectos a serem considerados na construção de projetos pedagógicos para os cursos de formação inicial de professores, principalmente aqueles relacionados à concepção e forma de organização dos estágios curriculares supervisionados.

***FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: QUAL MODELO?<sup>1</sup>***

Em uma realidade difícil, marcada pelo individualismo, pelas precárias condições de existência de muitos e pela alienação, principalmente, do ponto de vista cultural das pessoas, podemos encontrar razões para nos comprometermos cada vez mais como formadores e oferecermos uma formação compreendida como um processo de devir humanizador, isto é, o alcance de uma existência com qualidade com vistas à emancipação. (SEVERINO, 2006)

Não conseguimos conceber um processo de formação que não tenha como objetivo desenvolver o indivíduo em toda a sua singularidade e, ao mesmo tempo, como um ser social responsável pelo outro. Há de ser uma formação que interfira no processo de humanização do aluno e, como consequência, o transforme em profissional que saiba exercer sua autonomia,

---

<sup>1</sup> Ao utilizarmos a expressão formação inicial estamos nos referindo ao curso de Pedagogia, especialmente, à formação de professores das séries iniciais do ensino fundamental, foco deste trabalho.

mesmo que relativa, no campo do possível, com vistas a interferir também no processo de humanização de seus alunos.

Por isso, ao pensar sobre o processo de formação inicial de professores, acreditamos que essa formação deva possibilitar ao aluno aprendiz compreender que a educação, por ser uma experiência especificamente humana, é uma forma de intervenção no mundo, idéia que retira a docência do campo da neutralidade (FREIRE, 1998) ou da tendência puramente vocacional. Dessa maneira, a formação desse indivíduo que vai assumir o magistério deve ensiná-lo a analisar a natureza e o alcance dessa intervenção, desenvolvendo sua consciência crítica sobre a tensão dialética existente na escola entre a reprodução da ideologia dominante e a possibilidade de transformação da realidade, para que a compreenda como um espaço social, e sua ação, como uma prática social.

Para tanto, é necessário, afirma Imbernón (2004, p. 53), que o currículo de formação tenha como eixo determinante: “[...] o desenvolvimento de instrumentos intelectuais para facilitar as capacidades reflexivas sobre a própria prática docente e cuja meta principal deve ser a de aprender a interpretar, compreender e refletir sobre a educação e a realidade social de forma comunitária.”

Assim, a socialização profissional começa na formação inicial e é nessa etapa da formação que se fornecem as bases para que o profissional possa construir um conhecimento especializado, prevendo a formação de professores como um processo contínuo de desenvolvimento profissional durante o qual vai se configurando a identidade docente.

No Brasil, somos herdeiros de uma formação inicial de professores pautada nos pressupostos da racionalidade técnica, que percorreu toda a história da educação brasileira, ganhando mais força a partir da LDB nº 5.692/71.

Essa herança convive hoje com um outro pressuposto de formação, a racionalidade prática, que foi posta em evidência na década de 1990, tanto pela própria universidade, por meio de estudos e pesquisas sobre a formação de professores, como pela legislação vigente.

Por se tratar de um legado legitimado pela legislação, a força de seus pressupostos se faz presente nos currículos atuais de formação inicial de professores e aparece com mais ênfase em disciplinas como Didática, Prática de Ensino e Estágios Supervisionados, além das metodologias específicas.

Nesse sentido, defendemos um modelo de formação que, superando os anteriores, indique a formação de um profissional capaz de contextualizar histórica e politicamente o processo de ensino-aprendizagem, situando sua prática e compreendendo-a como uma prática social que envolve sujeitos e subjetividades e que, intencionalmente, deve intervir na realidade na qual

se insere. Pressupostos que poderá ampliar o nível de qualidade dessa formação, desencadeando um processo de desenvolvimento profissional que fortalecerá o *elo mais fraco* da profissão: o conhecimento profissional. Um modelo pautado na racionalidade crítica, que compreenda a educação como uma “atividade social, historicamente localizada, intrinsecamente política e problemática.” (PEREIRA, 2002)

Ao compreender a educação, em sua totalidade, o modelo crítico exige que a formação inicial de professores desenvolva nos alunos essa compreensão do fenômeno educativo, para que, a partir disso, percebam quais condicionantes dessa realidade incidem em sua prática pedagógica e quais as possibilidades do seu trabalho, uma atividade social, tornar-se definitivo no processo de emancipação do outro.

Para tanto, não podemos nos limitar a desenvolver formas de reflexão sobre os conhecimentos que são próprios da prática pedagógica, mas nutrir aprendizagens que possam originar conhecimentos que possibilitem uma análise crítica sobre como se estrutura a realidade na qual a prática docente se desenvolve e quais são os princípios e valores intrínsecos às escolhas do professor explicitados por meio dessa prática.

Um processo de formação inicial pautado por esse princípio deve desenvolver no aluno um exercício de reflexão que alcance a compreensão sobre a cultura institucional em que trabalha, como ela interfere na ação de cada um dos participantes, além de ajudá-lo a desvelar qual o referencial político e epistemológico que conduz sua prática, que motivos o levam a escolher esse referencial, podendo, assim, optar pelo sentido social que deseja imputar à sua ação.

Nessa perspectiva, devemos inferir que formar professores significa prepará-los para o exercício de uma profissão que, sendo historicamente situada, vai adquirindo contornos de acordo com as exigências conjunturais de cada período. Na atualidade, não podemos nos esquecer de que o professor é aquele que necessita aprender a lidar com a tecnologia da informação e da comunicação, com o ensino a distância, com os ideais de um mundo globalizado e sem fronteiras, com relações espaço-temporais mais dinâmicas, questões que o levam, ou deveriam levar a estabelecer novas maneiras de se relacionar com o próprio conhecimento e com o aluno.

Novas formas de se relacionar com a profissão que, de acordo com Roldão (2007, p. 95), necessitam uma compreensão de que o ato de ensinar encerra uma dupla transitividade por meio da mediação: “ensinar é fazer aprender alguma coisa a alguém”. Além disso, é uma profissão que se caracteriza por conhecimentos profissionais específicos que possuem como base fundamental a *ação de ensinar*, e que carrega um inevitável senso de praticidade, já que é uma profissão que, muito antes de possuir um conhecimento sistematizado, já era praticada.

Para Roldão (2007), a atividade de ensinar jamais se transformaria em ação profissional se não fosse questionada, teorizada e é essa teorização da ação que produz um corpo de conhecimentos que nutre e transforma a ação dos profissionais.

Roldão (2007) explica que se trata de um saber profissional que precisa ser construído durante os processos formativos, firmado no princípio da teorização sobre a ação profissional docente, teorização esta desenvolvida prévia e posteriormente à ação e, principalmente, “tutorizada e discutida”. Daí a importância dos estágios curriculares, das ações práticas desenvolvidas no tempo desses estágios, a regência e, principalmente, a supervisão dessa prática, na perspectiva do desenvolvimento da profissionalização do futuro professor.

Na verdade, o aluno em formação não dá conta de compreender o que faz em sua prática, somente pensando sobre ela nos momentos de supervisão dos estágios curriculares; é necessário que ele consiga pensar sobre o que o faz agir dessa ou daquela forma e quais sentimentos, desejos, aspirações, lembranças, frustrações, teorias e intenções, entre tantas outras coisas, compõem a sua ação. Componentes constitutivos de sua dimensão subjetiva, fenômeno psíquico simultaneamente individual e social e que participa da constituição de sua identidade pessoal/profissional.

Não educamos os motivos dos alunos em processo de formação; aliás, nem mesmo os conhecemos profundamente. Sabemos que o curso de Pedagogia é uma segunda opção, para muitos; que a tradição vocacional toma o lugar do conhecimento profissional; que o estágio supervisionado é considerado por muitos como um empecilho burocrático da formação; que o que os alunos observam nas escolas, muitas vezes, é um contra-exemplo de como deve ser a sua postura profissional. Enfim, conhecemos algumas representações que eles possuem sobre o processo de formação e sobre a docência, mas não conhecemos os motivos que os mobilizam a optarem pelo magistério e, mais especificamente, a atuarem da forma que atuam quando são chamados a desenvolver as práticas supervisionadas.

Nessa perspectiva, defendemos a permanência dos estágios curriculares nos cursos de formação inicial, desde que tenham a perspectiva do desenvolvimento de atuação prática dos alunos, seguida de um processo de supervisão/discussão/reflexão sobre ela: “o que foi aprendido tem de fazer sentido para o sujeito, no contexto de suas aprendizagens e de seus conhecimentos e, ao mesmo tempo, mobilizar interesses, motivos e expectativas.” (PLACCO e SOUZA, 2006)

## ***PSICOLOGIA SÓCIO-HISTÓRICA E A COMPREENSÃO DA ATIVIDADE DOCENTE***

Para Marx (1983) o trabalho é um processo que envolve o homem e a natureza e este, por meio de sua ação pode impulsionar, regular e controlar o intercâmbio material com a natureza, transformando-a. Ao mesmo tempo que atua sobre a natureza e a modifica, ele mesmo se transforma. O homem, então, constrói sua própria história e sua cultura. Assim, por meio dessa atividade exclusivamente humana - o trabalho - o homem vai criando suas condições de existência, assumindo sua própria evolução histórica, promovendo uma existência objetiva e distanciando-se da idéia de uma existência “natural”.

A forma como Marx esclarece a composição do trabalho torna possível associar esse conceito a qualquer atividade humana, seja material ou mental, incluindo então a atividade docente. Nessa perspectiva toda atividade docente é desenvolvida com vista a atingir um fim – ensinar alguma coisa a alguém; seu objeto de trabalho, entre outros, é o conhecimento e o próprio aluno, que é sujeito no processo; os meios de trabalho se concretizam na sua metodologia e nos procedimentos e recursos utilizados.

Amigues (2004, p. 42) compreende que a atividade do professor é uma atividade *instrumentada e direcionada* porque:

[...] dirige-se não apenas aos alunos, mas também à instituição que o emprega, aos pais, a outros profissionais. Ela também busca seus meios de agir nas técnicas profissionais que se constituíram no decorrer da história da escola e do ofício do professor. Em outros termos, a atividade não é a de um indivíduo destituído de ferramentas, socialmente isolado e dissociado da história; pelo contrário, ela é socialmente situada e constantemente mediada por objetos que constituem um sistema. Para agir o professor deve estabelecer e coordenar relações, na forma de compromisso, entre vários objetos constitutivos de sua atividade.

Assim, o trabalho do professor pode ser compreendido como um ofício, como um trabalho como qualquer outro, mas que não pode prescindir de uma intencionalidade, por se tratar de um trabalho humano que lida não com objetos naturais, mas com outros humanos. Um trabalho que acontece no seio de uma organização social historicamente determinada, a escola, que por sua vez compõem uma organização social maior. Um trabalho que ao transformar o objeto – aluno e o próprio conhecimento – vai constituindo a identidade docente.

Um trabalho que pode caracterizar o professor como um intelectual transformador na medida em que ele assumir, de acordo com Mellouki e Gauthier (2004) o seu papel de herdeiro,

crítico e intérprete. E que ao assumir estes papéis o professor demonstra sua compreensão sobre o significado da atividade docente, desenvolvida na perspectiva de uma prática social.

Então, se associarmos a definição de estágio, um lugar onde se aprende o ofício do magistério, ao conceito de trabalho, na perspectiva do materialismo dialético, podemos conceber o espaço de supervisão das práticas pedagógicas como um espaço privilegiado para discussão e reflexão crítica sobre uma prática educativa contextualizada. Um espaço mobilizador da transformação das identidades e subjetividades e que, deve ter no bojo de suas discussões, a natureza da prática pedagógica. Assim, o futuro docente compreenderia que o magistério é, acima de tudo, uma prática social que traduz de maneira concreta as relações sociais em que as pessoas estão envolvidas.

Organizar uma metodologia que possibilite uma prática pedagógica que contribua com a emancipação do aprendiz, futuro professor, requer do formador não só essa compreensão mais ampla sobre a natureza da atividade docente, mas também, uma compreensão do processo de aquisição do conhecimento, da constituição da consciência crítica, bem como das condições subjetivas que se instalam nesse processo.

Nesse sentido, o estágio concebido por meio de práticas supervisionadas pode possibilitar a construção de conhecimentos não só relacionados ao fazer docente, mas que vão além dos técnicos-didáticos, conhecimentos que permitam o desencadeamento de processos formativos de futuros professores, sob a perspectiva da profissionalização docente.

Nessa perspectiva, a presença de uma práxis formativa nos cursos de formação inicial deve estar pautada nos objetivos da própria dinâmica social: formar um professor que, buscando a sua profissionalização, possua consciência crítica de sua prática, no sentido de tornar-se autônomo e propor práticas coerentes e criativas e, assumindo uma personalidade investigativa possibilite a emancipação de seus alunos e, pela atividade docente, vá se constituindo como profissional competente e comprometido com uma escola que, para além do acesso, permita a permanência dos alunos com a qualidade possível.

### ***SIGNIFICADOS E SENTIDOS SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA SUPERVISIONADA***

O surgimento da linguagem na história da humanidade provocou mudanças essenciais à atividade consciente do homem porque a linguagem: a) permite ao homem discriminar objetos, e conservá-los na memória; b) ao mesmo tempo que indica determinadas coisas, abstrai as propriedades essenciais destas; c) é o veículo de transmissão da informação que

permite ao homem assimilar as práticas sociais de muitos séculos e por meio delas consegue dominar conhecimentos, habilidades e modos de comportamento. (LURIA, 1979, p. 80-81)

Para Aguiar e Ozella (2006, p. 225) o indivíduo “modifica o social, transforma o social em psicológico e, assim, cria a possibilidade do novo” e, para que esse processo de constituição humana aconteça, a linguagem é instrumento essencial.

Assim como Leontiev (1978, p. 87), compreendemos que

a linguagem não desempenha apenas o papel de um meio de comunicação entre os homens, ela é também um meio, uma forma da consciência e do pensamento humanos [...] Torna-se a forma e o suporte da generalização consciente da realidade. Por isso, quando, posteriormente, a palavra e a linguagem se separam da actividade prática imediata, as significações verbais são abstraídas do objeto real e só podem portanto existir como facto de consciência, isto é como pensamento.

“Pensamento e a linguagem são a chave para a compreensão da natureza da consciência humana”, afirma Vigotski (2000, p. 485). Dessa forma, não é possível considerar a palavra e o pensamento como elementos isolados e independentes, é necessário compreendê-los como unidades que retêm características próprias do todo, até porque, como estudou Vigotski (1993), o significado de uma palavra representa uma ligação tão estreita entre pensamento e linguagem que se torna difícil definir se se trata de um fenômeno da fala ou do pensamento.

Como unidade entre pensamento e linguagem Vigotski (1993, p. 104) afirma que: “o significado das palavras é um fenômeno de pensamento apenas na medida em que o pensamento ganha corpo por meio da fala, e só é um fenômeno da fala na medida em que esta é ligada ao pensamento, sendo iluminada por ele”.

Nos estudos de Vigotski (2000) sobre as relações entre pensamento e linguagem, os significados e os sentidos das palavras ocuparam um lugar de destaque. Para o autor, o significado de cada palavra é uma generalização ou um conceito e como essas generalizações e os conceitos são atos de pensamento, ele considera o significado como um fenômeno do pensamento. Então, complementa Vigotski (1993), usando-se o significado das palavras como unidade de análise é possível compreender o desenvolvimento do pensamento verbal.

Para Leontiev (1978, p. 94) a significação também é uma significação da realidade que é cristalizada e fixada num vector sensível, ordinariamente a palavra ou a locução. É a forma ideal, espiritual da cristalização da experiência e da prática sociais da humanidade, [...] é, entrada na minha consciência (mais ou menos plenamente e sob todos os seus aspectos), o reflexo generalizado da realidade elaborado pela humanidade e fixado sob forma de conceitos, de um saber ou mesmo de um saber-fazer.

Aguiar e Ozella (2006, p. 226) lembram que

Os significados são, portanto, produções históricas e sociais. São eles que permitem a comunicação, a socialização de nossas experiências. Muito embora sejam mais estáveis, “dicionarizados”, eles também se transformam no movimento histórico, momento em que sua natureza interior se modifica, alterando, conseqüentemente, a relação que mantém com o pensamento, entendido como um processo.

Leontiev (1978, p. 96-97) chama a atenção para o fato de que o homem encontra um sistema de significações já elaborado historicamente e se apropria dele, porém o fato psicológico em si que faz com que o indivíduo se aproprie ou não, assimile ou não uma dada significação depende do sentido que ela tenha para esse indivíduo. “O sentido é antes de mais nada uma relação que se cria na vida, na actividade do sujeito”.

Sendo assim, o sentido “coloca-se em um plano que se aproxima mais da subjetividade que com mais precisão expressa o sujeito [...] e para avançar na compreensão do homem, ou melhor dizendo, dos seus sentidos, temos que, nas nossas análises, considerar que todas as expressões humanas sejam cognitivas e afetivas”. (AGUIAR; OZELLA, 2006, p. 227)

Rey (2003, p. 129) define o sentido como “uma formação dinâmica, fluida e complexa, que tem inúmeras zonas de sentido que variam em sua instabilidade” e o significado é apenas uma dessas zonas de sentido, a mais “estável e precisa”. (VIGOTSKI, 1993)

Baseando-se nas idéias de Vigotski sobre a importância dos sentidos e significados para a compreensão da psique humana como produção cultural, Rey (2003, p. 127) define os sentidos – para o autor sentidos subjetivos – “como a unidade inseparável dos processos simbólicos e as emoções num mesmo sistema no qual a presença de um desses elementos evoca o outro, sem que seja absorvido pelo outro”.

Considerando esse aporte teórico sumariamente exposto, nos propusemos a investigar quais seriam os sentidos e significados apreendidos sobre as práticas pedagógicas supervisionadas por alunas de um curso de Pedagogia com o propósito de confirmar nossa hipótese de que os estágios curriculares supervisionados são um componente da formação inicial bastante propício para a aprendizagem do conhecimento profissional e para o desenvolvimento de uma consciência crítica do futuro professor.

Nessa direção, escolhemos como ponto de partida o próprio sujeito em formação, por compreendermos, também, que o decurso da formação inicial envolve adultos em processos de aprendizagem e promove a constituição da identidade profissional.



Assim, buscamos por meio de entrevistas recorrentes, conhecer esses significados e sentidos objetivando não uma análise descritiva dos conhecimentos, mas sim uma análise do processo de constituição desses conhecimentos.

Após concluir a pesquisa empírica, iniciamos a análise das informações que havíamos reunido durante todo o processo de pesquisa, tendo como base o postulado de que “não está nas aparências do material empírico o objeto do pesquisador, mas nas diversas formas de organização não acessíveis da aparência”. (REY, 2005, p. 116)

Para atingir essas formas inacessíveis da aparência – as formas de significação das alunas em questão – coube a nós, pesquisadores, ir à busca das determinações históricas e sociais que se configuram no plano do sujeito, como: motivações, necessidades e interesses, para podermos chegar ao sentido constituído por elas. (AGUIAR, 2001)

Para tanto, realizamos uma “leitura flutuante” do material que tínhamos em mãos, especialmente as entrevistas que foram transcritas, destacando as idéias que nos chamaram mais a atenção e que, no nosso entendimento, se aproximavam do objeto de estudo em questão: os sentidos das práticas pedagógicas supervisionadas.

Uma segunda etapa que realizamos ainda empírica e não interpretativa, foi a identificação do conteúdo dos pré-indicadores que possuíam “similaridade, complementaridade ou contraposição” e sua junção em unidades menores, denominadas indicadores (AGUIAR; OZELLA, 2006, p. 230).

Ao conseguirmos encontrar os indicadores, passamos para a etapa seguinte, que consistiu em articular esses indicadores entre si, permitindo-nos chegar aos “núcleos de significação” e adentrar especificamente na análise e interpretação das informações, procurando encontrar os sentidos sobre as práticas pedagógicas supervisionadas da aluna do curso de Pedagogia.

Para alcançarmos cada um dos núcleos de significação inseridos no conteúdo das entrevistas demandou, inicialmente, como é proposto pela própria metodologia adotada, um levantamento prévio de indicadores, norteado pelo objeto de estudo da pesquisa.

Encontrar esses indicadores, resultado de uma fase empírica, ainda não interpretativa, exigiu um trabalho minucioso de busca dos aspectos cognitivos e afetivos presentes na fala da aluna, reunidas por meio da entrevista semi-estruturada e, principalmente, de articulação entre esses aspectos, que *a priori* não se encontravam “nas aparências do material empírico [...], mas nas diversas formas de organização não acessíveis da aparência” (REY, 2005, p. 117).

Para que pudéssemos chegar a um nível significativo de análise sobre os indicadores, em outras palavras, “mostrar a essência dos fenômenos psicológicos ao invés de suas características perceptíveis” (VIGOTSKI, 1994, p. 83), organizamos as informações (pré-

indicadores) em diversos grupos, classificando as informações pelo tipo de conteúdo encontrado, ora muito semelhante, ora muito contraditório. Esses grupos constituíram os indicadores que, por sua vez, nos permitiram circunscrever quatro núcleos de significação indicados a seguir:

- A importância das relações interpessoais no processo de ensino e aprendizagem;
- A necessidade de ajudar o outro: olhando para as suas próprias limitações;
- A necessidade de olhar para o outro para medir o seu próprio nível de exigência;
- Tornar-se professora: a importância do processo de reflexão sobre si.

Tendo como referência esses quatro núcleos consideramos que a aluna que colaborou com essa pesquisa, ao refletir sobre a prática pedagógica supervisionada, faz referências constantes ao seu processo de escolarização – sua trajetória até o ensino médio – e seu processo de formação – sua trajetória atual. Constatação que nos indica o nível de profundidade dos “registros” encontrados em sua história de vida e que interferem diretamente na concepção que possui sobre a docência. Essas informações, por sua vez, ao serem desveladas pela aluna, aparecem entrelaçadas com o papel que assumiu em seu processo de escolarização e que ainda assume em seu processo de formação: a aluna é uma pessoa que não se integra totalmente ao grupo, antes porque necessitava de aulas de reforço por apresentar muita dificuldade em aprender e agora por ser mais velha, mais responsável e mais comprometida com o curso.

Nesse sentido, as relações interpessoais, dimensão inerente ao processo de ensino aprendizagem, aparecem de uma forma acentuada no discurso da aluna, visto que os professores dos quais se lembra são aqueles mais afetivos, os que mais lhe deram atenção e assistência. A aluna não aceita que suas colegas de faculdade não desejem estabelecer o mesmo vínculo afetivo que ela procura entre seus professores.

Como consequência, a aluna declara que os estágios significaram para ela poder se aproximar da realidade das escolas, conhecer como as crianças se relacionam entre elas, com o professor e como elas lidam com suas dificuldades. E é exatamente isso que busca nos momentos de prática pedagógica supervisionada: qual foi a aceitação da professora em relação à sua atividade e como as crianças reagiram. Não há, nessa prática, nenhuma preocupação da aluna com a metodologia utilizada na relação aluno-professor nem com a aprendizagem do conteúdo pelas crianças.

Paralelamente às dificuldades de aprendizagem que a aluna apresentou em sua trajetória escolar, nasce a sua vontade de dar aula, o que a faz enfrentar várias situações em que assume

a docência, seja com aulas de reforço, seja num curso de curta duração. A aluna quer superar suas limitações e para isso abraça as oportunidades que surgem. Para dar conta de tudo isso ela estuda muito, se esforça, tira dúvidas com outras pessoas. Ela não possui consciência da estreita relação que estabelece entre suas dificuldades e a forma que encontrou para superá-las.

Porém, ao desenvolver as práticas supervisionadas, a aluna vai percebendo as suas limitações, as limitações das outras pessoas e, principalmente, as suas possibilidades. É na atividade prática que descobre que pode ir além de seus limites. Então, transforma sua vontade de acertar, ou de mostrar que é capaz em compromisso com o que faz.

Além disso, a aluna necessita ter professores exigentes e que a provoquem. Exigentes em relação ao estudo, a elaboração dos trabalhos, exigência que ela sempre se impôs como forma de obter sucesso. Provocadores porque a fazem sair de seu estado de “inércia” como ela mesma afirma, sair do lugar que às vezes ocupa. Esse é o modelo de professor que a aluna gostaria de seguir.

Nessa perspectiva, afirma que os estágios também exercem certa provocação, principalmente quando observou cenas desagradáveis no interior da sala de aula da escola-campo. Os estágios a impelem a um estado de reflexão sobre aquilo que observa, põem em xeque seus valores e a fazem pensar sobre os motivos que a levariam a assumir as mesmas atitudes ou a fariam agir diferente.

Por fim, a aluna acredita que o bom professor é aquele que sabe lidar com as situações imprevisíveis da prática. Todas essas qualidades do bom professor são, para ela, reflexos de habilidades pessoais de cada um.

Embora a aluna acerte, quando afirma que a formação inicial não deixa o professor “pronto” para a docência, apontando para a perspectiva que diversos autores assinalam como formação permanente ou continuada (IMBERNÓN, 2004; PLACCO, 2006, 2008), a forma como aborda a questão deixa claro que, para ela, se aprende a ser professor na prática. Tem consciência de que a prática é um processo de crescimento tanto para o aluno como para o professor, mas os argumentos que utiliza para justificar essa afirmação dizem respeito somente às situações imprevisíveis da prática, marcadas por questões de ordem muito mais afetivas e não cognitivas, muito mais restritas à sala de aula do que ao contexto escolar.

No caso da aluna, pudemos concluir que os sentidos apreendidos sobre as práticas supervisionadas revelam uma visão não muito animadora sobre a docência: conseguir estabelecer um vínculo afetivo com os alunos é a principal competência que o professor deve possuir, afinal, ela acredita que, devido às crianças terem tantas necessidades, aquilo que se

conseguir passar para elas já será o suficiente. Para a aluna demonstrar acolhimento é conteúdo, para nós, essa afirmação desvela a ausência dele. A aluna resume o ofício da docência ao ato de acolhimento, a mesma situação que passou durante o seu processo de escolarização.

### ***CONSIDERAÇÕES FINAIS***

Os motivos que nos mobilizaram a desenvolver uma pesquisa, cujo foco é a prática de ensino e os estágios supervisionados, objetivavam o encontro de respostas às nossas antigas indagações sobre o grau de importância dessa área para a formação inicial de professores. Nesse sentido, para poder centrar o foco no sujeito em formação precisávamos de um referencial que, de um lado, atendesse às nossas necessidades e, de outro, que nos oferecesse condições de olhar o indivíduo em sua singularidade e em pleno processo de constituição de sua identidade profissional.

Assim, buscamos o referencial teórico metodológico na psicologia sócio-histórica, para encontrarmos respostas às nossas indagações, visto que ela desnaturaliza os fenômenos psíquicos, ao conceber o homem como sujeito constituído e constituinte, um ser singular, mergulhado num contexto histórico e social que dá sentido a essa singularidade.

A psicologia sócio-histórica forneceu-nos elementos para compreendermos, por um lado, que a atividade docente é uma prática social e, por outro, que os fenômenos psíquicos não são um simples reflexo da realidade, mas são desencadeados nas formas pelas quais os indivíduos desenvolvem a sua atividade e as relações sociais.

Se o acesso à subjetividade do indivíduo ocorre pelas significações e sentidos apreendidos da realidade, nos aproximarmos, portanto, destas significações e desses sentidos, pode nos ajudar a compreender a forma pela qual o aluno pensa a docência e, conseqüentemente, organiza sua atividade docente.

Conhecer o contexto de formação no qual a aluna esteve inserida nos proporcionou eleger alguns parâmetros para realizar a análise de suas falas; conhecer os significados e sentidos apreendidos por ela sobre as práticas pedagógicas nos fez enxergar além de nossa própria concepção sobre formação inicial de professores. Esse estudo nos forneceu importantes indicadores para compreendermos como a singularidade do sujeito que aprende compõe o processo de ensino e aprendizagem e como seu modo de agir, pensar e compreender as questões relacionadas à docência imprime urgência à necessidade de incluir em nossas

práticas de formação procedimentos metodológicos que acionem significações e sentidos, para que sejam modificados, ressignificados.

Vigotski (1993, p. 107-108) mostra-nos que há esta possibilidade, pois “os significados das palavras são formações dinâmicas e não estáticas”, o que significa dizer que a relação entre o pensamento e a palavra também se modifica.

A visão de docência da aluna, revelada por meio das entrevistas, indica tanto a ausência de compreensão sobre a função da escola como de consciência crítica sobre a natureza da prática pedagógica. Lembrando que “a escola é a instituição criada pela sociedade letrada para transmitir determinados conhecimentos e formas de ação no mundo; sua finalidade envolve, por definição, processos de intervenção que conduzam à aprendizagem.” (OLIVEIRA, 1995, p. 57) O que exige do professor um conhecimento profissional específico que deve ser ensinado nos cursos de formação inicial de professores.

Conhecer os significados e sentidos apreendidos por essa aluna sobre as práticas pedagógicas supervisionadas nos alertou sobre o quanto ainda precisamos transformar as nossas práticas de formação em práxis formativas. Para que isso aconteça, precisamos refletir criticamente sobre dois aspectos.

O primeiro aspecto diz respeito a existir certo distanciamento entre a idéia de modelo de formação – idéia aqui compreendida como o reflexo não apenas do que existe, mas também do que deve existir (KOPNIN, 1978) – e a prática pedagógica dos professores formadores. A instituição em que desenvolvemos a pesquisa empírica reúne algumas condições objetivas básicas – projeto pedagógico e professores com formação adequada – mas não consegue transformar sua prática em práxis. Para conseguir isso, o coletivo dos professores precisaria ter a compreensão de que

Sem a ação real, objetiva, sobre uma realidade – natural ou humana – que existe independentemente do sujeito prático, não se pode falar propriamente de práxis como atividade material consciente e objetivante; portanto a simples atividade subjetiva – psíquica – ou meramente espiritual que não se objetiva materialmente não pode ser considerada como práxis. (VÁSQUEZ, 1968, p. 194)

O segundo aspecto, ainda relacionado à idéia de modelo de formação, diz respeito ao conteúdo desta idéia. Segundo Kopnin (1978), a idéia pode se realizar de várias formas. Uma delas é por meio de uma imagem artística ou por meio da própria teoria. Nesse sentido, que teoria fundamenta o projeto pedagógico da instituição a que nos referimos neste estudo? Que teoria tem fundamentado as nossas propostas de formação?

A forma como as aulas práticas são previstas nos estágios remete a uma visão de que o processo de ensino aprendizagem é pontual. O que é possível verificar sobre os diversos aspectos do processo de ensino aprendizagem, principalmente sobre o ensino de conteúdos escolares em uma atividade prática que tem uma hora de duração na escola campo, como foi o caso da aluna em questão?

Foi possível compreender, com este estudo aprofundado, por que autores vários autores têm reivindicado a formação de professores como campo de conhecimento, mesmo que inserido num campo maior que é a Educação. Há que se ter um conjunto de pressupostos norteadores da discussão sobre a formação de professores que, no nosso modo de interpretar o tema, passa pela discussão da natureza e essência do ofício de professor e a profissionalização desse ofício.

Nesse sentido, é necessário e urgente que o exercício prático da docência seja compreendido como um eixo estruturador do curso de formação inicial, pois a prática é provocativa e não circunstancial. A aluna legitima isso, ela afirma que os estágios são espaços de provocação, que a prática a ajudou a superar seus limites. Demonstrou que, ao exercer a docência, foi se constituindo professora. Poderíamos alcançar resultados satisfatórios se esse exercício fosse freqüente e a mediação do professor formador se tornasse intencional e não espontânea, como verificamos por meio da fala da aluna.

Por fim, queremos assinalar que a docência não pode prescindir de um conhecimento profissional específico, aprendido desde o período de formação inicial, pois possibilita ao futuro professor assumir o papel de mediador que transforma o objeto a ser ensinado em objeto aprendido. Saber fazer esta mediação

não é um dom, embora alguns o tenham; não é uma técnica, embora requeira uma excelente operacionalização técnico-estratégica; não é uma vocação, embora alguns a possam sentir. É ser um *profissional de ensino*, legitimado por um conhecimento específico exigente e complexo. (ROLDÃO, 2007, p.102)

## **REFERÊNCIAS**

AGUIAR, W. M. J. (2001) A pesquisa em psicologia sócio-histórica: contribuições para o debate metodológico. In. Bock, A. M. B. & Gonçalves, M. G. M.; Furtado, O. *Psicologia sócio-histórica*. São Paulo: Cortez.

AGUIAR, W. M. J. & OZELLA, S. (2006) Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos. *Psicologia Ciência e Profissão*, 26 (2), p. 222-245.

AMIGUES, R. (2004) Trabalho do professor e trabalho de ensino. In: Machado, A. R. (org.) *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. Londrina: Eduel.

FREIRE, P. (1998) *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 5. ed. São Paulo: Paz e Terra.

IMBERNÓN, F. (2004) *Formação docente e profissional*. São Paulo: Cortez.

KOPNIN, P. V. (1978) *A dialética como lógica e teoria do conhecimento*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

LEONTIEV, A.. (1978) *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Livros Horizonte.

LURIA, A. R. (1979) *Curso de Psicologia Geral*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

MARX, K. H. (1983) *O Capital: crítica da economia política*. v. 1, tomo 1. São Paulo: Abril.

MELLOUKI, M. & GAUTHIER, C. (2006) O professor e seu mandato de mediador, herdeiro, intérprete e crítico. *Educação & Sociedade*. Campinas, vol. 25, n. 87, p. 537-571, maio-agosto, 2004. <http://www.cedes.unicamp.br> . (consultado na Internet em junho de 2006).

OLIVEIRA, M. K. (1995) Pensar a educação: contribuições de Vigotski. In: Castorina, J. A. et all. *Piaget e Vygotsky: novas contribuições para o debate*. São Paulo: Ática.

PEREIRA, J. E. D. & Zeichner, K. M. (orgs.) (2002) *A pesquisa na formação e no trabalho docente*. Belo Horizonte, MG: Autêntica.

PLACCO, V. M. N. de S. (2006) Perspectivas e Dimensões da Formação e do Trabalho do Professor. In: Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino – ENDIPE, XIII, 2006, Recife. *Anais do XIII ENDIPE*, Recife, PE: UFP.

\_\_\_\_\_. (2008) Processos Multidimensionais na Formação de Professores. In: ARAUJO, M. I O ; OLIVEIRA, L. E. (Orgs.) *Desafios da formação de professores para o século XXI*. Sergipe: Editora da Universidade Federal de Sergipe-UFS.

PLACCO, V. M. N. de & SOUZA, V. L. T. (2006) *Aprendizagem do adulto professor*. São Paulo: Loyola, 2006.

REY, G. (2005) *Pesquisa qualitativa e subjetividade: os processos de construção da informação*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning.

\_\_\_\_\_. (2003) *Sujeito e Subjetividade.: uma aproximação histórico-cultural*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning.

ROLDÃO, M. (2008) Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. *Rev. Bras. Educ.*, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, 2007. [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-24782007000100008&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782007000100008&lng=pt&nrm=iso)>. (consultado na Internet em setembro de 2008).

SEVERINO, A. J. (2006). A busca do sentido da formação humana: tarefa da Filosofia da Educação. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 32, n. 3, p. 619-634, set./dez.

VÁSQUEZ, A. S. (1968). *Filosofia da Práxis*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

VIGOTSKI, L. S. (2000). *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.

\_\_\_\_\_. (1993). *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.

\_\_\_\_\_. (1994). *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes.