

A FORMAÇÃO PRÁTICA DE FUTUROS PROFESSORES E A APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA

Dimair de Souza França^γ

Resumo: As propostas de formação de professores em curso na atualidade apresentam um enfoque voltado para a dimensão prática desta formação, cujo horizonte é a efetivação da Prática de Ensino, obrigatória a todos quantos desejam formar-se professores. Este texto apresenta algumas reflexões sobre a formação de professores através da discussão acerca do processo de aprender a ser professor que se realiza mediante a efetivação do estágio. Aponta para a necessidade de re-significar a Prática de Ensino, por ser este o momento em que o futuro professor toma contato com o ofício de ensinar, iniciando seu processo de aprendizagem profissional da docência.

Palavras-chave: formação de professores – prática de Ensino – aprendizagem da Docência

Abstract: The proposals for teacher development in present courses focus the practical dimension of it, which perspective is the effectuation of the Supervised Practicum, mandatory for all those who want to become teachers. This work presents some reflections on teacher development through the discussion about the process of learning to be a teacher, which is accomplished during the supervised practicum. It shows the need to give a new meaning to it because that is the moment in which the teacher gets in contact with teaching procedures, beginning her/his process of professional learning in her/his practicum.

Key words: teacher development – practicum – learning process in teaching

^γ Mestre em Educação e Doutoranda em Educação pela UNESP/Araraquara. Professora de Prática de Ensino da UFMS/Campus de Corumbá. E-mail: dimairf@terra.com.br.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Este texto tem por finalidade apresentar algumas reflexões acerca do processo de aprender a ser professor, que é vivenciado pelos futuros professores no contexto de seu processo formativo, principalmente através da realização da Prática de Ensino. Estas reflexões têm como referência alguns estudos, realizados por mim, sobre o estágio curricular no processo de formação de professores (França, 1996, 1999, 2002), bem como minha experiência como docente de Prática de Ensino no curso de Pedagogia do Campus de Corumbá, cuja ênfase está na docência para a educação infantil e para as séries iniciais do Ensino Fundamental.

A pretensão é contribuir com a discussão acerca da formação dos futuros professores para a educação básica tendo como perspectiva a dimensão prática desta formação, sinalizando para a possibilidade de re-significar o papel da prática no contexto do curso a partir da abordagem da aprendizagem da docência como uma atividade essencial à constituição do ofício de ensinar.

1- A CONSTITUIÇÃO DA PRÁTICA DE ENSINO

Os estudos sobre esta temática têm apontado alguns avanços na direção de uma nova configuração deste componente curricular nos cursos de formação de professores, representados pela visão de unidade entre teoria e prática (Freitas, 1996; Monteiro, 2000; Pimenta, 1994), pela possibilidade de reflexão sobre a própria prática (Carlos Marcelo, 1998; Shön, 1995; Zeichner, 1995), pela aproximação com a realidade escolar (Almeida, 1994; Perdigão e Mello, 1995; Piconez, 1994), entre outros.

Entretanto, a dimensão prática da preparação profissional do futuro professor sempre esteve relegada ao segundo plano nos cursos de formação de professores. Essa limitação na formação do futuro professor pode ter origem nos modelos de formação adotados em nossa realidade que separam a fundamentação teórica e a formação profissionalizante nos currículos dos cursos de formação de professores, em decorrência da racionalidade técnica que tem prevalecido nesses cursos.

Segundo Monteiro (2000:129), no modelo da racionalidade técnica “o professor era considerado um técnico, cuja atividade profissional consistia na aplicação rigorosa de técnicas cientificamente fundamentadas”. Ao professor era reservado um papel previamente estabelecido, na forma de habilidades e competências a dominar, que se manifestavam na aplicação eficaz de técnicas e estratégias às situações de ensino. A escola, ainda segundo a autora, era objeto de estudo, em aulas teóricas, vista como a principal instituição responsável pela educação das novas gerações e também o lugar de desenvolvimento do estágio onde era realizada a Prática de Ensino. Este, por sua vez, restringia-se à observação de “práticas de ensino” bem sucedidas e pela realização destas mesmas práticas pelos futuros professores, em que reproduziam, de alguma forma, os modelos de aula dos professores observados até então, cujo objetivo era aprender a ensinar. Para Monteiro (id.:132), “ a preocupação maior era com a sala de aula, o ‘manejo de classe’, a capacidade de transmitir conhecimentos, escolher e utilizar as técnicas e recursos pertinentes, avaliar segundo os parâmetros adequados”.

Diante das reformas em curso na realidade educacional brasileira, desencadeadas a partir da nova LDB (lei nº 9394/96), novas características são atribuídas à formação dos professores e, conseqüentemente, à prática de ensino como parte integrante da preparação que deve ter o futuro professor para atuar na escola básica.

Essas reformas demandam uma formação em que os professores se apropriem de determinados conhecimentos e possam experimentar, em seu próprio processo de aprendizagem, o desenvolvimento de competências necessárias para atuar nesse novo cenário. A formação do profissional de educação tem que estimulá-lo a aprender o tempo todo, a pesquisar, a investir na própria formação e a usar sua inteligência, criatividade, sensibilidade e capacidade de interagir com outras pessoas (Proposta de Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica, em curso de nível superior, MEC, 2000).

Com relação ao estágio curricular dos cursos de formação de professores, é interessante observar a orientação presente neste mesmo Documento (MEC, 2000) ao enfatizar a necessidade de realização desta atividade ao longo de todo o curso de formação e vivido com tempo suficiente para abordar as diferentes dimensões profissionais, incluindo o envolvimento pessoal, reservando um período final para a docência compartilhada, sob a supervisão do curso de formação, preferencialmente na condição de professor assistente de professores experientes. Tal situação deve acontecer mediante a existência de planejamento conjunto entre o curso de formação inicial e as escolas campos de estágio, com objetivos e tarefas claras e que as duas instituições assumam responsabilidades e se auxiliem mutuamente.

Nesse sentido, a preparação dos futuros professores para a escola básica assume uma conotação diferenciada na perspectiva desse Documento, havendo uma clara ênfase para a dimensão prática, sinalizando para a necessidade de envolvimento entre as diferentes instâncias (Escolas de Formação de Professores e Escola Básica) em busca do efetivo cumprimento dos princípios orientadores da reforma na formação de professores. A formação inicial passa a demandar, então, maior atenção para com a vivência do processo de ensino, devendo o futuro professor tomar contato com a realidade de ensino desde o início do curso.

Esse contato com a realidade de ensino, expresso na proposta de formação deve considerar a dimensão prática da formação profissional em que “a prática deverá estar presente desde o início do curso e permear toda a formação do professor” (Res. CNE/CP nº 1, de 2002, Art. 12, § 2º). Esta prescrição baseia-se no princípio de articulação dos componentes curriculares formativos, pautando-se na idéia de continuidade desta vivência ao longo do curso, com ênfase nos “procedimentos de observação e reflexão, visando à atuação em situações contextualizadas, com registro dessas observações realizadas e a resolução de situações-problema” (idem).

A prática, nesta perspectiva, é “uma dimensão do conhecimento que tanto está presente nos cursos de formação, nos momentos em que se trabalha a reflexão sobre a atividade profissional, como durante o estágio, nos momentos em que se exercita a atividade profissional.” (Parecer CNE/CP nº 9, de 2001).

Neste caso, a prática não deve confundir-se com a realização do estágio curricular supervisionado de ensino, elemento obrigatório na composição curricular dos cursos de licenciatura, devendo acontecer através da prática de ensino, com duração de 400 horas (Parecer CNE/CP nº 28, de 2001).

Portanto, o estágio curricular supervisionado de ensino é considerado um outro componente curricular obrigatório que deve ser integrado à proposta pedagógica do curso de formação de professores. De acordo com este Parecer (p. 10), o estágio pode ser caracterizado como “tempo de aprendizagem” que supõe “uma relação pedagógica entre alguém que já é um profissional reconhecido em um ambiente institucional de trabalho e um aluno estagiário”.

Desse modo, o estágio é visto como o momento de efetivar o processo de ensino-aprendizagem, sendo que a supervisão de um profissional experiente é a característica essencial desta atividade no meio escolar. Assim, o aluno, futuro professor, deve submeter-se à orientação e acompanhamento de um professor experiente, nas escolas de educação básica, para que possa desempenhar a tarefa de ensinar adequadamente. Há que se ressaltar, ainda, que o estágio curricular supervisionado de ensino deve ter um caráter de “atividade

intrinsecamente articulada com a prática e com as atividades de trabalho acadêmico” proposto para o curso de formação de professores pelo referido Parecer (p.11).

Mesmo que os princípios orientadores da reforma educativa em curso na formação dos futuros professores dêem ênfase para a dimensão prática da formação docente, há muito ainda para ser feito em termos de construção de um modelo formativo que dê conta de responder às demandas e necessidades formativas postas hoje às escolas e, conseqüentemente, aos professores.

Ao procurar aprofundar a discussão acerca do estágio no curso de formação de professores para as séries iniciais do Ensino Fundamental, a partir das propostas delineadas pelas políticas de formação de professores na atualidade, alguns aspectos tornam-se evidentes e terminam por direcionar a atenção quando a questão é o cumprimento da Prática de Ensino pelos futuros professores. França et al. (2003:7) apontam para

a necessidade de maior contato com a escola básica e com seus profissionais, no sentido de tornar claro o papel fundamental da escola e de seus profissionais na formação dos futuros professores, a necessidade de um planejamento conjunto entre os professores formadores na universidade e os professores da escola básica que recebem os alunos estagiários para tornarem claros os propósitos e os objetivos desta importante atividade formativa e, ainda, a necessidade de se repensar o espaço da prática num curso de formação.

Na realidade, é urgente que nos voltemos para a discussão sobre o papel do estágio curricular no curso de formação de professores tendo como perspectiva a re-significação desta prática no interior do curso, em que seja possível

discutir coletivamente os caminhos que possam levar a uma interação entre as diferentes instâncias educacionais com vistas à construção de práticas educativas que garantam uma sólida formação aos futuros professores e uma prática compromissada por parte daqueles profissionais que atuam em escolas de educação básica cotidianamente (França et al., 2003:8).

Diante destas reflexões, a experiência de orientar a Prática de Ensino tem se constituído em um desafio enorme, porém promissor para que se possa obter uma melhoria qualitativa na formação de nossos futuros professores e, principalmente, no sentido de recolocar a prática como uma atividade articuladora de todas as experiências curriculares do curso de formação de professores.

Para que isso de fato ocorra, é necessário reconhecer a importância da prática na aprendizagem da docência pelos futuros professores, pois esse processo retrata um

“verdadeiro ritual de passagem” (Monteiro, 2000:141) ou ainda a “passagem dos alunos de seu ver o professor como aluno ao seu ver-se como professor”, possibilitando a construção de suas identidades como professores (Pimenta, 1996:77).

2- A APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

A aprendizagem da docência é, segundo Mizukami (2000:140), um processo construído ao longo do exercício da docência e fortemente marcado pela experiência pessoal. Aprender a ensinar pode ser considerado um processo complexo – pautado em diversas experiências e modos de conhecimento – que se prolonga por toda a vida profissional do professor, envolvendo, dentre outros, fatores afetivos, cognitivos, éticos e de desempenho. Inicia-se antes da preparação formal, prossegue ao longo dela e permeia toda a prática profissional do professor.

A premissa de que a aprendizagem profissional é um processo que ocorre durante a vida toda e que a formação não se esgota com o curso universitário tem colocado novas questões para a formação dos futuros professores e que necessitam ser retomadas no contexto das propostas formativas delineadas para a atualidade. Para Marin (1996:162), o processo de formação profissional inicia-se no cotidiano, a partir da educação informal e formal a que o futuro professor está submetido, diariamente, desde muito cedo, e na interação social. Portanto, ela não começa nos cursos básicos ministrados para formar professores. Face à esta constatação, a autora assinala que é preciso

atuar a partir de uma perspectiva mais histórica, mais social, mais crítica, a partir de uma concepção de homem menos segmentado, de modo a inverter esse quadro apresentado e, assim, tentarmos buscar uma nova forma de trabalhar com nossos alunos, na perspectiva de avanço qualitativo do processo educativo em geral. (Ibid.,p. 163).

De acordo com Guarnieri (2000:9), uma parte da aprendizagem da profissão docente só ocorre e só tem início quando o professor entra em exercício, ou seja, o exercício da profissão é condição para consolidar o processo de tornar-se professor.

Neste sentido, a formação e a atuação docentes devem ser vistas como faces de um mesmo processo, em sua singularidade, pois estas são momentos constitutivos do processo de

aprendizagem da docência. Parece ser interessante indagar, porém, acerca do papel da prática na constituição da docência.

Analisando a componente prática da formação inicial de professores, Marcelo Garcia (1999) sintetiza algumas limitações apontadas pelas pesquisas sobre as práticas de ensino na formação inicial de professores para a educação básica e assinala algumas possibilidades para a prática de ensino ao enfatizar que uma reforma na prática educativa deve demandar mudanças também em outras dimensões da formação de professores e do sistema educativo.

O autor aponta para a necessária revisão do currículo da formação inicial do professor, abarcando a articulação entre o conhecimento prático e o conhecimento teórico e o desenvolvimento de um conhecimento didático do conteúdo a ensinar que se adquire na medida em que se compreende e se aplica. Aponta, também, para a necessidade de rever as relações que se estabelecem entre a universidade e as escolas, assinalando que na medida em que as escolas não participam na planificação das próprias práticas, aceitam a presença de alunos em formação prática, não como uma atividade formativa própria da escola, mas pelo respeito da decisão individual de professores concretos que decidem aceitar nas suas classes a presença de alunos em formação prática (Ibid., p. 100).

Para o autor, considerar a escola como unidade de formação, responsável pelas práticas de ensino, pode contribuir para a superação do tradicional individualismo que tem caracterizado o aprender a ensinar.

Em estudo recente (França, 2002) sobre a Prática de Ensino que se desenvolve em escolas de educação básica, envolvendo profissionais do ensino (diretores, coordenadores pedagógicos e professores das séries iniciais do Ensino Fundamental), tornou-se evidente a necessidade de discussão e aprofundamento acerca das propostas de estágio desenvolvidas nas escolas de educação básica, haja vista que tem sobressaído um processo de crítica à escola e aos seus professores, gerando resistências. Diante desta situação, os profissionais da escola indicam a necessidade de discussão sobre o papel do estágio, sobre a realidade da sala de aula da escola pública e sobre as diferentes situações vivenciadas pelos professores com destaque para as críticas sofridas pela escola e por seus professores e sugerem que esta prática seja desenvolvida sob a forma de uma atividade conjunta envolvendo o planejamento, a execução e a avaliação das propostas de estágio, bem como o retorno das informações à escola.

Nesta situação específica, Marcelo Garcia (1999) constata que as práticas de ensino representam uma oportunidade privilegiada para aprender a ensinar, pois possibilita aos alunos compreender a escola como um organismo em desenvolvimento (caracterizada por uma determinada cultura, clima organizacional, estrutura de funcionamento e algumas

funções de gestão necessárias ao seu funcionamento); os alunos aprendem a entender os problemas de ensino como problemas curriculares (planificação, níveis de interpretação do currículo pelos professores, contato com materiais curriculares e com inovações); aprendem a observar o ensino (articulação entre o ensino e o projeto curricular, foco na análise do ensino por oposição ao foco no professor); e, ainda, constituem um momento em que os alunos em práticas se socializam, aprendem a comportar-se como professores.

Há que se reconhecer, entretanto, algumas limitações que são impostas ao processo formativo do futuro professor. Estas limitações se tornam evidentes no momento em que o aluno deve entrar em contato com a realidade de ensino, fato que só ocorre ao final do curso e que restringe drasticamente a relação a ser mantida com alunos, professores e demais membros da comunidade escolar. Nestes casos, a prática tem a conotação de aplicação dos conhecimentos “adquiridos” ao longo do curso, sendo que para isso é suficiente o cumprimento de uma carga horária específica através da Prática de Ensino.

No entanto, é certo que o processo de aprender a ser professor não ocorre apenas no curso de formação de professores e tampouco se faz pelas incursões esporádicas em salas de aulas de outros professores da educação básica. Para França (1999:168), o curso de formação impõe limites à aprendizagem da docência, indicando uma ruptura entre o que o aluno “aprende” no curso de formação de professores e o que “adquire” com a sua experiência e não somente observando a experiência de outro professor.

Diante desta constatação, é necessário reafirmar que a aprendizagem da docência na situação de Prática de Ensino requer um envolvimento amplo com a escola onde se efetiva esta atividade e uma clara significação acerca do que é ser professor para os atores envolvidos no processo de ensinar, em contraposição ao modelo adotado nos cursos de formação, conforme assinala Monteiro (op.cit.), em que o futuro professor observa, de acordo com orientações previamente definidas, as “boas práticas de ensino” onde as “aulas dadas”, com suas técnicas e recursos, são objeto de atenção para posterior reprodução. Sem essas condições corre-se o risco de adotar “modelos” que pouco contribuirão para com a construção de propostas comprometidas com um ensino de qualidade para todos.

Entretanto, se a preparação prática do futuro professor deve ocorrer na situação de ensino propriamente, em que este se põe em contato com a escola e com as salas de aulas de outros professores, uma questão que sobressai, evidentemente, é a qualidade e a consistência dessa atividade. Como garantir ao futuro professor o contato com experiências positivas e significativas na situação de prática de ensino em nossas escolas?

É preciso, então, romper com a visão fragmentada que tem dominado as experiências com a Prática de Ensino. Neste sentido, Monteiro aponta que a atividade prática necessita avançar no sentido de possibilitar que essa experiência seja entendida como construção, ou seja, “uma situação em que o sujeito possui estruturas teóricas prévias para orientar a observação de algo – no caso a aula, considerada não como algo que está dado e, sim, algo que pode ser entendido e interpretado de diferentes maneiras” (Ibid.,p. 134).

A questão se volta, então, para a necessidade de se adotar uma postura crítica e competente em relação à construção de propostas de Prática de Ensino que possam efetivamente subsidiar essa aprendizagem inicial ao lado de profissionais competentes e que possibilitem, de fato, uma vivência comprometida com a situação de ensino.

É o que assinala Giovanni (2000:54) ao enfatizar que o processo de aprendizagem da profissão vai se organizando mediante quadros de referências construídos e gerados a partir das interações do profissional com a escola, com outros profissionais, com a prática da sala de aula e, principalmente, estes quadros de referência sobre a profissão vão sendo gerados nas oportunidades de reflexão sobre a profissão.

Esta possibilidade comporta a intencionalidade da ação educativa como uma prática social e permite a atribuição de significados à ação docente mediante a problematização da tarefa docente como um trabalho coletivo que propicia a articulação das questões profissionais com as pessoais, gerando novos significados para a profissão docente. A formação passa a ser compreendida como um processo que se inicia muito antes do aluno frequentar o curso e continua durante o seu exercício profissional, permitindo reconstruir uma identidade profissional já a partir do processo de formação inicial do futuro professor. A Prática de Ensino, como bem aponta Castro (1989:145-46),

não se reduz ao treinamento em técnicas específicas. A discussão das exigências epistemológicas de cada setor do conhecimento confrontadas com as questões referentes à sua possibilidade de assimilação didática é que construirá alicerces para tais técnicas, não sendo a prática senão a “outra face” da teoria, a ela profundamente ligada.

Esta dimensão teórico-prática, característica primordial da atividade de prática de ensino, não pode estar ausente na preparação do futuro professor, pois o estágio configura-se como momento formativo por excelência, dada sua natureza teórico-prática. Da mesma forma, é preciso romper com uma visão tecnicista que tem dominado o modelo de formação do professor. De acordo com Coelho (1996:38), a docência

é um processo complexo que supõe uma compreensão concreta da sociedade, da educação, da escola, do aluno, do ensino-aprendizagem, do saber, bem como um competente repensar e recriar do fazer na área da educação, em suas complexas relações com a sociedade.

Torna-se importante assinalar, de maneira incisiva até, a importância de delinear propostas formativas que contemplem as situações complexas da sala de aula bem como as trajetórias individuais e coletivas dos futuros professores como elementos necessários à compreensão do processo de aprender a ensinar, vivenciado pelo aluno-estagiário, na constituição da aprendizagem da docência.

Neste sentido, a aprendizagem propiciada pela situação de estágio é um momento singular de vivência desse processo e um espaço essencial à formação do futuro professor, possibilitando a constituição do processo de aprender a ensinar. Por isso, esta atividade não pode e não deve ocorrer de forma estanque, sendo desencadeada apenas ao final do curso de formação, mediante a efetivação da Prática de Ensino nas salas de aulas da escola básica.

O estágio, ao contrário, deve ser compreendido como uma atividade inerente à formação dos futuros professores e deve acontecer, prioritariamente, no contato com a realidade da escola e da sala de aula e na interação com a comunidade escolar, nas escolas de educação básica, espaço primordial de vivência da situação de ensino, como uma experiência significativa no processo de aprender a ser professor, devendo ser permeado por uma visão de unidade teoria-prática.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As pesquisas têm indicado que a dimensão prática da formação docente é uma parte importante do processo formativo, não devendo ser desconsiderada, sob pena de desqualificação, ainda maior, da formação oferecida aos futuros professores. Embora esses estudos indiquem que a formação deva ser compreendida como um processo que se estende ao longo do exercício profissional do professor, a preparação inicial do docente é uma etapa necessária e importante para todos aqueles que desejam ingressar no magistério. E essa etapa compreende, necessariamente, a compreensão da educação, da escola, do ensino e do aluno em suas relações com a sociedade.

É preciso, entretanto, que o modelo formativo adotado dê conta destas relações de forma competente e criativa, levando o futuro professor a construir e reconstruir

continuamente o seu saber e o seu fazer docentes, a partir de uma prática estruturada e que possibilite o contato com a realidade de ensino, facilitando, assim, o seu processo de aprendizagem da docência de forma articulada aos saberes de referência da formação.

A minha experiência tem mostrado que esta é uma tarefa árdua, que os problemas enfrentados pela Prática de Ensino são problemas estruturais e que não dependem apenas da “boa vontade” dos profissionais que insistem em reconstruir uma área tão abalada no terreno da formação de professores. Mais do que de boas ações, necessitamos de propostas carregadas de uma intencionalidade e frutíferas em seus desdobramentos quando colocadas em práticas.

A legislação que sistematiza a formação dos professores atualmente tem enfatizado um caráter eminentemente prático neste processo. Esta, talvez, seja uma das principais características desse novo projeto formativo delineado a partir da nova LDB/96, além da extrema centralização com que tem se caracterizado o processo de formação dos futuros professores.

Ainda há que se ressaltar o alargamento da prática nessa proposta de formação, seja na perspectiva do “estágio curricular supervisionado de ensino” ou no delineamento da proposta de “prática” como uma atividade que deve permear todo o curso, compondo assim a dimensão prática da preparação profissional do futuro professor.

No que se refere à dimensão prática desta formação, devemos e precisamos estar atentos à nova configuração desse processo, sem perder de vista o princípio de unidade teoria-prática que deve nortear a formação dos futuros professores para atuar nas escolas de educação básica. Devemos e precisamos, também, atentar para o acúmulo de atividades que essa proposta acarretará aos formadores de professores, principalmente àqueles que se encontram envolvidos mais diretamente com as atividades de supervisão, sem que haja efetivamente uma nítida melhoria nas condições para o desempenho desta atividade dentro e fora da instituição.

A orientação e acompanhamento das atividades práticas desenvolvidas pelos futuros professores requer tempo e disponibilidade de recursos para que se proceda ao deslocamento e ao efetivo acompanhamento de cada um dos alunos em suas incursões pela realidade escolar. Fato este que não ocorre em nossa realidade. As condições de acompanhamento e supervisão das Práticas de Ensino, por exemplo, ainda são deficientes e não atendem às demandas de nossos alunos, embora haja uma preocupação explicitada pelos estudos desenvolvidos nessa área no sentido de se buscar, principalmente, melhorias para a supervisão dos estágios. Por essa razão, entendo que essas novas orientações poderão, certamente, comprometer a qualidade das propostas delineadas para a preparação prática dos futuros professores e

exacerbar a visão de “primo pobre” que os estágios de ensino sustentam no interior dos cursos de formação de professores, se não vierem acompanhadas de medidas que melhorem consideravelmente suas condições de trabalho.

Por isso, quero destacar o papel da Prática de Ensino na aprendizagem do ofício de ensinar. Longe de ser definitivamente jogada junto com a “água do banho” da reestruturação dos cursos de formação de professores na atualidade, ela precisa ser re-significada como uma atividade essencial ao processo formativo, comportando diferentes possibilidades de aprendizagens sobre o que é ser professor, a partir de um estreito relacionamento com o curso e com a realidade sócio-educacional. Isto implica, necessariamente, a construção de uma nova concepção acerca da docência e dos docentes no sentido de que seja possível resgatar uma tarefa tão importante e necessária na educação das futuras gerações que tem sido sistematicamente arrastada para o centro dos debates educacionais e responsabilizada pelos “maus resultados” obtidos até então.

Conforme assinala Monteiro (op.cit.:141), durante as atividades de Prática de Ensino, o professor em formação vive um momento estratégico em sua vida profissional, vivenciando um verdadeiro ritual de passagem em que é, ao mesmo tempo, aluno e professor, e tendo, portanto, a sensibilidade aguçada para perceber as repercussões da ação educativa com olhos de quem ainda se sente como aluno .

Esta é, sem dúvida, a grande contribuição da Prática de Ensino para o processo de aprender a ser professor vivenciado no curso de formação. Esta “descentração” mencionada pela autora abre inúmeras perspectivas de reflexão sobre a prática, de forma crítica e consistente, sem que para isso tenha que arrastar todos os professores para o centro de um processo de crítica generalizada que apenas desqualifica o trabalho do professor e da escola.

Por isso, o processo de aprender a ser professor deve ser visto como uma importante tarefa que precisa ser (re)construída, em cada ato e em cada gesto de professores e futuros professores e precisa, igualmente, ser referenciada como uma atividade imprescindível a todos aqueles que desejam lidar com o ensino. Permeiar a formação e, ao mesmo tempo, constituir-se em uma atividade de interação social são os desejos que nela procuro explicitar por acreditar que sem essa possibilidade nossos professores e futuros professores correm o risco de não compreenderem a essência do que seja o ofício de ensinar.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, J. S. de. **Estágio Supervisionado em Prática de Ensino** – relevância para a formação ou mera atividade curricular? Revista ANDE, ano 13, nº 20,. p. 39-42, 1994.
- BRASIL. Ministério da Educação e da Cultura. **Proposta de Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica em Cursos de Nível Superior**. Brasília: MEC, 2000.
- BRASIL. **Parecer CNE/CP nº 9**, de 2001. Diário Oficial da União, Brasília, 18/01/2002. Seção 1, p. 31.
- BRASIL. **Parecer CNE/CP nº 28**, de 2001. Diário Oficial da União, Brasília, 18/01/2002. Seção 1, p. 31.
- BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 1**, de 2002. Diário Oficial da União, Brasília, 09/04/2002. Seção 1, p. 31. Republicada por ter saído com incorreção do original no D.O.U., de 4/03/2002. Seção 1, p. 8.
- CASTRO, A. D. de. **Articulação da Prática de Ensino com as matérias pedagógicas**. In BERNARDO, M. V. (Org.) **Formação do professor: atualizando o debate**. São Paulo: EDUC, 1989.
- COELHO, I. M. **Formação do educador: dever do estado, tarefa da Universidade**. In BICUDO, M. A. V. e SILVA JR., C. A. da. (Orgs.) **Formação do Educador: dever do Estado, tarefa da Universidade**. São Paulo: UNESP, pp. 47-68, 1996.
- FRANÇA, D. S. et al. **Estágio Curricular e Formação: repensando a Prática de Ensino**. Trabalho apresentado na V Semana de Educação e I Mostra de Estágios do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Londrina. Londrina, PR, 2003, 10 p. Mimeo.
- _____. Interação Universidade-escola básica: primeiras aproximações. 2002. **Relatório de Pesquisa**. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Corumbá/MS. Mimeo.
- _____. Estágio Curricular e prática docente: um estudo das perspectivas do aluno-mestre no curso de Pedagogia. 1999. **Dissertação (Mestrado em Educação)** – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos/SP.
- FRANÇA, D. S. **A formação do pedagogo: um olhar para a Prática de Ensino**. 1996. Monografia (Curso de Especialização) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Corumbá/MS.

GIOVANNI, L. M. **Indagação e reflexão como marcas da profissão docente.** In GUARNIERI, M. R. (Org.) **Aprendendo a ensinar: o caminho nada suave da docência.** Campinas: Autores Associados; Araraquara: PPGEE/UNESP, 2000.

GUARNIERI, M. R. O início na carreira docente: pistas para o estudo do trabalho do professor. In GUARNIERI, M. R. (Org.) **Aprendendo a ensinar: o caminho nada suave da docência.** Campinas: Autores Associados; Araraquara: PPGEE/UNESP, 2000.

MARCELO GARCIA, Carlos. **Formação de Professores:** para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

MARIN, A. J. **Propondo um novo paradigma para formar professores a partir das dificuldades e necessidades históricas nessa área.** In REALI, A. M. R. e MIZUKAMI, M. da G. N. (Orgs.) **Formação de professores: tendências atuais.** São Carlos: EDUFSCar, 1996, p. 153-165.

MIZUKAMI, M. G. N. **Casos de Ensino e a aprendizagem profissional da docência.** In ABRAMOWICZ, A. e MELLO, R. R. **Educação: pesquisas e práticas.** Campinas: Papirus, 2000.

MONTEIRO, A. M. A Prática de Ensino e a produção de saberes na escola. In CANDAU, V. M. **Didática, currículo e saberes escolares.** Rio de Janeiro: DP & A, 2000.