

O PROCESSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO INTERIOR DE UMA ESCOLA DE ENSINO FUNDAMENTAL: O OLHAR DOS GRADUANDOS SOBRE O SER PROFESSOR E A PRÁTICA PROFISSIONAL

EL PROCESO DE LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE LOS PRIMEROS AÑOS DE LA EDUCACIÓN BÁSICA: EL PROFESOR Y LA PRÁCTICA PROFESIONAL EN VISTA DE LOS ESTUDIANTES DE GRADUACIÓN

THE PROCESS OF BASIC EDUCATION TEACHER TRAINING WITHIN A TEACHING SCHOOL ELEMENTARY: THE LOOK OF UNDERGRADUATE ABOUT TO BE A TEACHER AND PROFESSIONAL PRACTICE

Kely Cristina Nogueira SOUTO¹
Manuela ESTEVES²

RESUMO: Este estudo desenvolvido no interior de uma escola de ensino fundamental com graduandos, futuros professores, buscou compreender o significado de um Projeto de Formação de Professores, Imersão Docente, implementado no interior de uma universidade pública federal do Brasil. A pesquisa de natureza qualitativa compreendeu a realização de um conjunto de entrevistas com 14 graduandos tendo como foco duas questões centrais: como os graduandos concebem este espaço de formação profissional e como constroem suas referências acerca do que é ser professor ao inserir-se num dado espaço escolar? Como se constitui e se configura a docência para os futuros professores? Apresentamos os resultados correspondentes às entrevistas realizadas com graduandos que atuaram com docentes do 1º Ciclo de Formação Humana. Os dados foram analisados usando-se a técnica da análise de conteúdo temática (Bardin, 1998; Bogdan; Biklen, 1994). A análise de conteúdo compreendeu fases distintas: pré-análise, exploração do material e, por fim, categorização dos dados. O referencial teórico apoiou-se nos estudos que centram a atenção na compreensão das ações, projetos e concepções de formação de professores, como os desenvolvidos por Alves-Mazotti (2008), André (2001), Mizukami (2004), Diniz-Pereira (2014), Garrido e Brzezinski (2006), Lüdke (2001), Marcelo Garcia (1992) entre outros.

PALAVRAS-CHAVE: Formação Docente. Iniciação à Prática Docente. Relação Teoria-Prática na Docência.

RESUMEN: Este estudio desarrollado dentro de una escuela de enseñanza fundamental a los estudiantes de curso de graduación, futuros profesores, trató de comprender el significado de un Proyecto de Formación de Profesores, Proyecto Inmersión Docente, desarrollado en una universidad federal en Brasil. La investigación cualitativa incluyó la realización de una serie de entrevistas con 14 estudiantes graduados que se centran en

¹ Pós-Doutora em Educação pelo Instituto de Educação da Universidade de Lisboa e Professora da Escola de Educação Básica e Profissional da Universidade Federal de Minas Gerais – Centro Pedagógico. E-mail: kconsouto@gmail.com;

² Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.

dos cuestiones centrales: Cómo los estudiantes graduados conciben el espacio de formación y cómo construyen sus referencias acerca de lo que es ser un maestro en un determinado espacio de la escuela. Cómo se constituye y establece la enseñanza de los futuros maestros? Se presentan los resultados correspondientes a las entrevistas con los estudiantes graduados que trabajaron con los maestros del Primero Ciclo de Desarrollo Humano. Los datos fueron analizados mediante la técnica de análisis de contenido temático (Bardin, 1998; Bogdan y Biklen, 1994). El análisis de contenido incluye diferentes fases: pre-análisis, exploración de materiales y, por último, la categorización de datos. El marco teórico se basó en estudios que centran la atención en la comprensión de las acciones, proyectos y concepciones de formación del profesorado, como desarrollado por Alves-Mazotti (2008), André (2001), Mizukami (2004), Diniz-Pereira (2014), Garrido y Brzezinski (2006), Lüdke (2001), Marcelo García (1992), entre otros.

PALABRAS CLAVE: Formación del profesorado. Introducción a la práctica de la enseñanza. Relación entre la teoría y la práctica en la enseñanza.

ABSTRACT: *This study developed within an elementary school with undergraduate students, teachers-to-be, sought to understand the meaning of a Teacher Development Program, Immersion Teaching, sponsored by a federal university in Brazil. The qualitative research included conducting a series of interviews with 14 undergraduate students focusing on two central questions: how students conceive this training space and how they build their references about what is to be a teacher in an institutional setting? As is constituted and sets the teaching for future teachers? We present the results corresponding to interviews with undergraduate students who worked with teachers of the 1st Cycle of Human Development. Data were analyzed using the thematic content analysis technique (Bardin, 1998; Bogdan and Biklen, 1994). The content analysis included different phases: pre-analysis, material exploration and finally categorization of data. The theoretical framework was based on studies that focus attention on understanding the actions, projects and teacher training conceptions, as developed by Alves-Mazotti (2008), Andrew (2001), Mizukami (2004), Diniz-Pereira (2014), Garrido and Brzezinski (2006), Lüdke (2001), Marcelo Garcia (1992) among others.*

KEYWORDS: *Teacher Training. Introduction to Teaching Practice. Theory and Practice in Teaching.*

Introdução

Este estudo teve a intenção de analisar e compreender o significado de um Projeto de Formação de Professores, Imersão Docente, implementado no interior de uma universidade pública federal do Brasil. O Projeto apresenta uma especificidade ao ser desenvolvido no contexto de uma escola de Ensino Fundamental, Centro Pedagógico (CP), uma unidade de ensino que atende alunos de 6 a 14 anos, situada no interior da

Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). É de sublinhar a particularidade deste contexto devido ao elevado nível de formação dos professores/orientadores: ele é compatível com as exigências das universidades públicas federais do Brasil e sustenta uma carreira que impõe determinadas condições de atuação em relação ao ensino, à pesquisa e à extensão. O Centro Pedagógico recebe um público diverso, graduandos das diferentes licenciaturas da UFMG que, cada vez mais, tem buscado participar dos diferentes projetos de formação, a saber: (i) Projeto Imersão Docente envolvendo bolsistas/graduandos, que acompanham os professores ao longo de 25 horas na sala de aula; (ii) Projeto Monitoria do Ensino Básico e Profissional (PMEBP) de graduandos que se inserem na escola cumprindo 12 horas semanais. Também estão presentes no CP licenciandos do Programa Institucional de Bolsa para Iniciação à Docência (PIBID), projeto financiado pela Capes, agência de fomento à pesquisa no país. Além desses Projetos a escola recebe graduandos de diferentes licenciaturas da UFMG para a realização dos seus estágios curriculares.

O CP, no sentido de assumir o seu papel como instância formadora na universidade visa: consolidar-se como espaço de produção teórica e metodológica sobre a Educação Básica; contribuir como um campo de experimentação para a formação de professores, sendo a escola um *locus* de trabalho, ensino e pesquisa; construir parcerias com as Unidades Acadêmicas da UFMG e com outras redes de ensino.

O estudo que aqui se apresenta, focado no Projeto Imersão Docente, pretendeu responder às seguintes questões: *que significado tem a inserção no espaço escolar para formação dos futuros professores e como são construídas as referências acerca do que é ser professor? Como se configura a docência para os futuros professores?*

Questões dessa natureza dialogam com os trabalhos de Mizukami (2004, 2006), que valorizam uma base de conhecimento inicial e indispensável a ser considerada por formadores e por professores das escolas que recebem os futuros professores, a partir de uma questão central: *o que um professor necessita saber para ser um professor?* Tratando-se de desafio inerente a todos os cursos de formação de professores, esta questão torna-se central neste estudo - sobretudo quando se considera a diversidade de licenciaturas da UFMG e as complexas implicações dessa formação para cada uma das áreas de conhecimento.

As análises que buscam responder a essas perguntas serão apresentadas considerando-se o conjunto das entrevistas e dos questionários realizados com os bolsistas que atuaram no Projeto Imersão nos anos iniciais do ensino fundamental, no 1º

Ciclo de Formação Humana. Do conjunto de categorias identificadas terão destaque neste trabalho as discussões que emergiram com maior intensidade entre os futuros professores proporcionando a compreensão das perguntas aqui formuladas. Nesse sentido estabelecemos um diálogo entre os relatos dos entrevistados e os estudos teóricos do campo da formação de professores buscando compreender o significado e os sentidos atribuídos ao Projeto Imersão Docente. Focalizamos a escola de Ensino Fundamental como um espaço para a formação docente que possibilita a construção das referências acerca do que é ser professor.

Os Sujeitos da Pesquisa e a Metodologia

Esta pesquisa de natureza qualitativa compreendeu a realização de um conjunto de entrevistas com 14 graduandos, bolsistas de diferentes licenciaturas da UFMG, que atuaram no Projeto Imersão Docente no período que compreende 2013 a 2015. Neste trabalho apresentamos os resultados correspondentes às entrevistas realizadas com quatro graduandos.

Os graduandos atuaram no 1º Ciclo de Formação Humana com crianças de 6 a 8 anos. Duas entrevistas foram realizadas com alunos licenciandos do curso de Geografia, as outras duas foram feitas com alunas dos cursos de História e de Pedagogia. Ao longo do texto a identificação dos bolsistas foi feito usando-se um código (letras) que os nomeia e distingue as experiências profissionais, os cursos de origem e a conclusão ou não das disciplinas voltadas à docência cursadas na Faculdade de Educação da UFMG. O número 1 refere-se ao 1º ciclo em que atuavam como bolsistas. Os participantes possuíam pouca experiência em ambiente escolar sendo que três deles já tinham vivenciado estágios de curta duração ou alguma experiência com crianças em aula particular. Um deles, do curso de Geografia, não tinha experiência em instituição de ensino. Todos os 4 graduandos entrevistados já atuavam no Projeto por mais de 1 ano. O tempo mínimo de 1 ano foi um critério estabelecido para a coleta de dados. Esse critério possibilitou a obtenção de certos parâmetros em relação às vivências dos futuros professores na sala de aula e na escola.

Para a coleta de dados foram elaboradas entrevistas semi-estruturadas e um questionário com um roteiro prévio que teve por objetivos compreender: os significados e os impactos da inserção na prática na constituição do sujeito professor; as

representações construídas acerca da prática pedagógica e do trabalho do professor; as interfaces entre os saberes construídos nas disciplinas voltadas à formação de professores e aos saberes construídos nas experiências práticas da escola de Educação Básica; a concepção de formação presente e as ações voltadas à formação dos futuros professores para o exercício da docência.

Os dados foram analisados usando a técnica da análise de conteúdo temática (Bardin, 1998; Bogdan; Biklen, 1994), entre outros. A análise de conteúdo compreendeu fases distintas: pré-análise, exploração do material e, por fim, a categorização dos dados. Foram identificadas categorias e subcategorias observando-se as ocorrências, a frequência e a regularidade de certos elementos constituintes dos conteúdos de fala dos sujeitos que permitiram a compreensão do objeto de estudo. Destacamos a importância do rigor em relação à organização e à definição de procedimentos que deve culminar com o momento em que o pesquisador apoiando-se nos resultados brutos procura torná-los significativos e válidos.

Análise e Discussão dos Dados

Ao buscar compreender os resultados obtidos destacamos aspectos relativos à formação inicial dos professores sustentados nos estudos de Barbier (1991), Dewey (1910,1993), Schön (1991), Zeichner (1993), Alarcão (1996), Garcia (2005), Kortaghen (2012), entre outros. Dada a significativa e crescente produção no Brasil, tiveram destaque os estudos de Alves-Mazotti (2008), André (2001), Diniz-Pereira (2014), Faria Filho (2014), Garrido e Brzezinski (2006), Gatti (2012, 2009), Lüdke (2001), Mizukami (2006, 2004), Pimenta (2004) e outros, estudados nesse percurso de investigação.

No Brasil, um percurso de pesquisas no campo da formação de professores tem sido traçado desde a década de 70 e problemas são apontados nessa trajetória, tal como afirma Diniz-Pereira (2014). A década de 90 é marcada pelo grande interesse da academia pela temática. Os diversos estudos têm assinalado problemas persistentes ao longo do tempo. Destacam-se as fragilidades no que diz respeito aos fundamentos teóricos com pouca clareza acerca do conhecimento produzido na pesquisa; fragilidades metodológicas como a falta de clareza quanto ao objeto de estudo e aos fundamentos da abordagem qualitativa (DINIZ-PEREIRA, 2014). Tais estudos têm ressaltado a importância de se desenvolver pesquisas que possam minimizar essas fragilidades. O

trabalho de Garrido e Brzezinski (2006) analisa o percurso de pesquisas sobre formação de professores e ilustra as tendências no período entre 1997 e 2002. Tais análises possibilitam pensar no investimento e na qualidade da investigação acadêmica sobre a formação de professores, reconhecer lacunas existentes e contribuir para sua superação. Reiteramos a importância dos estudos que têm voltado à atenção para o papel das universidades e das escolas nos processos de formação dos professores. Tal como afirma Mizukami (2004):

a prática por si só não supre o domínio de conteúdos de forma satisfatória, tampouco oferece, de forma sistematizada e articulada, a base de conhecimento que o professor necessita para começar a ensinar, assim como para continuar seu processo de aprendizagem profissional (p. 311).

Portanto, os estudos voltados às relações teoria e prática estão em pauta neste trabalho dada a imersão dos graduandos na prática pedagógica junto ao orientador, um professor efetivo.

A Escola de Ensino Fundamental como um dos Espaços de Formação para a Docência

Para responder às perguntas propostas neste estudo buscamos compreender o significado do Projeto Imersão Docente e suas contribuições para a construção das referências acerca do que é ser professor. No conjunto das entrevistas tem destaque a afirmação dos bolsistas no sentido de reconhecer o Centro Pedagógico como um espaço de oportunidades de articulação entre a escola (CP) e o meio acadêmico o que permite estabelecer relações com a prática vivenciada, a experiência e o curso de licenciatura: teoria e prática. Ao fazer referência ao Projeto Imersão Docente os futuros professores afirmaram que por meio do Projeto há possibilidades de inserir-se na prática, vivenciar o cotidiano da escola, participar e atuar com e como professor ao participar do Grupo de Trabalho Diversificado (GTD). O GTD consiste num tempo (módulo aula) em que o bolsista, sob a orientação dos professores, desenvolve um projeto de trabalho com um grupo de 13 crianças, metade da turma. Nesses momentos, que acontecem duas vezes por semana ao longo de todo o ano letivo, o bolsista, após elaborado o planejamento junto ao seu orientador, atua com as crianças em sala de aula ou em outro espaço da escola sem a presença do professor. Por vezes, o professor pode estar presente, o que

dependerá do planejamento, das necessidades do bolsista, da turma ou do próprio trabalho. Os projetos propostos no GTD buscam articular a área de interesse do bolsista no que diz respeito ao seu curso de licenciatura considerando-se também as necessidades e os interesses das crianças. O destaque dado ao GTD pelos bolsistas está vinculado à oportunidade de vivenciar a experiência como docente desenvolvendo atividades pensadas e elaboradas com o professor mais experiente. Essa foi uma ação considerada como relevante e de muita importância no sentido de contribuir para a formação docente. Um dos bolsistas, ao discorrer sobre a sua participação no Projeto Imersão, estabeleceu relações entre a prática do GTD e as possibilidades de desenvolver o gosto pela educação quando associou a sua experiência ao trabalho final a ser entregue no período de conclusão do seu curso. O bolsista afirmou:

À medida que lecionamos nos apaixonamos pelo espaço escolar. Ministrando aulas de GTD me fez ter um maior interesse pela área de educação e atualmente me auxilia na construção do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), cuja temática é relacionada a alfabetização geográfica de crianças (DG1FEQ).

A proposta de desenvolver o GTD, tal como prevista no Projeto, possibilita ao estudante atuar na condição de ser professor, assumindo num determinado momento e sob orientação, a docência. O relato de uma participante do Projeto apontou para as oportunidades de aprendizagem, destacando a importância do orientador para a compreensão do que é ser professor,

O GTD é importante porque ele confronta o que você sabe. O que você vai aprender e o que de dificuldade encontrou naquela aula ou no horário do GTD. Aponta que você está na estratégia certa e as formações com o orientador [...]. Mas é com certeza o que mais me ajudou a descobrir o que é ser professor é o GTD e as formações com o orientador (KP1F).

É importante destacar que no Projeto Imersão Docente o princípio que sustenta a concepção de formação é a vivência na prática, a reflexão em ação e sobre a ação pedagógica. Nessa perspectiva há que se analisar e compreender os significados dessa prática e da imersão na sala de aula. O bolsista se insere na escola por um período de 25 horas semanais tendo uma participação efetiva junto aos professores e aos alunos, assegurando-se o tempo de observação, de reuniões de orientação e de formação no Ciclo em que atua. Há também reuniões gerais de formação com todos os bolsistas da escola. Nessas reuniões são abordadas diretrizes e encaminhamentos da organização

escolar e propõe-se a discussão de temas mais amplos voltados à formação para a docência. Além dessas ações, o Projeto oportuniza e prevê que o bolsista participe de eventos acadêmicos e escreva um artigo que contemple e reflita a sua vivência na escola. Os artigos³ produzidos pelos bolsistas em co-autoria com os orientadores são publicados pela escola.

Em relação à inserção na prática voltamos a atenção aos estudos relativos ao desenvolvimento profissional docente buscando compreender o significado dessa imersão na formação inicial dos bolsistas que participaram no Projeto Imersão. O trabalho de Garcia (2009) mostra que:

formação inicial tem sido sujeita a múltiplas investigações e estudos (Cochran-Smith; Fries, 2005). De uma maneira geral, nota-se uma grande insatisfação, tanto por parte das instâncias políticas como da classe docente em exercício, acerca da capacidade de resposta das atuais instituições de formação às necessidades da profissão docente. As críticas que as consideram como tendo uma organização burocratizada, em que se assiste a um divórcio entre a teoria e a prática, uma excessiva fragmentação do conhecimento ensinado, um vínculo ténue com as escolas, estão a fazer com que algumas vezes proponham a redução temporal da formação inicial e o incremento da atenção dada ao período de inserção profissional dos professores (p. 13).

É importante destacar que os professores orientadores participantes do Projeto Imersão relataram em entrevista que buscam uma interlocução com os bolsistas de modo a proporcionar a maior integração entre os conhecimentos advindos da graduação e a vivência na escola e na prática da sala de aula. Há que se reconhecer as especificidades, os meios e os fins de cada um desses espaços de formação em que se inserem os bolsistas, a academia e a escola de educação básica. A visão de que há uma grande dicotomia e uma ruptura entre a teoria e a prática foi enfatizada pelos graduandos. Essa é uma dimensão que apontou para uma fragilidade no processo de formação dos futuros professores dada a sua frequência nas entrevistas. A oportunidade de participar do Imersão Docente, tal como colocada pelos bolsistas, parece minimizar essa fragilidade. Para eles o Projeto

é uma oportunidade que você tem de vivenciar a experiência de ser um professor em processo de formação, então você sai preparado, é

³ A primeira publicação, *Cadernos Ensinar* 2013/2014 contou com uma série de textos com temas diversos que refletiu a experiência dos monitores em parceria com seus orientadores. Os temas apresentados tiveram como foco as aulas observadas ou as aulas ministradas por eles em GTDs ou, ainda, as experiências educativas vivenciadas na escola.

um diferencial que com certeza conta daqui para frente, e é uma experiência única também. Estar nesse contexto atuando, acompanhando, eu acho que é isso aqui que forma a gente. Porque lá na academia você tem o embasamento teórico e aqui na Residência (referindo ao Projeto Imersão) está aqui no olho do furacão (DG1FE).

O fato de estar no contexto e atuando na escola tem o significado de uma vivência real, vive-se uma experiência que não é possível acontecer na academia. Essa realidade vivenciada foi nomeada como “olho do furacão”. Ainda nessa perspectiva de interlocução entre a prática e a academia uma graduanda afirmou “[...]. Então, o CP para mim, ele é importante por isso, porque ele, ela é uma escola que está tão próxima da universidade que eu consigo aplicar as coisas que eu estou aprendendo na universidade” (AH1FE).

Retomamos aqui os conhecimentos necessários ao ensino atribuídos por Cochran-Smith e Lytle (1999) citados por Garcia (2009) destacando o conhecimento na prática. De acordo com os autores esse conhecimento acontece de maneira contextualizada e se constrói como resposta às particularidades do dia-a-dia das escolas e salas de aula. Um conhecimento que emerge da ação e das decisões que tomam os professores ao desenvolverem as suas ações. Assim, os bolsistas estão inseridos na escola e aprendem um modo de atuar e desenvolver as ações no cotidiano por meio de vivências distintas nos diferentes espaços e tempos escolares.

Na visão dos bolsistas o tempo de imersão na escola em concomitância com a realização a graduação possibilita atribuir sentido ao que se está estudando. Aplicar, transpor, adaptar, ver ou por em prática o que se estuda na academia foram expressões utilizadas para ilustrar a articulação entre esses dois espaços tal como se observa nesse relato:

Porque a teoria se torna muito mais significativa para a gente quando se consegue ver ela na prática e vice-versa também. Quando você consegue trazer elemento para cá, eu consigo levar daqui para lá, a discussão se torna mais ampla, consistente, você consegue falar de educação estando no contexto da educação, muito melhor (KP1F).

Estudos de André (2001) enfatizam que os aspectos indicados como mais deficientes na formação docente referem-se à relação teoria e prática, à compreensão dos aspectos psicológicos das crianças e à elaboração de materiais didáticos. A visão de que a academia e escola de Educação Básica são espaços demarcados pela dicotomia teoria e prática é algo fortemente presente nos relatos dos bolsistas. A compreensão de

que a escola de ensino fundamental, espaço da prática, é também um lugar que se sustenta por aportes teóricos parece ser alvo que exige uma permanente discussão tanto na academia quanto na escola de Educação Básica. Essa é uma concepção a ser trabalhada e construída nesses espaços e no processo de formação dos futuros professores.

A Construção das Referências acerca do que é Ser Professor

Neste estudo a discussão acerca da concepção de professor se vincula especialmente às competências necessárias ao exercício da docência, aos significados e aos sentidos atribuídos pelos entrevistados sobre o que é ser um bom professor e sobre o que se espera dele como um profissional. A análise das entrevistas remete à importância do diálogo com os documentos oficiais voltados aos processos de formação dos professores da Educação Básica. Isso porque o objeto dessa pesquisa incide sobre duas instâncias distintas de formação: a Universidade, em seus cursos de licenciatura, e a Escola de Educação Básica, com a proposta da imersão dos graduandos na prática pedagógica. Assim, consideramos que tais instâncias devem estar em consonância com os documentos que legislam sobre a formação dos professores.

Nas entrevistas realizadas com os bolsistas foi possível constatar a preocupação em relação à importância de se conhecer os alunos. Os futuros professores afirmaram que além de dominar o conteúdo, os docentes têm que saber lidar com as especificidades de cada faixa etária e com as diversas situações do cotidiano. Ao professor cabe também reconhecer o processo de construção dos alunos, dos seus valores e estar atento à realidade em que vivem e às questões sociais.

Para a interpretação dos dados acerca do que é ser um bom professor ou sobre o que se espera do professor destacamos a Proposta de Diretrizes para a formação inicial dos professores da Educação Básica (2000) e tal como afirma o Parecer CNE/CP 9/2001, a Proposta foi elaborada

com base no diagnóstico dos problemas detectados na formação dos professores, ela apresenta princípios orientadores amplos e diretrizes para uma política de formação de professores, para sua organização no tempo e no espaço e para a estruturação dos cursos. A proposta inclui a discussão das competências e áreas de desenvolvimento profissional que se espera promover nessa formação, além de sugestões para

avaliação das mudanças. Sendo assim, é suficientemente flexível para abrigar diferentes desenhos institucionais, ou seja, as Diretrizes constantes deste documento aplicar-se-ão a todos os cursos de formação de professores em nível superior, qualquer que seja o *locus* institucional - Universidade ou ISE - áreas de conhecimento e/ou etapas da escolaridade básica (BRASIL, 2001, p.7).

Tais documentos, Proposta das Diretrizes (2000), Parecer (2001) e a Resolução que institui as Diretrizes (2002), apresentam concepções relativas ao preparo do professor, ao que se espera dele no exercício da sua profissão bem como as competências a serem desenvolvidas nos cursos de formação inicial. A proposta apresentada ao Conselho Nacional de Educação em 2001 explicitou algumas exigências em relação ao papel docente e, tal como demonstraram os bolsistas, houve uma preocupação em relação ao “assumir e saber lidar com a diversidade existente entre os alunos” (p.5). A dimensão social do trabalho docente se apresentou tanto nos discursos dos entrevistados quanto no texto das Diretrizes. Constatamos que há uma compreensão por parte dos entrevistados de que as realidades e as condições sociais dos alunos precisam ser consideradas, o que constata nessa afirmação:

Eu também vou ter que me adaptar à realidade da escola, à realidade dos alunos, que talvez seja uma escola de comunidade, que não seja aqui como nessa escola. Você tem realidades diferentes, talvez em uma outra escola, uma turma que tá vivendo no mesmo bairro, de crianças que se veem todo final de semana. Então é, eu acho que é questão de adaptação mesmo (AH1FE).

Para os futuros professores cada espaço institucional exigirá do docente um modo de atuar e a necessidade de se adaptar em função do meio e das especificidades de cada escola e do público atendido. A concepção presente na proposta da Diretriz se vê refletida na percepção apresentada pelos entrevistados. Assim, os processos de formação vivenciados no interior da escola de Educação Básica estão sensíveis e em sintonia com os princípios explicitados nos documentos oficiais no que diz respeito à importância de se conhecerem a realidade social dos alunos e “o acolhimento e o trato da diversidade” (BRASIL, 2002, p. 1).

Os futuros professores demonstraram também a preocupação e a importância de saber adaptar a linguagem deles à linguagem dos alunos buscando a interação na sala de aula. Nesse sentido fizeram referências à necessidade de adaptação dos conteúdos à faixa etária das crianças utilizando-se de uma linguagem própria nos processos de

aprendizagem. Nessa perspectiva retomamos a Resolução que institui as Diretrizes (2002) em que no Art.2º, Inciso VI, tem como premissa o preparo do professor no sentido de promover “o ensino visando a aprendizagem do aluno, a elaboração e a execução de projetos de desenvolvimento dos conteúdos curriculares”. Os dados analisados demonstraram a preocupação por parte dos bolsistas em promover uma aprendizagem significativa respeitando-se a faixa etária dos alunos e garantindo práticas diversificadas. Este princípio pode ser evidenciado no trecho em que uma bolsista apresentou a sua concepção sobre o que é ser um bom professor

Talvez seja assim... um professor assim integrado, sabe? Que é um professor que assim que busca as novidades para trazer para a sala de aula, que é um professor que não quer, assim, aquela mesmice. Ele quer trazer novidade. Ele quer trazer o que tem de novo para os alunos. Ele quer, não sei, ele quer... não quer aquela lógica de ensino puramente cartesiana, eu ensino, você aprende. Ele pensa no aluno, que o aluno também está contribuindo na aula, o aluno... o aluno não é o único que tá aprendendo ali. Eu acho que é esse professor mais integrado, mais participativo e esse professor que se preocupa com aquilo que o aluno aprendeu. Que não é aquele professor que “eu me formei, tempo atrás, tá”. (AH1FE).

As concepções apresentadas pelos entrevistados acerca do que é ser um bom professor apresentam-se em consonância com as Diretrizes (2002) em relação à necessidade de se atualizar e desenvolver “[...] metodologias, estratégias e materiais de apoio inovadores” (BRASIL, 2002, p. 1). Os bolsistas revelaram a importância do saber acadêmico e da inserção em uma escola dentro da universidade como garantia de uma maior articulação com a academia e a constante atualização dos saberes. Essa premissa pode ser confirmada no relato de uma bolsista

É uma instituição ligada à universidade, então, vai contar bastante para a minha formação. E tem gente que tá aqui, que tá estudando na Faculdade de Educação e ao mesmo tempo tá dando aula aqui. Então, na formação continuada eu sempre vou ficar sabendo de coisas que estão acontecendo [...]. Então, acho que a principal coisa para mim é essa ligação com o meio acadêmico (AH1FE).

Para os bolsistas a participação no Projeto Imersão permite uma aproximação com a cultura acadêmica que lhes proporciona a atualização e a participação nas ações diversas e em eventos acadêmicos. A possibilidade de participação e a inserção em Projetos articulados com a Faculdade de Educação propiciam o estudo e o

aprofundamento teórico que podem contribuir para a compreensão das exigências da prática.

Considerações Finais

O diálogo entre os trabalhos desenvolvidos por pesquisadores brasileiros e outros, em âmbito internacional, potencializa a melhor compreensão do processo de formação de professores. Um forte argumento nessa direção é encontrado nos estudos de Zeichner (2005). O autor ressalta a necessidade de se criar uma *agenda de pesquisa* para a formação de professores, enfatizando a importância do aprofundamento em várias questões - a metodologia, o impacto da formação de professores sobre o “aprender a ensinar”, a necessidade de desenvolver pesquisas sobre programas de formação de professores por meio de estudos de caso “mais aprofundados” e “multi-institucionais”, a descrição completa de métodos de coleta e a análise dos dados e dos contextos em que as pesquisas são conduzidas. Considerando-se as premissas defendidas pelo autor, que tem estabelecido um diálogo com as pesquisas brasileiras, este estudo pretendeu compreender o significado da imersão na escola de Ensino Fundamental e as ações que proporcionam a construção dos saberes necessários à docência.

Os resultados permitiram uma maior visibilidade acerca do significado da vivência da prática e na prática pelos estudantes. Há que destacar a importância de desenvolver pesquisas que permitam identificar as necessidades dos estudantes e os seus anseios aliados à elaboração de propostas de formação para o exercício da docência na realidade atual.

As lacunas existentes entre a academia e as escolas, entre a teoria e a prática, aspectos enfatizados neste estudo, e em diversas pesquisas, merecem atenção especial nas instituições formadoras, nos cursos e nos projetos de formação de professores.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO. I. **Formação Reflexiva de Professores**. Porto: Porto Editora, 1996.

- ALVES-MAZOTTI, A. J. Representação do trabalho dos professores das séries iniciais: a produção do sentido de “dedicação”. In: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v. 89, n. 223, p. 522-534, 2008.
- ANDRÉ, M. A pesquisa sobre formação de professores no Brasil: 1990-1998. In: V. M. Candau (org.). **Ensinar e aprender: sujeitos, saberes e pesquisa**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- BARBIER, J. Papéis e funções dos actores: relações de planificação. In: **Elaboração de Projectos de Ação e Planificação**. Porto: Porto Editora, LDA. 1991. p.190-207.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1998.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP Nº 1. De 18 de Fevereiro de 2002**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf>. Acesso em: 06 de maio de 2016.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Parecer CNE/CP009/2001**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>>. Acesso em: 06 de maio de 2016.
- DEWEY. J. **How We think**. Chicago, D. C Heath, 1910, 1993.
- DINIZ-PEREIRA, J. E. O campo de pesquisa sobre formação de professores. In: **Formação de Professores(as) e condição docente**. SOUZA, J. V.; DINIZ, M.; OLIVEIRA, M. G. de. (Orgs). Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.
- FARIA FILHO, L. A universidade e a formação de professores: uma discussão necessária. In: **Formação de professores (as) e condição docente**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.
- GARCIA, C. M. A formação dos professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o trabalho do professor. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote Editora, 1992.
- GARCIA, C. M. Desenvolvimento Profissional: passado e futuro. Sísifo - **Revista das Ciências da Educação**, v. 8, p. 7-22, 2009.
- GARRIDO, E.; BRZEZINSKI, I. A pesquisa na formação de professores. In: BARBOSA, R. L. L. (org.) **Formação de professores: artes e técnicas**. São Paulo: Editora Unesp, 2006.
- GATTI, B. A. Formação de professores e profissionalização: contribuições dos estudos publicados na RBEP entre 1998 e 2011. In: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 93, n. 234, p. 423-442, 2012.

Gatti, B. A. Formação de professores: condições e problemas atuais. **Revista Brasileira de Formação de Professores**, v. 1, n. 1, p.90-102, 2009.

LÜDKE, M. A pesquisa e o professor da escola básica: que pesquisa, que professor? In: V. M. CANDAU (org.). **Ensinar e aprender: sujeitos, saberes e pesquisa**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

MIZUKAMI, M.G.N. Relações universidade-escola e aprendizagem da docência. **Trajetórias e perspectivas da formação de professores**. São Paulo: Unesp, 2004.

MIZUKAMI, M.G.N. e MAÉVI, A. Processos de formação de professoras iniciantes. In: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 87, n. 217, p. 382-400, 2006.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e Docência**. São Paulo: Cortez, 2004.

SCHON, D.A. **The Reflective Practitioner: how professionals think in action**. N. York: Basic Books, 1983.

KORTAGHEN, F. A.J. A prática, a teoria e a pessoa na formação de professores. **Educação, Sociedade e Culturas**, n. 36, p. 141-148, 2012

ZEICHNER, K. A Research Agenda For Teacher Education. In: COCHRAN-SMITH, M.; ZEICHNER, K. (Org.). **Studying Teacher Education: the report of the AERA Panel on Research and Teacher Education**. London: Lawrance Erlbarum, 2005.

Como referenciar este artigo

SOUTO, Kely Cristina Nogueira.; ESTEVES, Manuela. O processo de formação de professores da educação básica no interior de uma escola de ensino fundamental: o olhar dos graduandos sobre o ser professor e a prática profissional. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara/SP, v. 11, n. esp. 3, p.1587-1601, 2016. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.21723/riace.v11.n.esp3.9063>>. E-ISSN: 1982-5587.

Submetido em: agosto/2016

Aprovado em: novembro/2016