



## Narrativas sobre o estágio na formação de professores no brasil e em portugal

### Narratives from brazil and portugal students in teacher training

Teresa Sarmento, Simone Albuquerque da Rocha  
UMinho/Portugal, CIEC, UFMT/Brasil, OBEDUC//CAPES/INEP/SECADI

#### Resumo

O texto apresenta uma pesquisa luso-brasileira que objetiva desvelar e discutir percepções de estagiários sobre o período de estágio curricular nos cursos de formação inicial de professores. As questões são: como está inserido o estágio curricular nos cursos de formação para a docência? quais as percepções dos sujeitos sobre a contribuição da formação para a construção da identidade docente? A pesquisa baseou-se em entrevistas narrativas. Os sujeitos da pesquisa são três de Portugal e três do Brasil. Os resultados evidenciaram que no processo os sujeitos compreenderem vivências da profissão docente na dimensão social, política e investigativa, possibilitando-lhes perceber o movimento da constituição da identidade docente.

*Palavras-Chave:* Estágio Curricular. Formação de Professores. Narrativas biográficas.

#### Abstract

The text presents a Luso-Brazilian research that aims to unveil and discuss perceptions of students about the curricular internship in the courses of initial teacher training. Questions are: how is the curricular internship in the training courses for teaching? What are the subjects' perceptions about the contribution of this stage to the construction of the teaching identity? We used narrative interviews as methodology. The research subjects are three from Portugal and three from Brazil. The results showed that the stages allowed the subjects to understand the experiences of teaching profession in social, political and research dimension, enabling them to perceive the movement of the constitution of teaching identity.

*Keywords:* Curricular stage. Teaching teachers. Biographical narratives.

#### Situando o tema

A formação para a docência envolve processos complexos que partem da adaptação do licenciando às leituras partilhadas ao longo de sua trajetória de formação até às primeiras experiências de docência no estágio supervisionado. A principal preocupação das instituições de formação se dá na proposta de um currículo em que as relações com os licenciandos se estabelece pelas leituras, diálogos, estudos, seminários e práticas que tornem o processo de ensino-aprendizagem numa relação dialógica, em que dados do cotidiano da docência, trazidos pelos estagiários nas fases de observação e regência, se transformem em construção de conhecimentos. Conforme Cochran-Smith e Lytle (2002, p.27), os diálogos, as conversas sobre a formação docente “precisam pautar-se em descrições densas e problemáticas vividas em sala de aula, que ao serem

discutidas, problematizadas e refletidas, conduzam a aprendizagens significativas”.

Roldão (2001) enfatiza que a formação de professores deve propiciar a produção de saberes articulados com conhecimento profissional gerado na ação e na reflexão sobre a ação, teorizado, questionante e questionável, comunicável e apropriável pela comunidade de profissionais. Canário (2001) realça o valor de aprender com as experiências e a sua relevância quando isso se dá em processos de discussão coletiva. Nessa dinâmica em que os licenciandos coletivamente vão narrando suas experiências sobre o vivido no espaço do estágio curricular supervisionado, a narrativa libera vozes individuais promovendo a comunhão entre o ‘eu, licenciando’ e o ‘eu, futuro professor’ que contribuem para a constituição da identidade do professor em curso. Nesse processo, o futuro professor gera “a sua auto interpretação, um conhecimento, um saber que parte de uma história singular, que se revela, também, para colocar em evidência um saber individual que perpassa a história social e coletiva” (Sarmento, T., 2009, p.323).

O período, na formação dos formandos, em escolas e salas de aula, é fulcral. Nesse processo, o estagiário se envolve com o ambiente escolar, a comunidade, as relações interpessoais, o convívio com os alunos, o planeamento pedagógico com os pares, enfim, é uma passagem, ainda que em curto espaço de tempo, pelo cotidiano da profissão-professor. Nesse sentido Rocha (2009, p.91) aponta que o estágio deve “ser norteador para o ‘aprender a ser professor’ e seu projeto é um compromisso que precisa envolver todos os docentes”.

No âmbito de uma pesquisa da Fundação Carlos Chagas (2009), no Brasil, revela-se que em 71 cursos de formação de professores de Pedagogia não há, em suas propostas, clareza sobre a forma como são realizados os estágios, nem sobre sua realização e validação, sendo que a maior parte dos estágios se dá com atividades de observação, tornando-se quase ausentes as atividades na prática, sendo a escola, enquanto instituição social e de ensino, pouco tangida nas ementas, impossibilitando a proximidade do futuro professor com seu espaço de trabalho. Ressaltam as autoras (Gatti e Nunes, 2009) que nos estudos das propostas curriculares há ausência nos projetos e ementas de dados referentes ao estágio, sobre a forma como é concebido, como ele se desenvolve na formação inicial, o que é preocupante, sinalizando a necessidade de um estudo mais aprofundado sobre os estágios para a docência.

Em Portugal, a formação de professores está orientada segundo o acordo de Bolonha<sup>1</sup>, estando organizada em dois ciclos de estudo: um primeiro ciclo, de três anos letivos, correspondente a uma licenciatura numa área específica do saber, por exemplo, licenciatura em Matemática, licenciatura em História, licenciatura em Educação Básica, ou outra. O direcionamento para a formação de professores acontece no 2º ciclo de estudos, com o grau académico de mestrado, pelo que o principal investimento na prática pedagógica acontece já tardiamente na formação dos próximos professores, salvo no caso da formação de educadores de infância e de professores para o 1º e 2º ciclos, em que o contacto com a ação docente específica se inicia mais cedo.

Neste estudo interessa-nos investigar como se apresenta o estágio como possibilidade de construção da identidade profissional docente de licenciandas da pedagogia no Brasil e em Portugal. A pesquisa objetiva desvelar, refletir, discutir e analisar como se efetiva o período de estágio curricular para os futuros professores, na realidade destes dois países, a partir de dados coletados em Portugal, na Uminho, e no Brasil, na UFMT, Campus de Rondonópolis. Importante se torna, então, estudar como ele tem sido oferecido e que percepções os sujeitos em formação e futuros egressos evidenciam ao cursá-lo, buscando nas narrativas dos formandos respostas que evidenciem como estes percebem as vivências do estágio na sua formação e se reconhecem que esta fase contribui para a constituição da sua identidade docente.

A pesquisa adota a abordagem qualitativa e faz uso das narrativas, sendo os memoriais de formação mobilizados para as reflexões. A narrativa, conforme Ramos e Gonçalves (1996), envolve o professor/narrador/personagem, possibilitando-lhe pensar e ver sua ação e dos demais que o cercam. Orientam as autoras que a vertente autobiográfica refere-se ao texto produzido pelo professor, onde regista sua vida, com uma narração dos acontecimentos, selecionando para tanto os que julgou mais interessantes e importantes enquanto profissional da educação, levantando “o véu apenas da parte que, de si próprio, pretende que se saiba e que venha a ser lembrado” (ibid, p.127). As narrativas autobiográficas, segundo Nóvoa e Finger (2010), são vias passíveis de produzir conhecimentos que favorecem o aprofundamento teórico sobre a formação do humano e, enquanto prática de formação, conduz o diálogo de modo mais proveitoso consigo mesmo, com o outro e com a vida.

Esta pesquisa traz como locus de investigação, estudantes de Pedagogia, da UFMT/Campus de Rondonópolis, em Mato Grosso - Brasil, e estudantes do

Mestrado em Educação Pré Escolar e Ensino do 1º Ciclo, da Universidade do Minho, Braga, Portugal.

Do total de alunas que frequentam a formação em Portugal e no Brasil, apresentamos um recorte de seis delas, sendo três de cada país, cujas narrativas serão identificadas, por questões de anonimato, por siglas compostas pela inicial do nome de cada uma, seguido por Br ou Pt, consoante o país de origem.

### **O Estágio Curricular supervisionado no curso de Formação de Professores: interfaces entre Portugal e Brasil**

A formação de professores nas licenciaturas brasileiras constitui-se em um processo de imersão inicial, de futuros professores no processo de formação profissional, trazendo para a tela das reflexões, suas experiências de vida, sua história, escolaridade, professores marcantes, conhecimentos e concepções. Para tanto, a formação do professor para a Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, se dá, no Brasil, primordialmente em uma proposta de 3200 horas, sendo reservado aos estágios, 300 horas, conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais (2006).

Na perspectiva apontada por Pimenta e Lima “[...] a atividade de estágio fica reduzida à hora da prática, ao “como fazer”, às técnicas a ser empregadas em sala de aula, ao desenvolvimento de habilidades específicas do manejo de classe, ao preenchimento de fichas de observação, diagramas, fluxogramas” (2006, p.9). Para as autoras, é preciso compreender que “[...] o estágio é atividade teórica de conhecimento, fundamentação, diálogo e intervenção na realidade, esta, sim, objeto da práxis. Ou seja, é no contexto da sala de aula, da escola, do sistema de ensino e da sociedade que a práxis se dá” (ibid, p.14).

Os Referenciais Curriculares Nacionais de 2006, no Brasil, apontam que o estágio deve ser desenvolvido desde o início da formação, obedecendo a três fases, geralmente, a da observação dos espaços onde a docência se desenvolve, a observação da regência em sala de aula junto a um professor e a de regência acompanhada pelo professor da sala e do orientador do estágio.

Na segunda fase, a da observação da regência, os alunos atuam como observadores e auxiliares de professores nas atividades inerentes à profissão. A pesquisa também ocorre nessa fase investigando casos de alunos com dificuldades de aprendizagem, o que potencializa as reflexões sobre o papel do professor frente à diversidade da sala de aula.

Segue-se, então, a fase final, a de regência, quando o estagiário assume a sala de aula com a supervisão do professor da sala e do orientador. O estágio nesse espaço busca nas reflexões dos estagiários sobre sua prática, caminhos para ressignificá-la. Nesse momento a pesquisa se dá nos referenciais anteriormente estudados durante o curso, nas ações do planejamento, nas explorações do espaço e do grupo de relacionamentos na escola, com os pais dos alunos, entre outros segmentos.

Para Ghedin e Almeida (2008, p.145) “é no estágio que o professor em formação desperta sua atitude de

<sup>1</sup> A Declaração de Bolonha, de 19 de junho de 1999, é um documento subscrito pelos Ministros da Educação de 29 países europeus, em que se comprometeram a promover reformas no sistema de ensino superior dos seus países, segundo critérios comuns, no qual se “define um conjunto de etapas e de passos a dar pelos sistemas de ensino superior europeus no sentido de construir, até ao final da presente década, um espaço europeu de ensino superior globalmente harmonizado.”(www.dges.mctes.pt/DGES/pt/Estudantes/Processo+de+Bologna, acessado em 01/07/2017).

pesquisador, seja a partir dos relatórios, quando registra suas atividades, ou mesmo quando inicia o exercício de ministrar aulas”. É importante que os cursos de formação inicial respeitem as subjetividades dos seus estudantes. Para isso, é necessário reconhecer e valorizar suas peculiaridades culturais a partir de suas próprias histórias de vida [...]”. Afirmam os autores que “é nesse momento que o professor em formação inicia a construção de sua identidade docente e adquire os elementos constituidores de suas práticas pedagógicas” (ibidem).

Diante do exposto, com base em Rocha (2008), é possível afirmar que além de mobilizar os conteúdos apreendidos ao longo do curso, o estágio promove também a reflexão sobre as teorias numa relação dialética entre o saber e o fazer docente.

Em Portugal, na atualidade, a formação do professor dos ciclos iniciais, tal como já acontecia para os professores dos outros ciclos, se processa, obrigatoriamente, no ensino superior, e é certificada com o grau de mestrado. Como já dissemos, podem aceder a esta formação licenciados em Educação Básica, curso este de três anos, que procura dotar os seus estudantes de saberes e competências que lhes permitam observar e avaliar diversos contextos educativos no âmbito do território da educação de infância e básica, em que poderão vir a desenvolver atividade profissional; construir uma visão global sobre as crianças e os seus contextos de vida e aprendizagem, desenvolvendo competências para a ação pedagógica; desenvolver capacidades de aprendizagem, espírito crítico e inventivo, curiosidade intelectual e abertura à diversidade, numa perspetiva de formação ao longo da vida, que habilita para funções genéricas na área da educação, não docentes, e que tem uma formação teórica bastante sustentada nas áreas das ciências sociais e humanas, na matemática e ciências naturais e nas expressões artísticas e educação física.

A licenciatura que propicia, por meio de estudos, atividades, práticas e estágios a aquisição de conhecimentos, capacidades, teorias e práticas sobre como ensinar, é, assim, o primeiro contexto específico de aprendizagem profissional. Essa aquisição, segundo Roldão (2001), Imbernón (2006) e Canário (2001) se dá numa relação que é dinâmica e não-estática e se desenvolve ao longo da carreira profissional, aí incluída a experiência como aluno na licenciatura. Há, então, nesse período, a existência de um processo contínuo de avanços e recuos que vai construindo e reconstruindo a identidade pessoal e profissional numa dinâmica de ir-e- vir constante (Nóvoa, 1995). Em estudo que realizamos como investigação tendente à realização de doutoramento<sup>2</sup>, concluímos que a construção das identidades profissionais docentes se realiza em diferentes contextos, a partir de interações múltiplas.

Nos três anos iniciais, ou seja, na Licenciatura em Educação Básica, o contato com a realidade educativa a nível de jardins de infância e escolas é manifestamente baixo. Concluída a licenciatura, os estudantes ingressam

em mestrados de ensino que os habilitam para a docência. Todos estes mestrados incluem um período de estágio, no qual os estudantes, inseridos em contextos reais de trabalho, com o apoio contínuo do professor cooperante (professor titular da turma) e com o apoio semanal do supervisor da Universidade, desenvolvem a sua prática pedagógica, sustentada numa fase inicial de observação, a que se vai articulando, ao longo do semestre, a intervenção. Para além desta prática (que designamos por Prática de Ensino Supervisionada – PES), e no período em que a mesma se desenvolve, os alunos, consoante o mestrado que estão a realizar, têm uma ou mais disciplinas significativas para o completamento do curso. De realçar que a acompanhar a prática pedagógica supervisionada, cada estagiário tem que desenvolver uma pequena investigação, numa área específica do currículo ou numa área transversal, a partir e ao serviço da própria prática.

Este segundo ciclo de estudos, ou seja, os mestrados em ensino os quais são habilitação exigida para a docência, compreendem uma componente de fundamentos pedagógicos, de novas tecnologias, de didáticas e de metodologias. De realçar que todos os docentes que lecionam nestes cursos têm doutoramento nas áreas em que lecionam, uma grande parte tem experiência prévia no ciclo educativo para que está a formar os novos professores e todos produzem investigação nessas áreas.

O estágio nos mestrados de formação para os primeiros ciclos são desenvolvidos junto de educadoras ou professores do 1º ciclo, obrigatoriamente com cinco anos de experiência profissional, durante dois semestres. Estes períodos comportam uma fase inicial de observação das diferentes componentes curriculares (organização de espaços, seleção de materiais, organização pedagógica do tempo, interações criança-criança, criança-adulto, e outras), passando depois para uma fase de intervenções esporádicas, desenvolvidas ou não com o par pedagógico, para finalizar com a organização, desenvolvimento e avaliação autónoma dessa ação pedagógica. Pretende-se que nesta fase, as alunas tenham não só ação no contexto micro (a sala de aula), mas que intervenham também a nível meso (ou seja, na escola). Estes estágios são realizados normalmente a pares, sob a orientação direta de uma educadora ou professora do ciclo respectivo, os quais são titulares das turmas, sendo ainda supervisionadas por um docente da Universidade, com o qual reúne semanalmente. Como documentação, cada estagiário tem que produzir uma reflexão escrita semanal, a qual é base para a reunião de supervisão, e produzir um portefólio semestral do trabalho realizado.

#### **Narrativas de autoformação no estágio curricular supervisionado**

Abrahão (2008, p.14) afirma que com o uso das narrativas buscamos não somente “os fatos que realmente ocorreram, mas os fatos de como o sujeito dessa narrativa os significou ou (res)significou no momento da narração”. Nesse processo, afirma a autora, “o narrador dá um colorido novo àquilo que deseja contar, priorizando fatos e acontecimentos que deseja trazer à tona”. Para a autora, a (re)construção identitária

<sup>2</sup> Sarmiento, Teresa (2002). *Histórias de Vida de Educadoras de Infância*, INE.

ocorre na elaboração e análise do memorial, o que permite ao narrador aprender mais sobre si em contexto com a história do outro, na introjeção do que o outro representa para si. E, esse conhecimento mais apurado de si, conforme seu entendimento, ocorre pelo fato de o narrador ser paralelamente sujeito e objeto da pesquisa, num movimento dialético de construção/reconstrução de sua identidade tanto pessoal quanto profissional.

Contribuindo com este pensamento, Nóvoa (2010, p.39) enfatiza que “é importante estimular, junto dos futuros professores, práticas de autoformação, momentos que permitam a construção de narrativas sobre as suas próprias histórias de vida pessoal e profissional”. Explicita o autor que é necessário possibilitar ao professor elementos que lhe possibilitem “elaborar um conhecimento pessoal (um auto-conhecimento) no interior do conhecimento profissional e de captar (de capturar) o sentido de uma profissão.[...]. Toca-se aqui em qualquer coisa de indefinível, mas que está no cerne da identidade profissional docente”.

A narrativa, segundo Rocha e André (2010, p. 80), “é entendida como uma forma de escrita em que o autor descreve os episódios, acontecimentos, lembranças e memórias de uma forma peculiar e com riqueza de dados”.

Nesse sentido, Passeggi (2008, p. 36) afirma que as narrativas sob a forma de memoriais, permitem “[...] fixar na escrita aquilo que se busca no ar, nas lembranças, nas vivências, o que parece fugir e escapar, é um trabalho, ao mesmo tempo que sedutor e formador, laborioso e desafiador”. Contribuindo com a temática, Rocha e André (2010) também apontam que os trabalhos com narrativas, assim como os memoriais de formação, são introduzidos no intuito de obter dados provenientes das reflexões sobre as experiências de vida, escolaridade, conhecimentos e concepções construídas na trajetória de formação dos sujeitos.

Refletir sobre as identidades profissionais dos professores obriga a analisar um processo de construção social, no qual cada um joga a sua história de vida com a história de vida do grupo profissional a que pertence, com as crianças, com as comunidades e com os contextos onde desenvolve a sua ação educativa, transformando essa teia de interações numa forma própria de ser e de agir (Sarmiento, T. 2012).

O estágio no curso de formação poderá ser um espaço possibilitador de construção de conhecimentos relacionados ao fazer docente e de constituição da identidade profissional, desde que sua proposta contemple o desenvolvimento de uma formação científica e pedagógica, associada às habilidades de reflexão crítica, investigação e interpretação constante acerca da realidade em que o profissional da educação se encontra inserido. O estágio é, por excelência, um lugar de reflexão, de aprendizagens recíprocas e de fortalecimento da identidade profissional como nos mostram as narrativas..

A pertinência da formação dos professores para a integração profissional é entendida por Nóvoa como “o momento-chave da socialização e da configuração profissional” (1995:18), na medida em que estabelece a ponte entre o papel de simples estudante e o papel de

quem estuda com uma finalidade muito direcionada, que neste caso será a de ser professor de um nível etário específico.

Na perspectiva de investigar como as futuras professoras vão percebendo sua constituição identitária docente ao longo do curso, ouçamos narrativas de algumas estagiárias.

### *Há uma professora crescendo dentro de mim*

Para Pimenta (2001) o estágio é o espaço/tempo no currículo de formação destinado às atividades que devem ser realizadas pelos discentes nos futuros campos de atuação profissional, onde os alunos devem fazer a leitura da realidade, permitindo alternativas de intervenção, de superação e de constituição de identidades. Assim sendo, procederemos às análises de como os futuros professores se percebem em formação:

*O período de observação foi essencial para nos dar uma noção prévia de como e o que planejar. E planejar em trio foi uma experiência muito boa (JBr).*

*No começo do primeiro semestre se me perguntasse se havia **uma professora crescendo dentro de mim**, responderia que não. Agora, depois de um ano e meio, responderia que **sim**, esse processo de crescimento está sendo maravilhoso, a cada dia essa professora que cresce dentro de mim ganha um pouco de conhecimento e entendimento e se torna mais forte. Estou modelando passo a passo essa professora interior que quero ser. (DBr, grifo nosso)*

Para a compreensão do que apontam as formandas em e sobre o estágio, recorremos a Ghedin (2006) ao defender que uma proposta de estágio deve ser articulada ao ensino e à pesquisa, promovendo a aproximação da escola e de seus professores com a universidade e seus estagiários. Foi possível perceber tal articulação, a partir das narrativas das alunas, confirmando Rocha e André (2010) as quais defendem que estas consistem em importantes recursos para o sujeito evidenciar como o processo vivenciado em sua formação é por ele percebido, isto porque neste gênero de escrita, sentimentos, emoções, vivências, trajetórias são constitutivas dos sujeitos, estudantes e/ou profissionais em formação são socializados, permitindo vislumbrar como a pessoa se mostra ao outro nas diferentes dimensões - pessoal, social, formativa e profissional.

O estágio é também o período da formação que possibilita aos estudantes experiências sobre a futura e próxima profissão em local real de trabalho. Assim, CBr se expressou sobre seu estágio de regência na sala de aula:

*O trabalho de um professor inicia mesmo antes dele entrar em sala de aula, através da construção de seu plano de aula que vai ao encontro da realidade de seus alunos, buscando sempre despertar no educando a criticidade e sua autonomia.[...] **Foi neste semestre que me senti mais professora**, o gosto e o interesse pela Pedagogia aumentou, aflorou em mim o espírito docente. [...]. (CBr, grifo nosso).*

A licencianda vai-se percebendo em formação docente. É a constituição identitária em movimento, corroborando a concepção de que a identidade profissional desenvolve-se em contextos, em interações, com trocas, aprendizagens e relações diversas da pessoa com e nos seus vários espaços de vida profissional, comunitário e familiar (Sarmiento, T., 2012). Na continuidade desta reflexão afirmamos que refletir sobre as identidades profissionais dos professores requer analisar um processo de construção social, no qual cada um joga a sua história de vida com a história de vida do grupo profissional a que pertence, com as crianças, com as comunidades e com os contextos onde desenvolve a sua ação educativa, transformando essa teia de interações numa forma própria de ser e de agir.

Analisando a narrativa das estagiárias e de professoras iniciantes (no caso do Brasil), observa-se seu desalento por não ter apoio, suporte, orientação e acompanhamento nos tempos iniciais da profissão. Embora em alguns programas pontuais no Brasil o iniciante seja amparado, via de regra não há institucionalizada uma política educacional que os assista em sua formação continuada. Para Carlos Marcelo (2012, p.219) o mais importante para o êxito de qualquer programa de inserção dos principiantes na carreira docente “é o compromisso de toda a escola, incluindo, por conseguinte, sua equipe diretiva, em apoiar e integrar os novos professores. Aqui é onde vemos as maiores dificuldades”. Daí deduzir-se que a necessidade de se pesquisar mais sobre esse espaço inicial da docência requer de nós, formadores de formadores, maior envolvimento na formação dos licenciandos para além da universidade, estendendo-se também ao espaço das primeiras experiências de docência na escola.

Os testemunhos das estagiárias portuguesas têm pontos comuns com as colegas brasileiras, diferindo noutros, particularmente no que se refere ao apoio que sentem dos professores cooperantes ou dos supervisores. No caso português aqui apresentado, integramos relatos de alunas que se encontram no ano final da sua formação inicial, processo que decorre diariamente numa sala de aula de uma professora já titular, designada por professora cooperante, e que são supervisionadas por um docente da universidade, com sessões semanais de reflexão/supervisão. Em princípio, todos os professores cooperantes têm experiência profissional de, no mínimo, cinco anos, com experiência anterior e (alguns) com formação específica de supervisão. Estas condições facilitam a integração das estagiárias, ainda que nem sempre no grau que as mesmas desejariam, o que é narrado, por exemplo, na seguinte fala:

Por vezes sentia necessidade de um acompanhamento mais próximo por parte da educadora. Houve semanas em que conseguíamos reunir durante algum tempo, mas em muitas outras isso não foi possível. [...] A adaptação ao grupo de crianças e aos adultos não foi difícil, a receção foi bastante acolhedora e o grupo mostrou-se muito recetivo, mostrando grande abertura em dialogar e partilhar as suas aprendizagens mesmo quando a educadora não estava na sala (SPt).

[...] senti algumas dificuldades em ter pulso firme com as crianças todas, reorganizando as tarefas, perguntando se estavam a colocar bem as mesas. Na segunda semana de prática de estágio supervisionada desenvolvi uma observação participante e cooperativa na medida em que colaborei com a educadora na implementação de atividades, como a colocação diária das mesas das crianças da sala (RPt).

A pertinência da formação dos professores para a integração profissional, é entendida por Nóvoa como “o momento-chave da socialização e da configuração profissional” (1995, p.18), na medida em que estabelece a ponte entre o papel de simples estudante e o papel de quem estuda com uma finalidade muito direccionada, que neste caso será a de ser professor de um nível etário específico, o que, de certo modo, é explicitado por esta estagiária:

A relatividade do tempo é assustadora: se por um lado 15 semanas parecem um período de tempo extenso, por outro, é num ápice que as vemos desaparecer. Queria ter tido mais tempo para aprender. [...] Mas também não será desejável partirmos com esta insegurança? Com o nervosismo de reear faltar aprender muito? De uma certa forma acredito que isto é uma qualidade de um bom professor: aquele que nunca se acomoda e que sabe que tem sempre muito para aprender (CPt).

### Síntese final

Numa breve comparação entre a formação de professores na realidade estudada no Brasil e em Portugal, verificamos que há algumas diferenças, mas também muitos pontos comuns. A maior diferença advém de imediato da dimensão de um e de outro país, e da diversidade de situações que isso comporta. Assim, quanto ao Brasil, não se pode falar de ‘uma só realidade’, já que vigoram muitos programas diferentes de formação de professores. A necessidade premente de qualificar um elevado número de professores num curto prazo de tempo, para dar resposta ao acesso crescente da população à escolarização, tem promovido condições para a aposta numa variedade de modelos formativos. Uma das questões que se coloca na formação de professores no Brasil, na atualidade, é a definição do perfil profissional dos professores e a formação do professor reflexivo, professor esse co-construtor do seu conhecimento profissional. Outra questão tem a ver com o perfil e formação do professor formador de professores. Em Portugal, a formação de professores é mais consensual, seguindo modelos formativos próximos, na medida em que todos são regulados pelo mesmo dispositivo legislativo. As questões como perfil profissional e formação tendente à construção de um professor reflexivo têm sido abordadas, em Portugal, ao longo das últimas décadas, ainda que nem todas as instituições formativas a promovam da mesma forma.

Identificamos como muito relevante que a formação a nível da prática pedagógica seja entendida como central pelas instituições formadoras, num e em outro país, garantindo um todo integrado entre a definição de

princípios e de objetivos, e as diferentes componentes formativas. Urge que os modelos de formação se norteiem por perfis de desempenho profissional sustentados no que as diferentes ciências sociais da educação evidenciam como adequado para as diversas realidades.

Deduz-se também a necessidade de se aprofundarem pesquisas sobre o espaço inicial da docência, estendendo-se, para além da universidade, ao espaço das primeiras experiências de docência na escola, ou seja, nas designadas no Brasil como escolas de aplicação, ou em Portugal como centros de estágio. Neste sentido, o recurso a narrativas biográficas parece-nos ser central, na medida em que nos permite aceder de forma direta ao pensamento e à reflexão dos sujeitos em formação.

A realização de pesquisas entre investigadores de diferentes países, centrados em objetos de estudo comuns, no estrito respeito pelas idiossincrasias próprias de cada país, na medida em que obriga à descentração e ao atendimento de particularidades, permite aprofundar o conhecimento sobre formação de professores, abrindo pistas constantes para o redimensionamento destas matérias.

### Referências

- Abrahão, M<sup>a</sup>Helena (2009). O método autobiográfico como produtor de sentidos: a invenção de si. *Revista Actualidades Pedagógicas*, n.º 54.
- BRasil/Cne. *Resolução CNE/CP n.º 1*, de 15 de maio de 2006.
- Canário, Rui (2001). A prática profissional na formação de professores. In: Campos, B. (Org), *Formação Profissional de Professores no Ensino Superior*, (31-45). Porto: Porto Editora.
- Cochran-smith, Marylin e Lytle, Susan (2002). *DENTRO/FUERA – Enseñantes que investigan*. Madrid: Ediciones AKAL.
- Gatti, Bernadete A. E Nunes, Marina. (Orgs) (2009). *Formação de professores para o ensino fundamental: estudo de currículos das licenciaturas em pedagogia, língua portuguesa, matemática e ciências biológicas*. São Paulo FCC/DPE.
- Ghedin, Evandro (2006). A articulação entre estágio-pesquisa na formação do professor-pesquisador e seus fundamentos. In: BARBOSA, Raquel (Org.). *Formação de Educadores: Artes e Técnicas – Ciências e Políticas*. São Paulo: Editora UNESP.
- Ghedin, Evandro; ALMEIDA, Whasgthon (2008). A legitimação do estágio com pesquisa a partir da epistemologia do professor-pesquisador. In: ROCHA, Simone (Org.). *Formação de professores e práticas em discussão*. Cuiabá: EDUFMT.
- Imbernón, Francisco (2006). *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. 9ª ed. São Paulo: Cortez.
- Lima, M<sup>a</sup> do Socorro e Aroeira, Kaline (2011). O estágio curricular em colaboração, a reflexão e o registro reflexivo dos estagiários: um diálogo entre a universidade e a escola. In: GOMES, Marineide (Org.). *Estágios na formação de professores: possibilidades formativas entre ensino, pesquisa e extensão*. São Paulo: Loyola.
- Marcelo, Carlos (2012). Empezar con buen pie: inserción a la enseñanza para profesores principiantes. *Revista Olhar de professor*, Ponta Grossa, 15(2) pp. 209-221.
- Nóvoa, António (1995). *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora.
- Nóvoa, António e Finger, Mathias (Orgs.) (2010). *O método (auto) biográfico e a formação*. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus.
- Passeggi, M<sup>a</sup> Conceição. *Memoriais auto-biográficos: a arte de tecer uma figura pública de si*. In: Barbosa, Tatyana (Orgs.) (2008). *Memórias, memoriais: pesquisa e formação docente*. Natal, RN: Edufrn, São Paulo: Paulus.
- Pimenta, Selma (2001). *O Estágio na Formação de Professores: Unidade Teoria e Prática*. São Paulo: Cortez.
- Pimenta, Selma. e Lima, Maria (2006). Estágio e docência: diferentes concepções. *Revista Poíesis*, vol 3, nº 3 e 4, pp.5-24.
- Ramos, M<sup>a</sup>Antónia e Gonçalves, Rosa (1996). Narrativas autobiográficas do professor como estratégia de desenvolvimento e a prática da supervisão. In: Alarcão, Isabel (org). *Formação reflexiva de professores. Estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora, pp.123-150.
- Rocha, Simone e Ulhoa, Andréa (2008). Estágio Supervisionado no Curso de Pedagogia e contribuições para o desenvolvimento profissional da docência com o tema gerador. In: Rocha, Simone (Org.). *Formação de professores e práticas em discussão*. Cuiabá: Edufimt.
- Rocha, Simone e André, Marli (2010). Os memoriais na licenciatura: narrativas dos entre-espacos da formação docente. In: Rocha, Simone Albuquerque da. *Formação de professores: licenciaturas em discussão*. Cuiabá: Edufimt.
- Rocha, Simone (2009). Quem ensina e quem aprende no estágio curricular do curso de pedagogia. *Revista de Educação Pública*, 18, pp. 89 - 105.
- Roldão, M<sup>a</sup> Céu (2001). A formação como projecto. Do plano mosaico ao currículo como projecto de formação. In: Campos, B. (Org), *Formação Profissional de Professores no Ensino Superior*, p. 6-20. Porto: Porto Editora.
- Sarmento, Teresa (2009). Contextos de Vida e Aprendizagem da Profissão. Formosinho, J. (Org.), *Sistemas de Formação de Professores: Saberes Docentes, Aprendizagem Profissional e Acção Docente*. Porto: Porto Editora, pp.303-327.
- Sarmento, Teresa (2012). Narrativas de professoras-estagiárias sobre os contributos da formação em análise organizacional para a construção de uma identidade profissional. In: XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino: *Didática e práticas de ensino: compromisso com a escola pública, laica, gratuita e de qualidade*. SP, Campinas. E-BOOK. ISBN 978-85-8203-020-2