

Os professores formadores e os saberes de orientação mediante ações tutorais

Adviser professors and advising knowledges role in tutoring actions

MARIA ANTONIA RAMOS DE AZEVEDO *
MARIA DE FÁTIMA RAMOS DE ANDRADE **



RESUMO – Neste trabalho identificamos saberes de orientação que professores orientadores mobilizam mediante o trabalho desenvolvido em atividades de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado. Na pesquisa qualitativa, investigamos quatro professores de um Curso de Licenciatura em Química, surgindo saberes de orientação: dialógicos e afetivos; relativos à autoformação e auto-organização; ação colaborativa; técnico-científicos e pedagógicos relativos às áreas de conhecimento e os saberes sobre os processos teórico-práticos de aprendizagem da docência. Destacamos que os formadores desenvolvem os saberes dialógicos e afetivos e os de autoformação e auto-organização baseados na reflexão permanente. Os saberes de orientação voltados à ação colaborativa, os técnico-científicos e pedagógicos e os relativos processos teórico-práticos da aprendizagem sobre a docência precisam ser mais mobilizados na universidade e nas parcerias interinstitucionais.

Descritores – saberes docentes; saberes de orientação; formação de formadores; racionalidade emancipatória.

ABSTRACT – In this paper we identify the advising knowledge that advisors exercise during the their activities in the “Teaching Practices” and “Oriented Training” disciplines. Using qualitative methods, we investigate four professors from an undergrad course that forms Chemistry Teachers. The flowing advising knowledges were identified: dialogic, affective, self-education; self-organization; collaborative action; knowledge on technical-scientific and pedagogical relative to chemistry and on the processes of learning to teach. The knowledges dialogic and affective, and self-formation and self-organization were built based on the constant reflexion. The remaining knowledges have to be developed through partnerships inside and between (or among) institutions, and greatly improve the education of teachers in formation.

Keywords – teaching knowledges; advising knowledges; teacher education; emancipatory rationality.

INTRODUÇÃO

Breve panorama acerca do papel dos estágios e do professor formador nos cursos de formação

Nos últimos anos Pimenta (2005), Alarcão e Tavares (1987), Alarcão (2003) e Moura (2002) apontam a necessidade de reanalisarmos o papel das atividades de Prática de ensino e dos estágios na dinâmica estrutural, organizacional, curricular e educacional nos Cursos de Formação de Professores, pois muitas concepções e prá-

ticas estão, ainda, distorcidas e errôneas, tanto na função quanto no papel que devem exercer nesses cursos.

O Estágio Curricular Supervisionado é um componente fundamental dos cursos de formação de professores, por meio do qual se busca proporcionar, aos estudantes, o conhecimento da realidade profissional e oportunizar a realização de atividades didático-pedagógicas com vistas a estabelecer a relação teoria-prática.

O estágio pressupõe ações pedagógicas efetivadas em um ambiente institucional de trabalho, reconhecido por um sistema de ensino, que se concretiza na relação

* Doutora em Semiótica. Professora Assistente na área da Didática na Universidade Municipal de São Caetano. Pós doutoranda pela Fundação Carlos Chagas. *E-mail*: <mfrda@uol.com.br>.

** Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo. Professora Assistente do Departamento de Educação área de Didática na Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” Campus de Rio Claro. Pós doutoranda em pedagogia Universitária na UNISINOS. *E-mail*: <razevedo@rc.unesp.br>. *Artigo recebido em abril e aprovado em junho de 2010.*

interinstitucional estabelecida entre um docente experiente e o estagiário, com a mediação de um supervisor acadêmico. Supõe uma relação pedagógica entre um aluno estagiário e alguém que já é um profissional reconhecido em um ambiente institucional de trabalho.

Neste sentido, o estágio é entendido como componente curricular estruturador da formação docente, numa perspectiva de trabalho coletivo, interdisciplinar e investigativo norteado por princípios voltados para formação permanente do docente, a aproximação entre os espaços de formação e de exercício profissional e o período destinado aos estágios como processo de investigação pedagógica.

Por ser uma atividade intrinsecamente articulada com a realidade educacional, apresenta-se como uma proposta de ação fundamentada no projeto pedagógico institucional e no campo objeto de estágio, que visa a favorecer uma participação de caráter recíproco, com vistas à construção do conhecimento e à promoção da profissionalização do estagiário.

Há o investimento na elaboração, implementação e avaliação permanente de projetos de estágios caracterizados como um caminho teórico-metodológico para a formação dos estagiários, futuros professores e a criação de possíveis encaminhamentos teórico-práticos para a melhoria das escolas.

Os projetos devem integrar, assim, várias dimensões educativas, sendo construídos, criados, pensados, elaborados via processo diagnóstico da realidade vivenciada, visando à identificação das necessidades e possibilidades que permeiam essa realidade. Os projetos de estágios devem surgir e servir como mapas condutores das atividades que serão desenvolvidas na escola; conectadas concomitantemente com o projeto maior da própria escola e da Universidade.

A proposta dos estágios curriculares supervisionados visa à parceria da Universidade com as escolas, por meio de um trabalho conjunto de pesquisa, intervenção e interconexão. São criados, a partir disso, “agências de apoio à inovação”, mediante trabalho colaborativo entre as escolas e as universidades Garcia (1999).

Rivas (2004) acredita que a formação deve ser pensada como um contínuo e permanente processo de reflexão, que perpassa tanto a trajetória de vida do professor como as suas experiências. Por isso, é necessário o investimento na formação de professores por meio de pesquisas que possam estabelecer interfaces entre: os saberes docentes, a interconexão dos diferentes espaços formativos, o uso da pesquisa como elemento fundamental para a formação do professor-pesquisador e a ação crítico-reflexiva de todos os sujeitos envolvidos com o ensino e a aprendizagem.

Pimenta (2001), Fávero (1992) Santiago e Batista (2002) apontam a necessidade de os Cursos de Formação

redimensionarem, não apenas as cargas horárias das disciplinas conforme as exigências legais, mas também que institucionalizassem atividades formativas que potencializassem nos alunos, futuros professores, práticas articuladoras nos diferentes contextos, embasadas em intervenções teóricas pela construção de conhecimentos, habilidades e atitudes.

As práticas de ensino e o estágio supervisionado, segundo esses autores, podem vir a se tornar momentos que promovam e provoquem nos futuros professores uma vivência num universo de investigação pedagógica próprio. É proposto, por estes autores, que as atividades de prática e os estágios constituam-se como componente curricular estruturador da formação docente, numa perspectiva de trabalho coletivo, interdisciplinar e investigativo norteados por princípios que estabeleçam aproximações entre os espaços de formação e o exercício profissional.

SABERES DE ORIENTAÇÃO DOS PROFESSORES FORMADORES: INTERFACES ENTRE A TEORIA E A PRÁTICA

Para realizar esta análise, tomamos as idéias centrais desenvolvidas na literatura em língua espanhola e americana, referentes aos saberes de orientação educativa e a ação tutorial que os professores formadores podem adotar na organização de seu trabalho. De forma concomitante, foi realizada uma pesquisa de campo num Curso de Licenciatura em Química de uma Universidade do Sul do país para analisar as declarações de quatro professores formadores acerca do seu trabalho de orientação nas atividades de prática de ensino e dos estágios.

A temática acerca dos saberes de orientação é um campo teórico-prático rico para estudos e análises na formação inicial e continuada de professores, pelo fato de que os saberes constituem-se elementos fundamentais na construção identitária destes profissionais que estão atuando na área e, também, para aqueles que estão em formação.

Estes saberes estão sendo moldados no decorrer da própria história de vida dos professores e no desenrolar da ação profissional em que eles atuam como professores orientadores. Estes saberes são parte essencial do seu trabalho e se constituem como algo que dá sentido à carreira e indica, instiga e provoca um olhar sobre estas mesmas ações.

Isto significa que estes saberes compõem o grande “campo” da ação dos profissionais que atuam como orientadores das práticas de ensino e dos estágios e, ao mesmo tempo, enfocamos que para que o professor se aproprie de fato destes saberes de orientação/supervisão, eles teriam que desenvolver uma ação tutorial frente seus

alunos, pares e professores em serviço, delimitando nesse processo estilos de ação docentes.

Nos processos de orientação, as ações tutoriais dos professores formadores podem vir a contemplar vários âmbitos: ações que potencializem as atividades profissionais; articulem os processos de ensino com a aprendizagem; estabeleçam atividades e práticas de prevenção educativa e para o desenvolvimento, e por fim ações que auxiliem os licenciandos para atuarem em contextos próprios ricos em diversidade social, econômica, cultural e étnica.

Os saberes de orientação têm ligação direta com os processos de orientação que acabam por delimitar a ação tutorial e consequentemente os estilos de ser professor orientador das práticas de ensino e dos estágios.

Os saberes de orientação que foram destacados neste estudo ilustram para o professor formador uma tomada de postura frente ao aluno no exercício das experiências pré-profissionais em que o estagiário, ao se deparar com situações concretas do fenômeno educativo, precisa desencadear uma série de ações que o auxiliem no exercício da sua professoralidade. Para tanto, as ações tutoriais e os estilos de guiar os alunos do professor formador são muito significativas e podem contribuir de forma positiva ou negativa na formação deste futuro professor. Assim, estes saberes têm ligação direta com os processos de orientação, que acabam por delimitar a ação tutorial e consequentemente os estilos de ser professor orientador das práticas de ensino e dos estágios.

Os saberes de orientação desta pesquisa surgiram, então, do entrelaçamento das teorias estudadas com as declarações dos professores formadores, no Curso de Licenciatura em Química de uma Universidade da Região Sul do Brasil, acerca das suas experiências e trajetórias profissionais. Como resultado, esta pesquisa apontou os seguintes saberes de orientação:

1. *Dialógicos e afetivos*: apontam a necessidade do professor mobilizar a capacidade de ouvir as necessidades dos alunos, prestando atenção naquilo que precisa ser ensinado e aprendido, por meio de uma atitude de respeito, ajuda, afetividade e confiabilidade entre professor e aluno.
2. *Autoformação e auto-organização baseados na reflexão permanente*: delimitam a capacidade do professor desencadear ações que promovam a reflexão contínua e sistemática do trabalho desenvolvido junto aos seus próprios processos formativos como também na organização interna e externa desses processos junto ao contexto em que atuarem;
3. *Para a ação colaborativa*: este saber aponta a necessidade urgente dos professores formadores conseguirem institucionalizar parcerias dentro dos

próprios cursos de formação, junto aos seus pares, para, concomitantemente a isso, conseguirem parcerias interinstitucionais.

4. *Técnicos-científicos e pedagógicos nas áreas de conhecimento*: a capacidade de conhecer com profundidade uma determinada área e saber ensiná-la é condição primeira para o desencadeamento destes saberes por meio de práticas interdisciplinares.
5. *Processos teórico-práticos da aprendizagem sobre a docência*: delimitam a capacidade do professor orientador de compreender os processos que potencializam a aprendizagem dos futuros professores sobre a docência, auxiliando-os na compreensão dos seus processos de aprendizagem, despertando, nos futuros professores, a valorização dos processos de ensino e aprendizagem dos seus próprios alunos na dinâmica do contexto da escola e da sala de aula.

Ao analisar as ideias centrais de Alvarez & Sanchez (1989), Lázaro (1993), acerca do papel do professor formador no seu exercício tutorial, percebemos que, se a ação de orientar o aluno está intimamente ligada aos processos de orientação para a vida e não só para um determinando momento e ou conflito, estes saberes acabam por se tornar condição necessária para que a confiança e a formação global do aluno se dêem de forma mais profunda e não apenas no âmbito científico e técnico.

Para Moura (1999) é por meio de projetos colaborativos entre as escolas e os Cursos de Formação de professores que o fenômeno educativo pode ser visitado, redimensionado e vivido pelos sujeitos que lá fazem e vivem as suas histórias pessoais e profissionais. Os estágios podem vir a ser um dos meios para que estas aproximações e parcerias aconteçam de fato.

Moura (1999) aponta que projetos de colaboração envolvendo os professores mais experientes com os futuros licenciandos, por meio do desencadear de experiências de projetos com os estagiários, é uma atividade de ensino que, ao ser planejada, aplicada e avaliada de forma conjunta e reflexiva, contribui para a formação de todos de forma global e mais ampla.

A atividade de ensino, ao ser planejada conjuntamente, é capaz de gerar elementos de reflexão, proporcionando o desenvolvimento da consciência do futuro professor sobre vários aspectos a serem considerados na atividade pedagógica. A tomada de decisão sobre os conteúdos a serem adotados, qual a metodologia a ser empregada e como avaliar as ações formativas e os seus resultados são, potencialmente, importantes momentos de formação, no professor, de competências que transcendem o já complexo domínio dos conteúdos. (MOURA, 1999, p. 11).

Entretanto, as ações tutoriais destes professores formadores voltam-se mais para a orientação dos processos

de ensino e aprendizagem dos licenciandos no exercício pré-profissional, e em alguns momentos uma orientação que prima para o ensino acerca da diversidade.

Um dos professores formadores aponta que a ação tutorial está relacionada com a promoção da autonomia do aluno nos seus processos de formação, e o fato dos professores da Universidade não conseguirem acompanhá-los nos locais “*locus*” indica que são os alunos que precisam trilhar esta parceria. “A abordagem tem que ser deles. Eles precisam ter atitudes responsáveis. Eles precisam assumir seus processos de formação junto aos seus professores.” (Professor A, entrevista coletiva).

Entretanto, o processo de orientar o aluno para a vida aponta a necessidade de acompanhá-lo, sendo um professor que transmita confiança, respeito e discernimento, estando presente e sendo presença determinante nos processos de construção do senso de responsabilidade e autonomia.

Ao encontro desta idéia, um professor afirmou:

Penso que mais professores poderiam estar aproveitando a inserção do aluno no contexto escolar. Se é um trabalho mais contextualizado, tem mais significado para as pessoas e poderíamos, de fato, estar presentes neste contexto onde tantos saberes são testemunhados. (Professor D, entrevista individual)

De acordo com esta afirmação, um professor reforça a ideia de que a parceria entre as instituições precisaria acontecer de fato.

Nós sabemos o que precisamos melhorar, mas também essa mudança deve estar em conssonância com a realidade do professor na escola. Temos que avançar em nossa prática e nosso discurso. Estamos trabalhando também, com grupos de trabalho e estudos com os alunos e algumas escolas começam a fazer o mesmo. (Professor A, entrevista coletiva)

Outro aspecto relevante da ação tutorial dos professores desta pesquisa reside especialmente na organização do planejamento das suas disciplinas em que estão explicitadas as atividades e suas formas de organização. É destacado o trabalho de dois professores formadores que fora as aulas semanais presenciais instituem nas suas práticas docentes atendimentos aos alunos em espaços não presenciais, por meio da criação de um grupo de trabalho na internet. A concepção desta prática tutorial para o professor A configura-se como espaço para promover novas formas de “ensinar e aprender”, por meio de ações, tais como:

Acompanhamento sistemático das atividades de estágio. Análises, correções e reflexões com cada aluno frente o trabalho de preparação, aplicação e avaliação das aulas desenvolvidas. Desenvolvimento dos processos de reflexão sobre as concepções de ensino e aprendizagem. Organização dos planos de aulas. Organização dos materiais de investigação da

realidade escolar e dos alunos. Descrição das atividades desenvolvidas com análise daquilo que foi vivenciado. (Professor A, plano da disciplina)

Este planejamento da disciplina acaba por potencializar as aprendizagens porque o aluno tem a oportunidade de interagir com o seu professor diariamente, assim como com seus pares que contribuem com as suas produções via esclarecimentos teóricos e práticos acerca dos temas trabalhos na disciplina. Assim, as orientações do professor A acabam por desencadear inúmeras aprendizagens importantes para a formação dos alunos, contribuindo para os processos de ensino e de aprendizagem na área do ensino em Química, tais como:

Orientações sistemáticas e precisas sobre a organização, implementação e avaliação dos planos de aulas. Análises reflexões sobre a construção das concepções que os alunos elaboram sobre “aprender química; Organização de literatura especializada na área : textos de apoio referentes aos saberes específicos de química, saberes pedagógicos envolvendo como, porque, quando ensinar química; Organização do planejamento, trabalho metodológico, questões referentes a avaliação. (Professor A, plano da disciplina)

Outro professor apresenta seu trabalho de orientação, também, por meio da criação de um grupo de trabalho na internet como espaço para integrar pessoas e conhecimentos. Os processos de orientação configuram-se como um local que, na visão deste professor, exige dos alunos o desencadeamento de uma série de habilidades, conhecimentos e atitudes, quais sejam:

Os alunos precisam ler os textos e dialogar com eles por meio de exercícios de construção e reconstrução de parágrafos provenientes de textos teóricos em atividades intituladas de ‘Reconstruindo e ampliando saberes’. Alunos são orientados para sublinhar, pôr em negrito ou usar marcadores de textos para destacar passagens consideradas no texto. Reagir ao texto nas passagens mais críticas e importantes, manifestando a própria opinião sobre os temas tratados, contrapondo-se ao texto ou manifestando concordância, assim, como acrescentar comentários de complementação ou de crítica às diferentes passagens do texto. Cada semana o aluno deverá produzir um documento por escrito com resultados de observções de aulas e observações do contexto escolar com acompanhamento destas produções dos alunos. (Professor D, plano da disciplina)

Interação com os alunos nas produções realizadas durante o semestre. Oito semanas com oito produções distintas que podiam ser revisitadas, reanalisadas: textos escritos, análises teóricas, produções individuais e coletivas. (Professor D, entrevista individual)

No trabalho envolvendo as ações tutorais dos professores formadores podemos perceber que os

caminhos destas intervenções acabam por delegar determinadas formas, maneiras, estilos de ser professor orientador, articulando o SER, o SABER FAZER e o SABER do professor orientador nas práticas de ensino e nos estágios supervisionados.

Assim, ao analisarmos as ações tutorais destes professores, percebemos que o professor A acaba por apresentar uma atitude de colaboração junto ao processo de aprendizagem dos seus alunos, auxiliando-os e ensinando formas de ação reflexiva sobre o próprio ato vivenciado pelo aluno, oportunizando, na visão de Glickman (1990) e de Zaborik (1988), uma ação de suporte e de acompanhamento atento e sério aos seus alunos.

Nas nossas reuniões proponho discussões sobre a realidade que os licenciandos encontram, os problemas que identificam, as situações de aula que devem planejar, os imprevistos que ocorrem. Também são discutidas atividades de Química voltadas ao ensino objetivamente a partir das necessidades dos licenciandos. Além disso, os alunos desenvolvem um projeto denominado de “aluno problema”. Neste projeto é solicitado que escolham dois alunos que, nas suas observações iniciais, mostram dificuldades de aprendizagem ou de relacionamento, que pode estar interferindo na aprendizagem. A seguir fazem uma busca de informações sobre os alunos selecionados para tentar entender as dificuldades identificadas e propôr um diagnóstico. Esse levantamento (portfólio) pode ser feito com consultas ao professor da classe, aos alunos, aos documentos da escola, entre outros. Com base nesses dados, propõe ações para tentar contribuir para aprendizagem desses alunos. Em geral, essas ações consistem em aproximação maior e atendimento mais cuidadoso do licenciado em relação a esses alunos. (Professor A, questionário)

Um dos professores explicita que, ao organizar suas ações tutorais, apresenta um estilo mais próximo daquilo que Glickman (1990) intitulou de estilo não diretivo, em que ao ouvir os alunos nas suas necessidades compreende a ótica do aluno e, a partir disso, dirige sua ação tutorial para ajudá-lo e auxiliá-lo no que ele precisar.

Nos encontros que tenho com os alunos tento orientá-los mediante os problemas e questionamentos que eles vivenciam nas escolas que atuam. É a partir deste exercício que preparo minha intervenção e aponto alguns encaminhamentos. (Professor C, entrevista individual)

Já os professores B e D dirigem suas ações tutorais centradas nas orientações e critérios que devem ser atingidos no âmbito diretivo instrutivo, permitindo que o estagiário tome para si algumas estratégias de construção para enfrentar os desafios inerentes ao período das práticas de ensino e de estágio.

Penso que eles precisam ser orientados mediante minhas explicitações e encaminhamentos tomando para si a responsabilidade do que estarão prestes a fazer. (Professor B, entrevista coletiva)

Organizo os encontros de forma a apontar alguns caminhos, mas analiso o caminho que eles assumirão e como enfrentarão os desafios mediante meus aconselhamentos e sugestões. (Professor D, entrevista individual)

É pertinente explorarmos, também, na visão de Elliott e Calderhead (1995) que as ações tutorais dos professores formadores podem gerar atividades de orientação inovadoras ou conservadoras, exigindo a equilíbrio destas ações para que haja o crescimento e o desenvolvimento apropriado de cada aluno. Acredito que este aspecto é fundamental nos processos de orientação, pois cada aluno é único, e as necessidades formativas devem ser respeitadas, valorizadas e principalmente trabalhadas. É importante que os professores formadores compreendam que suas orientações podem gerar o avanço, a acomodação, o retraimento, o estancamento ou o crescimento do aluno nos processos de inserção no contexto real da prática docente.

Na visão de Zaborik (1988), os professores formadores podem desencadear ações de maior ou melhor foco na ação do aluno frente à complexidade da ação docente, cabendo aos professores formadores prestarem mais atenção à imagem da sua intervenção, seja na situação específica seja na projeção dos alunos nas suas ações futuras.

Independentemente da forma de guiar os alunos nas diferentes fases e processos de formação nos exercícios pré-profissionais, acreditamos que os professores formadores precisam construir e reconstruir os saberes de orientação, tendo clareza, inclusive, de que as diferentes formas de tutorar os alunos não deve ser fechada e única, mas se diferenciar mediante as necessidades que são observadas e sentidas nos alunos. Assim, a homogeneização e o enquadramento das ações dos professores formadores devem ser evitados e, como núcleo desta ação, a diversidade, a variabilidade e a profundidade nos encaminhamentos propostos aos alunos deve ser meta docente.

Ao analisarmos as idéias de Alarcão e Tavares (1987) sobre os diferentes cenários sócio-históricos em que o trabalho envolvendo a supervisão pedagógica ocorreu, apontam para uma mescla de ações que vão deste a ideia dos processos de orientações via ações procedimentais, intitulados por Goldmmar (1980) e Cogan (1973) de ciclos de supervisão por meio da planificação da aula; planificação das estratégias de observação; observação; análise dos dados; planificação de estratégias de discussão; encontro pós-observação; e análise do ciclo de supervisão.

Como também de Stones (1984) na preparação da aula com o professor ou formando; discussão da aula e avaliação do ciclo de supervisão; até o cenário pessoalista em que nas práticas de ensino e nos estágios os alunos são estimulados a aprenderem por meio da pesquisa.

Estas ações tutoriais caracterizadas por diferentes formas de intervenção docente retratam, em sua grande maioria, a forma de orientação que os professores se utilizavam possibilitando um novo olhar sobre essas ações em que seja necessário o desencadeamento dos saberes de orientação para qualificar cada vez mais e melhor o trabalho formativo dos professores responsáveis pelos estágios e pelas atividades de práticas de ensino.

Os estilos de orientação destes professores apontam uma preocupação com a qualidade da relação e dos ensinamentos que são propostos por nós em diferentes espaços e momentos de formação. Neste sentido, destacamos aqui o importante papel que as universidades podem desempenhar, também, como fomentadoras da formação continuada dos seus professores formadores, preparando-os inclusive para a formação dos seus professores orientadores/tutores de forma sistemática e permanente, alavancando novos encaminhamentos teóricos e práticos das futuras ações tutoriais destes professores.

CONCLUSÃO

Ao realizar esta pesquisa, nos deparamos com a importância já destacada na literatura do papel que os professores formadores desempenham na formação dos futuros professores, não só no âmbito dos saberes docentes empregados, mas também no âmbito dos saberes de orientação. Estes saberes precisam ser mobilizados pelos futuros professores durante as atividades de prática de ensino e dos estágios supervisionados. Portanto, caracterizamos os saberes de orientação como um conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes na ação profissional dos professores formadores durante a orientação dos alunos nas atividades formativas e pré-profissionais.

Os saberes de orientação estão contidos nos saberes docentes. O domínio dos saberes docentes e a competência profissional, embora necessários, não são suficientes para qualificarem os professores orientadores. Logo, bons professores orientadores precisam dominar os saberes docentes e os saberes de orientação.

Da mesma forma que não é possível entender os saberes docentes desconsiderando o contexto dos diferentes ambientes educacionais, não é possível entender os saberes de orientação desvinculando-os dos aspectos temporais, sociais, pragmáticos, experienciais do trabalho na vida pessoal e profissional do professor. No caso dos

cursos que tem a intenção de formar professores, este aspecto deve ser bem refletido, pois são os professores formadores que estarão mais próximos e acolherão os futuros professores na elaboração das atividades pré-profissionais e na implementação e avaliação das suas práticas docentes.

Os saberes de orientação que foram elencados não devem ser entendidos apenas pela lógica da criação de tipologias que devem ser aplicadas a todas realidades e contextos formativos, pois cada grupo de professores formadores, cada universidade e cada contexto escolar envolvido é único e deve ser entendido na sua complexidade e profundidade investigativa.

Neste estudo pudemos concluir, também, que os saberes de orientação que os professores formadores mobilizam precisam ser ressignificados e alguns deles construídos através de mudanças institucionais, exigindo o desencadeamento de ações reflexivas e emancipatórias dos professores e dos setores administrativos.

Tal afirmação advém da percepção de que os saberes sobre a ação colaborativa, saberes técnico-científicos e pedagógicos, saberes nas áreas de conhecimento e dos processos teóricos e práticos da aprendizagem sobre a docência precisam ser melhor mobilizados por este grupo de professores formadores no que tange ao estabelecimento:

- a) da construção de parcerias colaborativas entre os próprios professores formadores e de parcerias interinstitucionais;
- b) da elaboração de práticas docentes que contemplem o aprofundamento da área de conhecimento específico junto com o conhecimento pedagógico, intensificando ações interdisciplinares da área específica com outras áreas de conhecimento;
- c) do desencadeamento de saberes sobre a docência vinculados aos processos de aprendizagem dos alunos em formação.

Quanto aos saberes dialógicos e afetivos, de autoformação e auto-organização, baseados na reflexão permanente, estes são mobilizados com bastante afinco e comprometimento pelo grupo de professores analisados.

Apontamos, a partir disso, que estes professores avançaram muito no desenvolvimento do pensamento crítico e reflexivo dos alunos e na formação de futuros professores pesquisadores nas suas práticas docentes, mas há, ainda, um caminho importante a ser trilhado. Os professores formadores conseguiram desenvolver uma supervisão de qualidade, em parte, mas a falta de uma parceria colaborativa entre os pares e com as instituições não disponibiliza determinadas práticas tutoriais que contribuiriam para a formação de todos.

Muitas das ações tutoriais dos professores formadores vêm das suas experiências quando discentes e daquelas

que construíram no decorrer dos anos de docência, de modo que as formas de intervenção que utilizaram retratam o que são e o que acreditam dentro do contexto educacional. Em vista disso, as ações tutorais podem abarcar, nos processos formativos, orientações para a vida, e não apenas para os processos de ensino e aprendizagem dos futuros professores.

A ação tutorial dos professores formadores, pautada na orientação para a vida dos futuros professores, traz em seu bojo a idéia de que o ato educativo é o processo de contínua reorganização, reconstituição e transformação da vida. Vida no sentido de que a interação social exige o desencadeamento do pensar reflexivo, que é um esforço do sujeito para questionar e agir investigando de forma permanente. Assim, as ações tutorais estão vinculadas às experiências pessoais e profissionais destes sujeitos, ao contexto institucional e às condições de trabalho que são vivenciadas.

Os estilos de orientar os alunos nas atividades de prática de ensino e estágio estão conectados aos saberes de orientação, através das ações tutorais. Em vista disso, as ações desses professores se configuraram nos seguintes estilos de orientação: diretivo, não diretivo, colaborativo, interpretativo e suporte. A utilização dos estilos de orientação pelos professores não ficou estreitamente vinculado com as necessidades dos alunos durante as fases do processo formativo, mas estiveram mais enraizadas nas experiências e vivências dos professores. Este aspecto é relevante, pois cada fase de desenvolvimento dos alunos na aquisição de conhecimentos, habilidades e atitudes para a docência exigiria desses professores estratégias variáveis.

Independentemente da forma de guiar os alunos durante a formação pré-profissional, acreditamos que os professores formadores podem reconstruir os saberes de orientação. O tutoramento dos alunos não deve ser fechado e único, mas deve se diferenciar mediante as necessidades observadas e sentidas nos alunos. Assim, a homogenização e o enquadramento das ações dos professores formadores devem ser evitados e, como núcleo desta ação, a diversidade, a variabilidade e a profundidade nos encaminhamentos propostos aos alunos devem ser a meta docente.

A necessidade de reflexão sobre o trabalho do professor universitário, em que sua ação docente deve estar pautada num estilo de ensinar de forma inovadora pautada na tríade professor-aluno-conteúdos, já é apontada na literatura recente (LUCARELLI, 2000). Baseado nesta ideia, estabelecemos uma relação paralela entre o estilo inovador de orientar e a tríade professor formador-aluno-contextos formativos, campo fecundo para ser trabalhado, refletido e redimensionado nos próprios cursos de formação.

Acreditamos que os cursos de formação, ao considerarem a ação dos seus formadores nesta tríade professor formador-aluno-contextos formativos, têm a chance de estabelecer uma nova racionalidade na concepção de formação dos professores. Esta nova racionalidade promoveria tanto a construção identitária de professores formadores (através da reelaboração dos saberes docentes e de orientação) como a dos futuros professores.

Este modelo de formação de professores, pautado na racionalidade emancipatória e reflexiva, potencializa uma formação que conduz o profissional da educação e futuro professor a uma prática docente e pré-profissional de atuação e reflexão permanente, porque reconhece que a história, as tradições e os costumes da cultura escolar e social entrelaçam-se com as práticas educacionais.

Defendemos a idéia de que os saberes de orientação dos professores formadores poderão potencializar movimentos reflexivos críticos por meio da análise e diagnóstico de situações decorrentes das práticas sociais com as quais os professores se defrontam, na formulação e desenvolvimento de estratégias de ação, na avaliação das estratégias, na ampliação da compreensão da situação criada e, por fim, na produção de novos passos para a nova ação.

A mediação docente dos professores formadores durante os processos de orientação, por meio do movimento dialético e reflexivo, traria em si a preocupação de operar transformações contextuais, além de investir nas repercussões do processo vivido.

Há, assim, a superação da racionalidade prática que reduz os problemas pedagógicos às ações realizadas em sala de aula, na medida em que proponha uma racionalidade crítica e emancipatória do contexto social e educacional na ação educativa dos professores formadores durante os processos de orientação. Refletir dialeticamente nesta perspectiva é compreender a realidade em movimento, captando-a por meio do pensamento.

A reflexão dialética não se limita a propôr que os professores reflitam apenas sobre sua prática imediata e as incertezas que estas lhes provocam, mas a analisar e questionar as estruturas materiais de trabalho e os limites impostos à prática. Dessa forma, a reflexão amplia o alcance das ações, pois contribui para que se possa compreender os efeitos que as estruturas materiais exercem sobre a forma pela qual a própria prática é realizada, bem como o sentido social e político das ações.

No caso dos professores formadores deste estudo, há uma preocupação significativa para implementação de práticas formativas que primam pela racionalidade crítica e emancipatória. No entanto, a própria dinâmica do curso, as condições de trabalho, o distanciamento com a realidade escolar e a falta de projetos colaborativos impõem um tipo

de racionalidade prática em que as reflexões propostas ficam mais focadas em ações pedagógicas da sala de aula do que nas atividades de prática de ensino e no estágio dos alunos do curso. Logo, acreditamos que seja necessário o redirecionamento de ações institucionais, profissionais e pessoais para o avanço deste aspecto na formação dos futuros professores de Química desta universidade.

Estes professores formadores desencadearam ações que levaram muitos dos alunos, os futuros professores, a desenvolverem uma ação profissional, enquanto pesquisadores, por meio de uma racionalidade prática, tendo o ensino como pano de fundo no desenrolar do processo de desenvolvimento pessoal na própria prática de ensinar. Houve a superação da fragmentação da teoria com a prática, ultrapassando as concepções fragmentárias, exclusivas, maniqueístas ou polarizadoras de qualificação docente.

No nosso entender, o curso estudado produziu avanços porque conseguiu instituir, apesar das dificuldades, um modelo que se aproxima daquela nova racionalidade. Entretanto, ainda é necessário o avanço do curso e dos professores na organização de suas práticas para a ascensão da racionalidade emancipatória.

A importância dos saberes de orientação dos professores formadores em relação às ações tutoriais e os estilos de orientação utilizados são aspectos que não podem ficar esquecidos, marginalizados ou pomenorizados.

Em vista disso, acreditamos que os professores formadores poderiam desenvolver saberes de orientação que os capacitassem a formar melhor os futuros professores, concomitantemente à reestruturação das ações das instituições formadoras, que, por sua vez, necessitariam criar políticas públicas que garantissem o exercício pleno e profundo dos professores formadores junto com as escolas campo de estágio.

Neste sentido, a intervenção institucional da universidade junto às escolas carece de redimensionamento em vários âmbitos e, nesse estudo, destacamos as atividades de prática de ensino e os estágios, pois o ativismo exagerado, a falta de uma compreensão clara dos papéis específicos destas atividades e o isolamento dos próprios professores formadores nas suas disciplinas compartimentalizadas descaracterizam e burocratizam as ações formativas.

Acreditamos que seja necessária a compreensão de que as ações tutoriais e os estilos de orientação podem promover atitudes reflexivas e emancipatórias nas práticas docentes, mas isto deve estar imbuído de outros aspectos relevantes, tais como: o exercício reflexivo do contexto escolar, o real conhecimento da realidade escolar, por meio das parcerias colaborativas, e o redimensionamento

da postura assumida, ressignificando-a sempre quando necessário.

Os cursos de formação de professores, ao instituírem um modelo de formação que primasse pela racionalidade emancipatória e crítica, superariam a racionalidade técnica, que ainda impera em muitos cursos formativos no Brasil, como também a racionalidade prática, que acaba, quando mal entendida e empregada, por fortalecer a idéia de práticas isoladas e/ou com excessivo praticismo.

Os processos emancipatórios nos cursos de formação, encharcados de dialogicidade, criticidade e reflexão permanente podem contribuir para a constituição do sujeito numa dimensão epistemológica pela conscientização dos processos formativos vividos.

Acreditamos, também, que se as instituições formativas investirem, de fato, nos saberes docentes dos professores universitários e, também, nos saberes de orientação para a realização de estágios, atividades práticas, pesquisas, atividades extensionistas e tutoriais de professores mais experientes com os professores mais inexperientes, haveria qualificação da formação oferecida.

Nesta direção, há uma necessidade da continuação deste estudo sobre saberes de orientação para desencadear novas propostas de estudo e linhas de pesquisa que contemplem a ação de profissionais que formam futuros professores, num país que precisa urgentemente qualificar a formação de seus professores e a própria formação dos seus formadores.

Tanto os saberes docentes como os saberes de orientação precisam ser entendidos como inerentes para a ação profissional dos professores formadores, e que precisam evoluir de forma coletiva, conjunta, sistemática, servindo e sendo servido da própria retroalimentação dos processos formativos que forem vividos. Para (FREIRE, 1996, p. 46) “só existe ensino quando resulta num aprendizado em que o aprendiz se tornou capaz de recriar ou refazer o ensinado, ou seja, em que o que foi ensinado foi realmente aprendido pelo aprendiz”. No nosso entender, esse é o processo formativo emancipatório, tanto de quem ensina como de quem aprende, e é emancipatório, também, quando as instâncias formadoras perceberem que podem instituir práticas que conduzam professores e alunos para que se assumam como seres sociais, históricos, racionais, transformadores e principalmente criadores.

O processo emancipatório conduz a uma nova maneira de se pensar o Homem, o contexto, a sociedade e a própria profissão docente, e, na visão de Freire (1996), a racionalidade emancipatória potencializa os processos reflexivos e críticos do professor, que vai se constituindo num ser social responsável pela sua formação e atuação de forma autônoma e ética.

REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2003.
- ALARCÃO, Isabel; TAVARES, José. **Supervisão da prática pedagógica** – uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem. Coimbra: Livraria Almedina, 1987.
- ALVAREZ, Rojo V. **Orientación educativa y acción orientadora**. Madrid: EOS 1994.
- COGAN, Morris **Clinical supervision**. Boston: Houghton Mifflin Company, 1973.
- ELLIOTT, John; CALDERHEARD, David. Mentoring for teacher development. In: KERRY Theodore; MAYES Shelton. (Eds.). **Issues in mentoring**. London: Open University, 1995. p. 35-55.
- FÁVERO, Maria de Lourdes. Universidade e estágio: subsídios para a discussão. In: ALVES, Nilda (Org.). **Formação de professores – pensar e fazer**. São Paulo: Cortez, 1992. p. 53-71.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GARCIA, Carlos M. Estudio sobre estrategias de insercion profesional en Europa. **Revista Ibero Americana de Educacion**, Barcelona, n.19, p. 101-143, 1999.
- GLICKMAN, Carl; BEY, Thomas. Supervision. In: HOUSTON, William. **Handbook of Research on teacher education**. New York: McMillan Publishing Company. 1990. p. 549-566.
- GLICKMAN, Carl. **Supervision of instruction: a developmental approach**. Boston: Allyn and Bacon, 1985.
- LÁZARO, Angel; ASENSI Jesus. **Manual de orientación escolar y tutoria**. Madrid: Narcea.1987.
- GOLDMAN, Robert; ANDERSON, Roger; KRAJEWSKI, Richard. **Clinical supervision: special methods for the supervision of teacher**. 2. ed. New York: Holt, Rineart and Winston, 1980.
- MOURA, Manoel. Pesquisa Colaborativa: um foco na ação formativa. In: BARBOSA, Raquel. (Org.). **Trajetórias e perspectivas da formação de educadores**. São Paulo: UNESP, 2004.
- MOURA, Manoel. O educador matemático na coletividade de formação. In: CHAVES Sandramara; TIBALLI, Eliana. (Org.). **Concepções e práticas em formação de professores: diferentes olhares**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- MOURA, Manoel (Org.). **O estágio na formação compartilhada do professor: retratos de uma experiência**. São Paulo: FEUSP. 1999.
- PIMENTA, Selma G.; GARRIDO, Elsa; MOURA, Manoel. A pesquisa colaborativa na escola como abordagem facilitadora para o desenvolvimento da profissão de professor. In: MARIN, Alda (Org.). **Educação continuada**. Campinas: Papyrus, 2000.
- PIMENTA, Selma G.; GHEDIN, Evandro (Org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2005.
- PIMENTA, Selma G.; LIMA, Maria. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2004.
- PIMENTA, Selma G.; ANASTASIOU, Lea. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002.
- PIMENTA, Selma G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 3. ed. São Paulo: Cortez. 2002.
- PIMENTA, Selma G. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?** 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- RIVAS, Noeli. Novas perspectivas na formação do professor da educação básica: o novo paradigma de formação de professores da USP. In: **X Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino**, 2004. [CD-ROM].
- SANCHEZ, Serafin. **La tutoria dos los Centros Docentes: manual del profesor tutor**. Madrid: Escuela Española, 1993.
- SANTIAGO, Maria E.; BATISTA NETO, José. A prática de ensino como eixo estruturador da formação docente. In: **X Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino**, 2004. [CD-ROM].
- STONES, Edgar. **Supervision in teacher education: a counselling and pedagogical approach**. London: Methuen, 1984.
- ZABORIK, John A. The observing-conferencing role of university supervisors. **Journal of Teacher Education**, Special Issue Field Experiences and Teacher Education, Washington, DC. v. 39, n. 2, p. 9-16, 1988.