
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**ACOLHIMENTO NO ESTÁGIO: ENTRE MODELOS E POSSIBILIDADES DE
FORMAÇÃO DOCENTE**

SIMONE REIS PALERMO MACHADO DE ARAÚJO

Dissertação apresentada ao Instituto de Biociências do Câmpus de Rio Claro, Universidade Estadual Paulista, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação.

Agosto - 2014

Simone Reis Palermo Machado de Araújo

**ACOLHIMENTO NO ESTÁGIO: ENTRE MODELOS E
POSSIBILIDADES DE FORMAÇÃO DOCENTE**

Orientadora: Profa Dra. Flávia Medeiros Sarti

Dissertação apresentada ao Instituto de Biociências do Campus de Rio Claro, Universidade Estadual Paulista, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação.

**Rio Claro/SP
Agosto -2014**

370.71 Araújo, Simone Reis Palermo Machado de
A663a Acolhimento no estágio : entre modelos e possibilidades
de formação docente / Simone Reis Palermo Machado de
Araújo. - Rio Claro, 2014
202 f. : il.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista,
Instituto de Biociências de Rio Claro
Orientador: Flávia Medeiros Sarti

1. Professores - Formação. 2. Estágio supervisionado. 3.
Formadores de campo. I. Título.

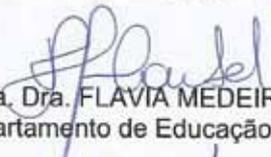
CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

TÍTULO: ACOLHIMENTO NO ESTÁGIO: ENTRE MODELOS E POSSIBILIDADES DE
FORMAÇÃO DOCENTE

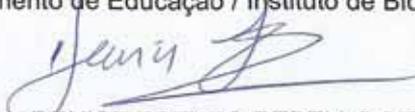
AUTORA: SIMONE REIS PALERMO MACHADO DE ARAUJO

ORIENTADORA: Profa. Dra. FLAVIA MEDEIROS SARTI

Aprovada como parte das exigências para obtenção do Título de MESTRE EM EDUCAÇÃO , pela
Comissão Examinadora:


Profa. Dra. FLAVIA MEDEIROS SARTI
Departamento de Educação / Instituto de Biociências de Rio Claro


Prof. Dr. SAMUEL DE SOUZA NETO
Departamento de Educação / Instituto de Biociências de Rio Claro


Profa. Dra. DENISE TRENTA REBELLO DE SOUZA
Universidade de São Paulo

Data da realização: 22 de agosto de 2014.

AGRADECIMENTOS

Agradeço em especial a Deus “*Porque por Ele nós vivemos, nos movemos e existimos*” Atos. 17.28. Agradeço pela vida e por me capacitar a cada dia a desenvolver esse trabalho e ainda cumprir com os meus outros papéis.

Agradeço a minha orientadora prof^a Dra. Flávia Medeiros Sarti pela preciosa caminhada ao seu lado de muito aprendizado e pela amizade.

Aos professores da banca prof^a Dra Denise Trento Rebello Souza e prof^o dr. Samuel Souza Neto pelas excelentes contribuições durante o processo.

Ao grupo de pesquisa pelas riquíssimas contribuições em nossas reuniões de trabalho.

Ao meu amado esposo por ser meu cúmplice em cada sonho.

Aos meus preciosos filhos Pedro e Rafael por tentarem compreender os momentos de ausência.

Aos meus pais Silas e Lourdes pelo apoio e pelas orações.

À minha sogra pelo incentivo e ajuda.

As minhas amigas Keila, Eliana e Auxiliadora por cuidarem dos meus filhos para que eu pudesse realizar a pesquisa.

Aos meus amigos pelo apoio e companhia durante a trajetória: Lilian Souza, Clayton Budin, Fabiana Villela, Jaqueline Oliveira, Érika Rodrigues, Marina Cyrino, Andréia Vasques, Michelle Bueno, Karin Casarin.

RESUMO

Esta pesquisa focaliza o modo como professores em exercício percebem sua atuação ao receberem estagiários da licenciatura em suas classes. Busca identificar, também, o valor auto-formativo por eles conferido a essa sua experiência na formação docente. O trabalho orienta-se por uma abordagem qualitativa e pauta-se em princípios da pesquisa etnográfica. Durante o período de atividades em campo, foram acompanhadas sistematicamente as intervenções de duas professoras ao longo do estágio de prática de ensino no ensino fundamental de duas estudantes do curso de Pedagogia de uma universidade pública paulista. Tal estágio vem sendo desenvolvido no âmbito de um projeto que aposta no valor das “parcerias intergeracionais” para a formação docente. A coleta de dados da pesquisa foi realizada por meio da observação das duplas formadas pelas professoras titulares e suas estagiárias. Os dados reunidos foram complementados por duas entrevistas semi-estruturadas, a primeira realizada antes de iniciar o processo de estágio e a outra ao final do período de observação. Informações acerca de uma terceira dupla foram coletadas por meio de uma entrevista e da observação de uma reunião entre professora e estagiária. O conjunto de dados foi analisado a partir de princípios da análise de conteúdo e explorados com o apoio de diferentes categorias. Os resultados da investigação revelam que as professoras focalizadas optaram por *acolher* suas estagiárias (e não apenas recebê-las), considerando suas necessidades formativas e incluindo-as entre suas atividades cotidianas. Tal acolhimento foi desenvolvido de diferentes maneiras pelas professoras: um acolhimento que denominamos como *modelar*, realizado em uma relação de mestrança e um acolhimento *formativo*, que revelou-se potencialmente auto-formativo para as professoras. As professoras focalizadas consideram que desempenham um papel formativo na dinâmica do estágio, identificando com isso um *lugar* para os professores na formação de seus pares e apontando, assim, para uma concepção da docência próxima ao modelo profissional.

Palavras-chaves: Estágio supervisionado – acolhimento no estágio - formação de professores - formadores de professores – formadores de campo .

ABSTRACT

This research focuses on how teachers understand their role when they have pre-service teachers in their classrooms. This research also aims to understand how they assess such experience, which is part of their formation as teachers. The study is qualitative-based and has elements of ethnographic research. The field research was developed in elementary school by systematical observation of two pre-service teachers of the Pedagogy course of a public university of the State of São Paulo and the teachers with whom they paired up with and received mediations from over the practical training period. This practical training is developed under a project which valorize the "intergenerational partnerships" for teacher education. The collected data shows the observation of the pairs formed by teachers/pre-service teachers. The data collection was complemented by two semi-structured interviews; the first of which done before the starting of the practical training process and the other done at the end of the observation period. During the development of the research a third pair emerged. Information regarding this third pair was collected by interview and by the observation of a meeting between the teacher and the pre-service teacher. The data was analyzed with principles of content analysis and explored by different categories. The results show that teachers chose to *welcome* the pre-service teachers (not just have them in their classrooms), taking their formative needs into consideration and including them in their daily routine activities. The teachers welcomed the pre-service teachers in different ways: the first one we call *modeling*, in which the teacher acts as master; and the second is a *formative* welcome, which proved itself to be potentially self-formative for the teachers. The teachers considered that they performed a formative role on the pre-service teachers' practical training, identifying that there is a *place* for teachers in the education of their pairs and indicating to a conception of teaching close to the professional model.

Key-words: practical training – welcome on practical training – Teacher Education - teacher educators – field trainers

Sumário

Página

| | |
|--|------------|
| INTRODUÇÃO | 11 |
| 2. ITINERÁRIO METODOLÓGICO: CONCEPÇÕES E PROCEDIMENTOS | 20 |
| 2.1- <i>Instrumentos utilizados no trabalho de campo</i> | 21 |
| 2.2- <i>Contexto da pesquisa</i> | 27 |
| 2.3 <i>Terrenos Explorados</i> | 28 |
| 2.4- <i>Sujeitos</i> | 30 |
| 2.5. <i>Análise dos dados.....</i> | 38 |
| 3. O ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM DISCUSSÃO..... | 41 |
| 3.1- <i>Um breve olhar para as políticas sobre o estágio supervisionado</i> | 41 |
| 3.2- <i>Visita às discussões realizadas nos Endipes 2010 e 2012.....</i> | 46 |
| 3.3- <i>O que dizem as pesquisas apresentadas.....</i> | 58 |
| 3.4- <i>Sujeitos formadores dos futuros docentes</i> | 63 |
| 3.5. <i>Breve discussão sobre os trabalhos apresentados</i> | 67 |
| 4. AS RELAÇÕES FOCALIZADAS..... | 70 |
| 4.1. <i>Caso da professora Isabel</i> | 70 |
| 4.2. <i>Proposta de nova categoria a partir dos dados analisados</i> | 93 |
| 4.2.1. <i>O acolhimento modelar em relação de mestrança</i> | 93 |
| 4.1.2- <i>Discussão dos dados do caso da professora Isabel</i> | 97 |
| 4.3- <i>Caso da professora Agnes.....</i> | 105 |
| 4.3.4- <i>Discussão dos dados do caso da professora Agnes</i> | 120 |
| 4.5- <i>Caso da professora Fábida</i> | 130 |
| 4.5.2- <i>Discussão do caso da professora Fábida.....</i> | 140 |
| 5. O ACOLHIMENTO- PASSOS À FRENTE DA RECEPÇÃO..... | 147 |
| 5.1- <i>O acolhimento nos estágios supervisionados de prática de ensino... ..</i> | 148 |
| 5.2- <i>Modelos de formação presentes no campo educacional</i> | 149 |
| 5.3- <i>Estratégias elaboradas e modos assumidos pelas professoras durante a recepção de estagiários</i> | 150 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 169 |
| REFERÊNCIAS..... | 175 |
| APÊNDICES | 180 |

APRESENTAÇÃO

O curso de Pedagogia da UNESP, campus de Rio Claro, vem implementando uma proposta de estágio supervisionado um tanto diferenciada, que prevê o estabelecimento de “parcerias intergeracionais” (SARTI, 2009) entre professores que atuam nos anos iniciais e estudantes de Pedagogia durante os estágios supervisionados de prática de ensino. Por meio desse encontro com uma futura geração docente, espera-se que professores experientes “partilhem seus saberes, impressões, pensamentos, dúvidas e práticas ligadas à docência cotidiana” e que os estagiários tenham “a oportunidade de problematizar as concepções pessoais sobre o ensino” (SARTI, 2009, p.135).

Tendo participado como professora colaboradora nessa experiência de estágio supervisionado em 2011, muito me interessei por me aprofundar nas questões relacionadas à formação de professores.

Atuo como professora há 15 anos, onde já experimentei tanto os níveis de Educação Infantil como no Ensino Fundamental I. Não sou professora por um acaso. Tenho origem em uma família de professoras. Segundo Larossa (2002,p.19), “*a experiência é algo que nos acontece, nos toca, nos passa*”, por isso, minha escolha e formação profissional é fruto de um processo que envolve as dimensões pessoais vivenciadas no meio familiar. Segundo Nóvoa (2011), “é impossível separar as dimensões pessoais e profissionais” (p.48).

Minha formação acadêmica perpassa pelo antigo magistério; graduada em Serviço Social e só depois cursei a licenciatura em Pedagogia e vários cursos relacionados à prática pedagógica. Mas foi após participar deste trabalho e aceitar o desafio de aceitar uma estagiária em minha sala de aula sob uma nova proposta de estágio, de “parceria intergeracional”, que iniciei um processo de reflexão mais fundamentado sobre a formação de professores. Senti-me provocada em direcionar o meu olhar para as questões envolvidas nesse processo, trazendo à memória minha própria trajetória, e à tona o interesse em pesquisar alguns aspectos relacionados ao estágio supervisionado. Decidi focar o professor em exercício nessa parceria, já que, segundo a proposta da professora Flavia Sarti (2009), “esta assume caráter formativo

também para os professores participantes, que têm a oportunidade de desenvolvimento e aprendizagens, considerados, portanto, protagonistas dessa parceria”(p.137).

Nessa perspectiva, direcionamos esse trabalho para conhecer a visão do professor em exercício quanto ao seu papel na parceria com o estagiário, bem como, o valor formativo que confere a essa experiência.

Realizar a pesquisa de campo foi uma experiência paradoxal, pois ao mesmo tempo em que o prazer e a sede, impulsionavam a busca por dados sobre os modos como os professores em exercício consideram sua atuação durante os estágios, a angústia por focar o olhar apenas para este ponto em muitas ocasiões me desgastava. Esta luta interior; luta do trajeto, se dava devido a minha identidade enquanto professora da educação básica, que estava afastada de meu local de trabalho justamente para realizar tal tarefa com maior singularidade. Contudo, adentrar a uma escola, não me causava tanto estranhamento devido a familiaridade desse espaço; de pessoas conhecidas. Conhecido, no entanto, como espaço de prática docente, como espaço de recepção de estagiários, mas, desconhecido como espaço de pesquisa.

Esses olhares tão diversos para um mesmo local me proporcionavam segurança, insegurança; confusão; anseio para participar e me envolver, ora com as práticas docentes, ora com a orientação das estagiárias. Contribuir para a construção de uma real parceria entre os sujeitos. Que período tempestuoso. Foram três meses de inúmeras reflexões, ajustes no foco para que os objetivos do trabalho não ficassem esquecidos e à medida que percorria este caminho, me aprofundava nas questões sobre formação docente; iluminava pontos ainda obscurecidos, ao mesmo tempo em que ressaltava outras indagações.

Reflieto, então, sobre o professor em exercício que não é apenas um agente a ser observado, onde suas práticas são simplesmente analisadas, estudadas por um sujeito, estagiário, que se insere em seu espaço de atuação, numa dinâmica já iniciada. Ou ainda, em uma relação distanciada, sem trocas, sem discussão ou estudo dos casos, reflexões sobre sua prática, sua postura, trajetória de formação.

Como professores em exercício consideram sua atuação durante os estágios supervisionados de prática de ensino e o valor (auto) formativo por eles conferido a essa experiência, de parceria intergeracional?

Essa e outras questões direcionaram a construção do nosso trabalho. No Capítulo 1, apresentam-se as questões que norteiam o estudo, contextualizando-as no cenário educacional mais amplo. O Capítulo 2- **Itinerário Metodológico** – apresenta de maneira descritiva o trajeto de nossa pesquisa, identificando que nosso trabalho se baseia em princípios etnográficos. Nele, são expostos os procedimentos empregados para a coleta de dados; o referencial empírico da pesquisa, os terrenos explorados, sujeitos que contribuíram com a construção desse processo, bem como, os recursos por meio dos quais os dados foram analisados. Capítulo 3- **Estágio Supervisionado em discussão**- inicialmente discutimos brevemente alguns documentos legais que tratam sobre a questão do estágio supervisionado no país. Em seguida, visitamos as pesquisas apresentadas no ENDIPE 2012, relacionadas ao estágio supervisionado e apresentamos as questões que são discutidas sobre este período da formação inicial, porém, direcionamos nosso olhar mais precisamente para os sujeitos considerados formadores dos futuros docentes. Capítulo 4- Realizamos a apresentação dos dados que estão organizados com a descrição das três professoras que foram acompanhadas, seguido de uma discussão também de cada caso. Capítulo 5- **O acolhimento no estágio supervisionado de prática de ensino**– Análises dos dados- Nesse capítulo discutimos os modos elegidos pelas professoras em exercício na atuação durante os estágios, elencando-os com as categorias teóricas. Capítulo 6- **Considerações finais**- são retomadas as ideias centrais discutidas nas análises, que se referem aos modos de recepção de estagiários, e mais especificamente os modos elegidos pelas professoras focalizadas e a contribuição que as mesmas conferiram a essa experiência.

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa versa sobre o modo como professores em exercício consideram sua atuação durante os estágios supervisionados de prática de ensino quando recebem estagiários da licenciatura em sua classe e busca identificar, também, o valor (auto)formativo por eles conferido a essa experiência, de ‘parceria intergeracional’.

Esta investigação insere-se em duas pesquisas mais amplas financiadas pelo CNPq e que integraram o projeto Temático FAPESP "Programas Especiais de Formação de Professores, Educação a Distância e Escolarização: pesquisas sobre novos modelos de formação em serviço". A primeira pesquisa intitula-se “Os professores no campo da formação docente e a profissionalização do magistério” – coordenado por minha orientadora; e a segunda, pesquisa é coordenada pela professora Denise Trento, da FEUSP e tem por título “Mercado de formação docente: constituição, funcionamento, possibilidades e limites”.

A formação docente revela-se como um tema desafiador que movimenta um campo de estudo complexo, apresentando-se, segundo André (2010), como foco de interesse de um número maior de pesquisas e estudos científicos da área de Educação. E tem servido como mote para muitas das reformas nos sistemas educacionais. A temática tem sido explorada de modo a evidenciar que a formação docente consiste em um “processo permanente e que envolve a valorização identitária e profissional dos professores” (PIMENTA e LIMA,2010, p.13), devendo transformar-se constantemente para responder a novas demandas que se impõem em cada época.

A formação dos professores tem recebido tal atenção nas últimas duas décadas por ser considerada como medida redentora para os problemas da educação e para as questões complexas que se colocam na sociedade. Nesse sentido, “tal centralidade deve-se especialmente a discursos que responsabilizam o professor pelos maus resultados escolares” (VASQUES e SARTI,2011,p.4). Este "argumento da incompetência docente" (SOUZA, 2007) fundamenta o investimento que vem sendo feito na formação dos professores, vista como meio para atender as novas e variadas demandas que se colocam para a escola. A qualidade da educação, então, passa a ser o objetivo, mas norteadada por uma visão do mercado que tem interesse em produzir grande quantidade de mão de obra

eficiente e produtiva para o desenvolvimento do país. Esta ênfase é que sustenta este mercado de formação de professores (SOUZA e SARTI, 2012).

Azanha (2000) afirma que o fato dos professores serem bem formados não garante um ensino de qualidade. Portanto, nem a escola e nem os professores podem ser colocados no papel de redentores e muito menos colocados como principais culpados pelos problemas do sistema educacional. A pesquisadora Galindo (2012) argumenta ainda que não se trata de desresponsabilizar os envolvidos no processo educativo, mas de ressaltar que cada instância da sociedade tem suas responsabilidades, o que envolve a família, a escola, órgãos públicos, ou seja, toda sociedade. Tal visão é partilhada por Imbernón (2011) que expõe que a “instituição educativa precisa que outras instâncias sociais se envolvam e a ajudem no processo de educar” (p.8). Também para Gatti (2010) “deve ser claro para todos que a preocupação com a qualidade do ensino não quer dizer reputar apenas ao professor e à sua formação responsabilidade sobre o desempenho atual das redes de ensino” (p.1359).

Tal processo estimulou a expansão da oferta de cursos de Pedagogia no país e, além dos cursos regulares oferecidos pelas instituições de ensino superior, foram criados diversos programas especiais para atender a demanda de professores já em campo, de modo a receberem formação em exercício (VASQUES e SARTI, 2011). Esse contexto foi marcado por iniciativas de “formação aligeiradas, barateada, por meio de cursos de curta duração” (VIÇOSA, 2011, p.270, 272).

Sarti (2012) investiga a formação de professores, que é considerada

[...]como um campo (Bourdieu, 1983, 2003) no qual diferentes grupos, informados por seus *habitus* e munidos de seus capitais, disputam o poder sobre os mecanismos que o constituem e buscam impor o valor de seus produtos e sua autoridade como produtores legítimos. O que está em jogo nesse campo é, portanto, o poder de definir e produzir a formação docente (p.4).

Em meio a essas discussões e transformações, a docência está envolvida em uma busca pelo reconhecimento enquanto profissão e a formação faz parte desse debate, pois é um dos elementos que a compõe. O conceito de profissão é ambíguo e como colocado por Imbernón (2011), “não é neutro e nem científico, mas produto de um determinado conteúdo ideológico e contextual”(p.29). Apoiamo-nos na concepção de Imbernón (2011) do modelo da profissão como processo. Para o autor

ver o docente como um profissional implica dominar numa série de capacidades e habilidades especializadas que o fazem ser competente em determinado trabalho, e que, além disso, o ligam a um grupo profissional organizado e sujeito a controle (IMBERNÓN, 2011,p.28).

O pesquisador ressalta ainda que, apesar da relevância da formação para o desenvolvimento profissional, esse não é o único fator que o impulsiona. Estão imbricados nesse processo: “o salário, a demanda do mercado de trabalho, o clima de trabalho nas escolas em que é exercida, a promoção na profissão, as estruturas hierárquicas, a carreira docente” (IMBERNÓN, 2011,p.46). Questões relevantes que precisam ser consideradas quando se pensa em mudanças e se discute a profissão docente. A esse respeito, Tardif (2012) esclarece

[...] na ótica tradicional da sociologia das profissões, que os professores como grupo social e categoria profissional, procurassem se impor como uma das instâncias de definição e controle dos saberes efetivamente integrados à sua prática. E que ao mesmo tempo o papel desempenhado fosse reconhecido socialmente, por ocuparem lugar tão relevante quanto a comunidade científica no campo dos saberes (p.39).

E ainda,

“O fato do professor não controlar e nem produzir os saberes impostos para sua formação, estabelece uma relação de exterioridade, de alienação” (TARDIF, 2012, p. 40,41).

Notamos que alguns aspectos que compõem o processo de profissionalização de uma ocupação - como a autonomia, o trabalho em equipe, a colaboração, a necessidade de aprendizagem constante e o desenvolvimento em uma carreira - são recorrentes nos discursos sobre a docência mas, que, como outros discursos que circulam na área, precisam percorrer um longo trajeto até atingir de fato a vida dos sujeitos na escola. Contreras (2002) afirma que, quando se

[...]compara os professores com as características, a conclusão mais habitual à que se chega é que a única denominação possível a ser atribuída é a de semiprofissionais, já que se considera que lhes falta autonomia com relação ao Estado que fixa sua prática, carentes de um conhecimento próprio especializado e sem uma organização exclusiva que regule o acesso e o código profissional (p.57).

Este processo de profissionalização docente está sendo construído por meio da reivindicação cada vez mais frequente para um trabalho mais articulado entre universidade e escola. Está cada vez mais presente na área a ideia de que não há um único espaço para a

formação de professores, que escola e universidade são “agências formadoras” e precisam estar envolvidas com a teoria e com a prática (MIZUKAMI,2006).

Formosinho (2009) faz uma análise crítica das práticas de formação inicial, ressaltando que o processo de universitarização se baseia em uma lógica acadêmica, afastada dos componentes profissionais. Esse é um ponto que tem sido salientado por outros pesquisadores, como Imbernón (2011), que defende uma formação centrada na escola, que possibilite o desenvolvimento de um modelo colaborativo, baseado na reflexão e na pesquisa-ação. Para Sarti (2012), “a própria idéia de universitarização traz subjacente essa desigualdade de posições entre os agentes do campo educacional, sugerindo que a formação dos professores deva ser absorvida e, então, transformada pela cultura universitária“ (p.333).

Goodson (2008) salienta que, para ultrapassar o "profissionalismo desprofissionalizante" (p.219) é necessário unir as práticas profissionais a estudos teóricos e unir modos de investigações que se demonstrem mais sensíveis às práticas.

Gauthier (1998) acrescenta ressaltando que o “saber da ação pedagógica” (p.33), é um passo a frente do saber experiencial. Ele é “o saber experiencial dos professores a partir do momento em que se torna público e que é testado através das pesquisas realizadas em sala de aula”(p.33).

Frente a tendência internacional de modificar a formação de professores, tivemos a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9394/96, que impulsionou o movimento de universitarização do magistério no Brasil– com a formação dos professores das séries iniciais em nível superior, foram definidas algumas novas orientações nacionais para a formação de professores.

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

Esse movimento de *universitarização*, para Sarti (2012) tem como

“pressuposto de que o contato dos professores com saberes acadêmicos lhes proporcionam aproximações mais racionais,

reflexivas e críticas com a prática pedagógica, de modo a favorecer o desenvolvimento de competências específicas que lhes possibilitariam uma atuação mais eficaz”(p.325).

A pesquisadora ressalta ainda que esse movimento é caracterizado por duas tendências que se complementam. O fato de se elevar “o nível de certificação dos professores, valoriza ainda mais os saberes acadêmico-educacionais; e ao centralizar a experiência prática nos processos formativos, constrói-se uma maior ligação com o mundo do trabalho” (SARTI, 2012,p.10).

O artigo 3º- da resolução CNE 1/2002, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, aponta princípios norteadores para o preparo para o exercício profissional docente instituindo a *competência* "como concepção nuclear na orientação do curso" (p.01).

Segundo Pimenta e Lima (2010), “essa resolução apresenta equívocos e retrocessos, posto que colocar as competências como núcleo da formação reduz a atividade docente a um desempenho técnico” (p.84), o que “substitui o conceito de saberes e conhecimentos e o de qualificação”, pesando assim, para o professor, pois, retira sua posição de sujeito de produção do conhecimento (p.85). Além disso, segundo as pesquisadoras,

[...] desloca a identidade do trabalhador para o local de trabalho, ficando o trabalhador vulnerável à avaliação e ao controle de suas competências, definidas pelo “posto de trabalho”. Se estas não se ajustam ao esperado, o profissional facilmente poderá ser descartado (PIMENTA e LIMA,2010,p.85).

Sarti (2012) explica que a ideia de *competência* foi transposta do mundo empresarial para a educação, de modo que tem sido incorporado pelos discursos educacionais.

Por isso a necessidade, segundo afirma Nóvoa (2009), “de uma formação de professores construída dentro da profissão” (p.45), com uma “ideia de formação para o magistério, levando em conta os saberes dos professores e as realidades específicas de seu trabalho cotidiano” (TARDIF,2012,p.22,23). Uma formação docente pensada nesse sentido tende a colocar “os professores no centro das preocupações e das políticas públicas de Educação” (NÓVOA,2009,p.12). Tratar dessa relevante questão é abranger múltiplos aspectos, sejam eles da formação inicial ou continuada, de formação ou (auto) formação.

No caso desta pesquisa, focalizou-se a formação em serviço, partindo do pressuposto que “a escola é o centro da formação docente” (NÓVOA,2009,p.41). A escola é o espaço em que ocorre a prática docente e que, portanto, está marcado pela cultura profissional docente, composta por “valores, representações, saberes e fazeres” (SARTI, 2009,p.2). Mas para poder se apropriar desses conteúdos que circulam nesse espaço, faz-se necessário integrar-se nesse território, “dialogar com os pares, registrar as práticas, refletir sobre o trabalho, por serem elementos centrais para o aperfeiçoamento” (NÓVOA, 2009,p.31). Conforme o conceito de ‘espaço’ utilizado por Cunha (2008), a escola abriga um potencial formativo. Ponto que trabalharemos mais adiante. A tônica colocada por Nóvoa (2009), portanto, é “reverter a formação que tem sido dominada por referências externas e instituir as práticas profissionais como lugar de reflexão e de formação” (p.33).

Nesse sentido, compreende-se que “a iniciação de uma nova geração docente pode ser possibilitada por professores mais experientes, tendo o estágio como campo de conhecimento fundamental para o processo de formação”(PIMENTA e LIMA, 2010,p.101). O estágio passa então a ser considerado como um “momento de exploração e aproximação da realidade, oportunidade de aprendizagem da profissão e de construção da identidade profissional”(PIMENTA e LIMA,2010, p.99,100). Tal etapa da formação torna possível o envolvimento do futuro docente com a profissão para a qual está se formando, bem como, “a reafirmação da escolha por essa profissão e de crescimento”(PIMENTA e LIMA,2010, p.100).

A presente pesquisa também dirige sua atenção para o estágio curricular, focalizando-o a partir da proposta para o curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Pública Paulista no município de Rio Claro/ SP. Naquela proposta o estágio é considerado “como espaço de iniciação dos estudantes universitários na cultura do magistério” (SARTI, 2009; SOUZA NETO e BENITES, 2013) “e de socialização profissional” (SARTI, 2013).

Nessa mesma direção, Pimenta e Lima (2010) consideram o estágio como uma experiência singular e fundamental na formação de professores que, nos termos de Sarti (2009) “possibilita vivenciar gradualmente a transição entre o ofício de aluno e ofício docente por se caracterizar como período de aprendizagem” (p.135).

As experiências que aqui serão exploradas estão inseridas nas disciplinas de Prática de Ensino e de Estágio Supervisionado na universidade que tem como proposta a construção de uma “parceria intergeracional” (SARTI,2009) e pode se revelar como uma iniciação à docência, uma preparação prévia à profissão. Momento advogado por Nóvoa (2009, p.38) “como fundamental para consolidar as bases da formação, que deve ter como referência lógica de acompanhamento, de formação–em–situação, de análise da prática e de integração na cultura profissional docente”.

O referido projeto de estágio desenvolvido no curso de Pedagogia da UNESP, campus de Rio Claro está embasado em três pressupostos: “a existência de uma cultura profissional específica do magistério; o papel dos professores como produtores de saberes sobre o ensino; a importância da escola como eixo para a formação docente”(SARTI, 2009, p.2) Segundo a proposta, desenvolvida por Sarti (2006, 2009), os alunos de Pedagogia são reconhecidos como iniciantes no magistério, com a oportunidade de “exploração” do ofício (HUBERMAN, 1992). Os “professores em exercício são chamados a desempenhar o papel de iniciadores de uma nova geração docente” (SARTI,2009,p.134), já os mesmos estão em momentos diversos da carreira. Segundo Nóvoa (2009, p.38), os professores experientes têm papel central na formação destes jovens iniciantes. É preciso passar a formação de professores para “dentro” da profissão. Há necessidade dos professores terem lugar na formação de seus pares.

Esse lugar deve ir além da mera recepção de estagiários e, na proposta de estagio focalizada neste trabalho, propõe-se que os professores *acolham* os estudantes do curso de Pedagogia em suas salas e com eles desenvolvam um trabalho em parceria. O acolhimento aparece, assim, como um modo específico de receber o estagiário, que pressupõe considerar suas necessidades formativas e os incluir entre suas atividades cotidianas. A expectativa de que os professores realizem o “*acolhimento*” dos estagiários em suas classes aparece inclusive na legislação brasileira. O Parecer CNE/CP 28/2001 (BRASIL, 2001c) denomina a escola que recebe os estagiários como “instituição *acolhedora*”.

Quais as possibilidades para a relação com o estagiário?

A discussão sobre os modos assumidos pelas professoras focalizadas ao receberem as estagiárias demandou o tratamento de três categorias que formaram uma tríade – “recepcionar”, “acolher” e “acompanhar” .

A recepção pode ser considerada como o nível mais inicial e elementar de atuação dos professores colaboradores nos estágios. Trata-se da autorização para entrada e permanência do estagiário em sala de aula para que ele observe de maneira passiva as aulas e práticas dos professores ou que, conforme indicação da instituição de formação inicial realize regências preparadas sem a participação do professor da classe. Tal modo reduz-se a permitir o cumprimento da carga horária e atividades exigidas pela universidade. Desse modo, o estagiário tende a ocupar um lugar passivo em sala de aula. Já o professor da escola permanece no lugar de professor exemplar, no sentido de que deve ser apenas observado sem o objetivo de se construir relações de envolvimento ou algum tipo de compromisso com a formação do futuro docente.

O **acolhimento** é considerado neste trabalho como uma ação específica que pode ser assumida pelo professor da classe no período do estágio, pressupondo um nível de envolvimento mais elevado do que o da mera recepção do estagiário. Trata-se então de uma situação em que o professor da escola permite a entrada do estagiário em sala de aula para a realização do estágio, porém, oportunizando uma situação diferenciada para a observação e regência. Nessa modalidade de colaboração, o professor da classe envolve-se com o estágio, interage com o estagiário e interfere de forma deliberada nos rumos do trabalho.

O **acompanhamento** é considerado neste trabalho como um modelo formativo que requer um grau mais avançado de engajamento por parte dos professores colaboradores, que pressupõe uma ação formativa mais sistemática e intencional. O acompanhamento figura então como um “dispositivo formativo” (SARTI, 2013) no processo de estágio. O acompanhamento define o lugar do professor como “formador de campo” e frente a este papel possui práticas sistemáticas. Sarti (2013) refere-se à distinção feita por Vial e Caparros-Mencacci¹ (2007) do sentido de *acompanhar*. Na relação entre professor e estagiário, o acompanhante (professor) “coloca-se a serviço do acompanhado para explorar suas possibilidades e as escolhas feitas por ele”. O professor está para “favorecer o potencial acompanhado” e não servir de guia. Nesse processo de formação o estagiário “liga-se por um tempo” a alguém que será seu “companheiro” neste trajeto, o professor da escola, com a ideia de “apoiá-lo”; “sustentá-lo”(p. 94).

¹ VIAL, Michel; CAPARROS-MENCACCI, Nicole. *L'accompagnement professionnel? Méthode à l'usage des praticiens exerçant une fonction éducative*. Bruxelas: De Boeck, 2007.

Este tipo de relação é uma oportunidade de formação não apenas para o estagiário, mas inclusive para o professor que o acompanha, considerando que cada um está em sua fase e em seu trajeto de formação, portanto, possui seus próprios objetivos.

Portanto, a partir desses conceitos, exploraremos os modos elaborados pelos professores na recepção dos estagiários e o valor formativo atribuído a essa experiência. Para isso buscamos conhecer as reflexões realizadas por eles e identificar as relações existentes entre professor em exercício e estagiário.

2. ITINERÁRIO METODOLÓGICO: CONCEPÇÕES E PROCEDIMENTOS

Como itinerário metodológico para explorarmos os modos como os professores da educação básica das séries iniciais consideram sua atuação nos estágios supervisionados e o valor (auto)formativo que conferem a essa experiência, iniciamos por uma revisão de literatura. A revisão possibilitou identificar melhor a maneira como as questões sobre o estágio vêm sendo discutidas e exploradas pelos trabalhos realizados na área educacional e da formação de professores, mais especificamente sobre a questão do estágio supervisionado e prática de ensino na Educação Básica. Esse levantamento teve em vista possibilitar “o acesso ao conhecimento acumulado sobre o objeto em estudo”, como observado por Tura (2003, p. 185).

Nessa etapa foram explorados os resumos dos trabalhos apresentados nos XV e XVI Endipes (Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino), realizados em 2010 e 2012. A escolha apenas por essa fonte se deu por ser um evento de âmbito nacional, que discute as políticas educacionais e reflete sobre questões pedagógicas, visto que, segundo Pimenta e Lima (2010), “[...] os Endipes constituem espaços de consolidação das teorias e práticas de ensino e de formação contínua para formadores” (p. 71).

Detivemo-nos inicialmente nos trabalhos apresentados na categoria de comunicação oral, com um levantamento de 93 (noventa e três) trabalhos no Endipe realizado no ano de 2012, na cidade de Campinas, tendo por tema “*Didática e Práticas de Ensino: compromisso com a escola pública, laica, gratuita e de qualidade*”. Já os trabalhos identificados no Endipe 2010, realizado em Belo Horizonte, Minas Gerais, cujo tema foi “*Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: políticas e práticas educacionais*” foram apenas 25 (vinte e cinco), não sendo explorados com a mesma profundidade como os do evento seguinte. Podemos nos limitar, portanto, a pontuar a ampliação do número de estudos voltados para a questão do estágio de um evento para o outro.

A proposta de inscrição de trabalhos para as apresentações no evento de 2010 era que se produzisse um resumo geral sobre o painel que seria composto por três trabalhos. Em seguida, os três artigos com resumo, introdução, desenvolvimento da temática e considerações. Diante disso, ao buscarmos nos anais do evento, por meio eletrônico, os

artigos, optamos pelo subtema “formação de professores”, de modo que encontramos 150 (cento e cinquenta) trabalhos no total.

A princípio, decidimos seguir o mesmo critério de busca efetuado com os trabalhos de 2012, contudo, identificamos que, desse total, encontramos apenas 3 (três) trabalhos que possuíam a palavra “estágio” em seu título geral (título do painel) – o que implicou na ampliação da busca. Procuramos o termo “estágio” nos títulos dos artigos publicados e não apenas no título geral do painel, e obtivemos um total de 25 (vinte e cinco) trabalhos. Comparado ao número de trabalhos apresentados dois anos depois, observamos que, do ano 2010 para 2012, praticamente quadruplicou a quantidade de estudos específicos sobre o estágio supervisionado. A temática também foi citada por outras pesquisas, mas de maneira periférica.

Este evento possui sua trajetória e reconhecimento nacional, de modo que possibilita momentos para compartilhar pesquisas que estão sendo realizadas em todo o país.

Além deste levantamento, realizamos também um trabalho em campo, onde acompanhamos a interação de duas duplas – professora da educação básica e estagiária – em escolas distintas.

O trabalho, de natureza empírica, orienta-se por uma perspectiva qualitativa, buscando uma compreensão do objeto investigado em seus diversos aspectos. Pauta-se em princípios da abordagem etnográfica, por “estudar o sujeito inserido em seu ambiente natural, por intentar a exploração, a busca sistemática dos dados e a descoberta” (ANDRE, 2003, p. 15-16) e por ter “o pesquisador como o principal instrumento” (SARMENTO, 2003, p. 155). Buscamos elaborar uma “descrição densa” (GEERTZ, 1989) sobre as vivências formativas experimentadas pelos professores, ao estabelecerem parcerias docentes com estagiários do curso de Pedagogia, que se deu na fase de estudo de campo. Entende-se que a etnografia revela-se “como um processo de documentar o não documentado. A base deste processo é o trabalho de campo [...]” (ROCKWEELL, 2009, p. 48-nossa tradução), que envolve o período da coleta de dados.

2.1- Instrumentos utilizados no trabalho de campo

Com o intuito de coletar dados em campo para responder às nossas questões de pesquisa, utilizamo-nos de entrevistas semiestruturadas e períodos de observação.

Durante todo o período em campo, utilizamo-nos do diário como ferramenta de registros dos dados colhidos, entendendo que “A base deste processo é o trabalho de campo e a subsequente elaboração dos registros e do diário de campo” (ROCKWELL, 2009, p. 48, tradução nossa).

Em todos os dias de observação, foram registrados os horários da minha entrada e saída do campo, e ainda a cadência dos acontecimentos. Procurei anotar as falas literais das pessoas com quem tive contato, mais especificamente dos sujeitos em foco (as professoras) nas interações com os alunos e suas estagiárias. No entanto, devido à dinâmica da escola e dos acontecimentos em sala, bem como, o receio de constranger as pessoas, anotei algumas ideias, utilizando palavras-chaves, de modo que obtive um material bruto. Posteriormente, no momento mais privado, próprio para organizar o relato ampliado, retomei o diário de campo para elaborar o texto de maneira mais detalhada, com registros de memória e falas literais.

2.1.1 Entrevistas

Realizamos entrevistas, por termos a compreensão, como ressalta Zago (2003, p. 298), de que a observação e a entrevista podem estabelecer uma rica “relação de complementaridade”. Optamos por realizar uma primeira no início do processo de observação e outra complementar, ao final do período.

A entrevista inicial, realizada com quatro professoras, teve como objetivo conhecer as primeiras motivações delas em acompanhar estagiárias, suas expectativas, suas reflexões sobre sua trajetória de formação, suas visões sobre o estágio, já que não possuem formação específica para desenvolver esse trabalho.

A segunda entrevista, realizada apenas com duas dessas quatro professoras entrevistadas no início, objetivou conhecer as relações construídas entre as professoras e estagiárias, e sobretudo identificar o significado que as mesmas atribuem a sua participação na construção da identidade do futuro docente, bem como, o valor formativo que atribuem a tal experiência para seu próprio desenvolvimento profissional.

Realizou-se também uma entrevista única com uma quinta professora inserida na pesquisa ao final do processo do trabalho de campo, a fim de conhecer a relação de parceria que foi construída durante o processo de estágio. É relevante ressaltar que essa foi a primeira experiência da professora em receber estagiários.

Como a realidade é dinâmica, sujeita a imprevistos e revela singularidades (TURA, 2003), realizamos entrevistas de “natureza compreensiva” (ZAGO, 2003), por não apresentarem uma estrutura rígida, mas por permitirem a utilização de algumas questões que serviram de roteiro, para que, no decorrer do diálogo, fossem inseridas novas perguntas, conforme o direcionamento da pesquisa, assegurando, assim, a possibilidade de aprofundar as informações (ZAGO, 2003, p. 295). O trabalho analisou diversas questões presentes nas relações entre professor e estagiário. Conforme Ludke e André (1986):

A explicação da realidade é uma tentativa de encontrar os princípios subjacentes ao fenômeno estudado e de situar as várias descobertas num contexto mais amplo (p. 16).

Foram escolhidas, inicialmente, quatro docentes do Ensino Fundamental I para serem entrevistadas e, ao final do processo, apenas as duas que foram observadas concederam outra entrevista. Os critérios e objetivos das escolhas estão justificados à frente.

As duas professoras com mais tempo em exercício (professoras Isabel e Emília) não permitiram a gravação da entrevista. Nesses casos, as informações foram anotadas durante a entrevista, com todas as dificuldades que se apresentam, como a velocidade dos depoimentos, o registro simultâneo e a tentativa de literalidade nesse registro. Diante desta situação, produzimos um texto narrativo com algumas falas literais a partir dos registros e não uma transcrição precisa das falas dos sujeitos. Esta etapa era efetuada logo após as entrevistas.

Já as duas professoras com menos tempo na carreira (professoras Agnes e Nicole) aceitaram gravar seus depoimentos em áudio, de modo que foram transcritos e apresentados às mesmas, para conferência.

Ao final do período de observações, realizamos outra entrevista com as professoras para conhecer a visão de cada uma sobre a relação construída com a estagiária, as estratégias utilizadas por elas na recepção e suas reflexões sobre o processo. A entrevista da professora com apenas cinco anos de experiência pôde ser gravada. Contudo, a professora com mais tempo de experiência preferiu que a mesma fosse registrada somente por meio da escrita, o que gerou um texto narrativo ao final, para análise. A gravação é um material relevante para que a condução das questões e a escuta sejam livres. Contudo, Zago (2003) afirma que esta “prática exige negociação com o informante” (p. 299).

A quinta professora que participou como sujeito da pesquisa foi a professora Fábila. Aquela era a primeira vez que recebia uma estagiária do projeto de “pareceria intergeracional” e seus depoimentos nas aulas realizadas no curso de extensão evidenciaram indícios da construção de uma parceria interessante com a estagiária. Mas, como o trabalho já estava em andamento (faltando pouco tempo para a finalização do estágio), optamos por realizar apenas uma entrevista com essa professora e acompanhar uma reunião entre ela e sua estagiária.

2.1.2 Observação

A observação é uma ação que possibilita inúmeras aprendizagens, onde o pesquisador consegue estabelecer uma relação com seu objeto de estudo (TURA, 2003).

Tura (2003) sublinha que “a observação possibilita não só o acúmulo de dados como o descortinar de novos direcionamentos, novas focalizações e acertos de rota” (p. 191). Por isso, decidimos observar algumas interações e situações entre estagiário e professor em exercício para descortinar e compreender as relações construídas.

As coletas ocorreram de março a junho de 2013 e em cada unidade escolar realizamos a observação durante cerca de 17 dias, com 4 horas e 30 minutos, totalizando uma média de 70 horas. Na ESCOLA X, as observações foram realizadas no período da manhã (7:00 às 11:30) em dois dias da semana (quartas e sextas-feiras). Na ESCOLA Y, uma vez por semana (quinta-feira) no período da tarde (13:00 às 17:30). E, ao final, a estagiária ainda acrescentou mais um dia (sexta-feira) de estágio para completar a carga horária.

Na etapa ainda em que as quatro professoras foram inicialmente entrevistadas, alguns dados foram levantados e discutidos no âmbito do grupo de pesquisa -“Os professores no campo da formação docente e a profissionalização do magistério”, do qual faço parte. O grupo sugeriu que seria mais viável acompanhar em todo o processo apenas duas professoras, devido ao tempo demandado e à necessidade de aprofundar e produzir inúmeros registros ampliados, registros descritivos iniciais e análise.

Para o período de observação, decidimos escolher, entre as quatro professoras entrevistadas inicialmente, apenas duas, devido à opção pela observação sistemática² durante a realização dos estágios, em todo o processo de construção da parceria. A delimitação desse

² Consideramos por “observação sistemática” o presenciar do processo de estágio do início ao fim, desde a entrada do estagiário na escola até o término do período.

número condicionou-se à necessidade de acompanhamento sistemático em todo o período em que se desenvolveu o estágio; desde o primeiro dia em que a estagiária se apresentou na escola até a finalização do seu trabalho junto com o professor em exercício, resultando em uma carga horária de 70 horas.

Em todos os dias observados fazíamos registros da rotina da sala de aula, procurando descrever algumas interações da estagiária com a professora colaboradora e da estagiária com os alunos. O que era possível observar era registrado no diário de campo, sem nenhum tipo de análise ou interpretação, mas de forma literal. Logo após este período, era produzido um relato ampliado com informações da escola, os fatos, as impressões, os diálogos que ocorreram, com os horários de entrada e saída da pesquisadora, e os acontecimentos com alguns horários demarcados. Como nos orienta Rockwell (2009), “As notas de campo são passadas a limpo posteriormente e se ampliam para formar o conjunto de registros do trabalho de campo” (p. 59, tradução nossa).

Durante este período foram produzidos registros ampliados, fase de anotações minuciosas e descritivas de diversas interações que foram observadas e das conversas informais com as professoras sobre este período de estágio. Registros que em alguns momentos traziam lacunas devido à dinâmica de uma sala de aula e à impossibilidade de se escutar tudo o que era dito. A partir dessas atividades de campo, foram produzidos registros que se constituíram de elementos, situações do cotidiano, que se converteram em material rico para a reflexão, a “formulação de hipóteses e proposição de novos questionamentos” (TURA, 2003, p. 188).

2.1.2.1 Processo de escolha dos sujeitos observados

Decidimos usar, como critério de escolha para os sujeitos, a fase profissional em que a professora se encontrava. Duas professoras foram então selecionadas: uma com mais de vinte anos de experiência e outra com apenas cinco anos. No caso da professora com cinco anos de experiência, optamos pela professora Agnes, pois a identificamos já na primeira entrevista em que deu indícios de que percebe a responsabilidade do professor em exercício no processo de estágio, além de sugerir que o trabalho de formação docente seja feito em parceria entre os profissionais da escola e da universidade.

Quanto à professora com mais tempo de experiência, escolhemos a princípio a professora Emília, mas o modo fracionado como sua estagiária organizou seus horários de estágio durante a semana dificultou nosso acompanhamento sistemático. Observamos essa dupla apenas um dia e decidimos não prosseguir com essa professora, pois ficou inviável acompanhá-la em vários dias de uma mesma semana.

Solicitamos, portanto, a realização da pesquisa com a professora Isabel, que se mostrou disposta a colaborar, aceitando a presença da pesquisadora durante todo o período, e assim iniciamos as observações, tendo a assinatura do TCLE (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido). Apesar de termos perdido a entrada de sua estagiária na unidade escolar, não tivemos prejuízo em nosso trabalho, por termos acompanhado todo o restante do processo.

Para que o trabalho de campo fosse realizado com o consentimento de todos que seriam observados, consultei ainda as estagiárias dessas docentes (Isabel e Agnes) pessoalmente, pois, apesar de não terem sido o foco, compunham diretamente o processo de estágio. Fui então até a universidade no período de aula dos alunos da licenciatura em Pedagogia no mês de março e, antes de iniciar a primeira aula, conversei com as estagiárias sobre os objetivos da pesquisa com um pouco mais de detalhes. A princípio a estagiária da professora Isabel demonstrou certa timidez, mas, assim como a outra, aceitou que seu processo de estágio fizesse parte de nosso estudo, por compreender que nosso olhar estaria voltado para a professora.

Quanto a nossa posição na sala de aula, em todas as observações, nos posicionávamos sempre no fundo da sala na escola X, onde acompanhamos a professora Isabel, em uma fileira central, mesmo lugar em que a estagiária se localizava. Na escola Y, onde acompanhamos a professora Agnes, nossa posição era ao lado da mesa da professora, junto com a estagiária. A localização geográfica foi proposta pelas docentes acompanhadas.

Como já exposto anteriormente, além das duas professoras que permitiram ser acompanhadas, incluímos mais um sujeito em nossa pesquisa, a professora Fábria, que acompanhou uma estagiária pela primeira vez. Ela foi convidada a conceder uma entrevista e acompanhada em uma última reunião com a estagiária, fora de seu horário de trabalho, pois suas falas, nos dois encontros que ocorreram com os professores na universidade, expressavam pistas de uma relação construída em parceria. Sua entrevista foi gravada em áudio, transcrita e utilizada como dados da pesquisa. Já a reunião entre a professora e a

estagiária foi apenas observada e registrada, gerando em seguida um relato ampliado. Além desses meios, a dupla disponibilizou os *emails* trocados entre elas como material de pesquisa.

2.2 – Contexto da pesquisa

O estudo de campo desta pesquisa foi realizado no âmbito do projeto de Estágio Supervisionado de Prática de Ensino do Ensino Fundamental, inserido no curso de Pedagogia da Universidade Pública Paulista, localizada no município de Rio Claro. Respeitando o trâmite dos documentos necessários para a realização da pesquisa, protocolamos um pedido na secretaria da educação (com uma cópia da pesquisa em anexo), para efetuarmos a pesquisa de campo nas escolas da rede municipal, de modo que tivemos o pedido deferido.

O projeto é desenvolvido em parceria com a Secretaria Municipal de Educação, que tem por eixo a “parceria intergeracional em atividades de ensino” (SARTI, 2006, 2009). “A existência de uma cultura profissional específica do magistério; o papel dos professores na produção dos saberes sobre o ensino e a escola como eixo da formação docente” são os pressupostos que embasam a proposta de formação inicial e continuada de professores (SARTI, 2009, p. 133).

Os licenciandos, conforme a proposta, são considerados iniciantes no magistério e os professores em exercício são convidados a desempenhar o papel de iniciadores de uma nova geração docente, pois acredita-se no “investimento de uma dimensão mais colaborativa no seio da cultura do magistério” (p. 133), que se constrói por intermédio da realização conjunta de atividades do ensino (p. 135).

Diante desta proposta, os estagiários precisam cumprir uma carga horária de 105 horas, sendo 70 horas em sala de aula e 35 horas de pesquisa, preparação de material, planejamento, participação em reuniões na escola e outros, conforme a legislação vigente. Uma lista composta por 6 ou 7 escolas parceiras é apresentada aos estudantes no semestre anterior ao estágio, para que possam escolher a de sua preferência, bem como o período e o nível (ano) em que desejam estagiar. É nesse semestre, então, que cada um desses estudantes tem a oportunidade de estabelecer os primeiros contatos, por meio de uma entrevista semiestruturada, com a/o professor/a que o receberá para o estágio.

Os estudantes vão a campo, assim, no 5º semestre do curso de Pedagogia para o período do estágio supervisionado, momento em que são acompanhados por professores em

exercício. Tais professores não passam por nenhuma espécie de seleção. Apresentam, portanto, variados perfis em suas práticas pedagógicas e crenças quanto ao ensino e aprendizagem (SARTI, 2009). Eles são informados pela Secretaria da Educação sobre a possibilidade de participarem do projeto e sobre o período em que os estudantes realizarão o estágio. Em acordo com o projeto de estágio em curso, professores e estagiários desenvolvem atividades conjuntas de ensino, atuando em parceria docente.

Neste mesmo período, os estudantes participam da disciplina Planejamento, Acompanhamento e Noções Teóricas de Prática de Ensino nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e Estágio Supervisionado de Prática de Ensino nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental na Universidade. As aulas são planejadas de modo a oportunizar leituras de textos teóricos que tratam sobre questões da escola e do trabalho docente, além de possibilitar momentos de socialização das experiências e dos projetos desenvolvidos no estágio.

Inseridas, portanto, nessa proposta de estágio, as quatro professoras escolhidas foram entrevistadas em dezembro de 2012, período anterior ao início do estágio, com o objetivo de conhecermos as expectativas, as motivações para receber estagiários; suas concepções sobre o estágio, além do papel que se atribuem diante da relação com o estagiário, pois temos como hipótese a influência desta experiência de recepcionar estagiários em seu desenvolvimento profissional, baseados na concepção de Larossa (2002, p. 25) sobre experiência, quando afirma que os sujeitos não são mais os mesmos após vivenciarem uma nova experiência. Conhecer as reflexões anteriores à construção da possível parceria e as reflexões, após a imersão, trouxe à tona dados fundamentais para o conhecimento do objeto em estudo.

2.3 Terrenos Explorados

2.3.1 Curso de extensão dirigido aos professores colaboradores

No mesmo período em que os estudantes realizaram o estágio, os professores que os receberam em sala foram chamados a participar de um curso de extensão universitário especialmente formulado para eles. O objetivo era estabelecer um espaço para discutirem com seus pares as experiências que vivenciaram na companhia dos estagiários, que experimentaram “fazeres da docência cotidiana a partir do lugar docente” (SARTI, 2009, p. 144).

Assim, o curso de extensão universitária também se constituiria em espaço para coleta de dados para esta pesquisa. Acompanharíamos todos os encontros para buscar identificar as reflexões dos professores acerca do estágio. Contudo, só foi possível realizar dois encontros, em que estiveram presentes apenas duas professoras, de um grupo de sete inscritos. As justificativas se deram em torno do atual curso de formação continuada para professores alfabetizadores, oferecido pelo governo federal, devido ao programa “Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa”, do qual os professores do 1º ao 3º ano foram convocados a participar. A falta de um número mínimo de participantes impossibilitou a continuidade do curso de extensão, o que resultou no cancelamento do curso e, conseqüentemente, na renúncia a um espaço potencialmente rico em trocas entre os professores em exercício que acolhem estagiários.

2.3.2 As escolas

As escolas nas quais se efetuou o trabalho de campo desta pesquisa atendem alunos do Ensino Fundamental I. São unidades que estavam vinculadas à rede estadual de ensino e que foram municipalizadas.

As escolas focalizadas pela pesquisa já acolhem estagiários do projeto há algum tempo. Tal aspecto favoreceu o trânsito da pesquisadora pelas unidades escolares, por já terem em sua rotina a recepção de estagiários todos os anos, e a presença de outros pesquisadores em alguns períodos.

A participação anual dessas escolas nos estágios foi um dos critérios colocados, pois a chegada ao local, a aceitação dos gestores e professores sempre causam certo estranhamento e desconfiança até compreenderem os reais motivos que nos levam ali. Entretanto, as coordenadoras das duas escolas, bem como a direção, foram muito solícitas.

No que se refere ao modo como cada uma das duas escolas recebeu as estagiárias, algumas informações foram reunidas durante o período inicial das atividades de campo. Na escola X, a coordenação conversou com a estagiária sobre os dias em que estaria na escola e confeccionou um crachá com seu nome, dias de estágio e o nome da ‘professora responsável’ (esta era a forma como estava escrito), para que fosse usado por ela todos os dias – identificação que deve ser utilizada por todos os que trabalham na escola. Inclusive eu recebi esta identificação. Além disso, no decorrer do período de estágio, a coordenadora conversou

em algumas ocasiões sobre o plano de aula registrado pela estagiária em um quadro (quadro impresso, também preenchido pelas professoras durante a semana com a rotina da sala), de modo que, em alguns momentos, interferia em seus planos, propondo algumas mudanças de atividades e pesquisas sobre determinados assuntos.

Já na escola Y, a estagiária, após se apresentar, tinha interação mais direta com a professora que a recepcionou e com os alunos da classe em que estagiou. Nos horários de intervalo, costumava ficar na sala dos professores e em alguns momentos interagiu com as demais professoras.

Quanto à escolha das escolas, em um primeiro momento ficou decidido que seriam escolhidas apenas duas escolas, para facilitar o trânsito da pesquisadora, devido ao acompanhamento sistemático pretendido. Quanto à escolha das docentes, relatamos em seguida.

2.4- Sujeitos

O estudo teve como sujeitos professoras em exercício de duas escolas que participam do projeto de estágio ligado à universidade. As professoras selecionadas como informantes da pesquisa são efetivas na rede e já participam do projeto de estágio no mínimo há 5 anos.

A princípio, foram escolhidas quatro duplas formadas por uma professora em exercício e uma estagiária, em escolas distintas. Consultadas, professoras e alunas da Pedagogia consentiram em colaborar com nosso estudo, de maneira que pudemos permanecer no interior da escola, após obtenção de autorização por parte da coordenação das escolas, e assim realizar uma entrevista inicial no semestre anterior ao início do estágio – final do ano de 2012.

Telefonamos para a escola X e explicitamos nossos objetivos à coordenação, que se comprometeu em conversar com a direção sobre as nossas intenções de acompanhar as professoras durante o período de estágio das estagiárias, bem como em consultar as próprias docentes. Após uma semana, a coordenadora enviou-nos a resposta através de *email*, confirmando a liberação da diretora e a disposição das professoras elegidas para a realização da pesquisa. Apesar de termos ciência de que era período de final de ano letivo, época em que as docentes estão envolvidas com o fechamento de trimestre, preenchimento de documentos e festas de encerramento de ciclo, solicitamos os horários disponíveis para conhecer as

professoras pessoalmente e agendar a primeira entrevista. A coordenadora, muito solícita, permitiu que eu fosse no horário de aula (as duas trabalham nos dois períodos na escola) para me apresentar. Conversei rapidamente com as professoras, que também se mostraram dispostas, e agendamos um HTPI (Horário de Trabalho Pedagógico Individual) para realizar a primeira entrevista. Decidimos por um mesmo dia, mas as entrevistas foram realizadas individualmente, com as professoras que estão há mais tempo no magistério – uma com 20 anos de carreira e outra com 25 anos.

No caso da escola Y, ao telefonar para o primeiro contato, após expor meus objetivos, a coordenação me declarou que poderia realizar a pesquisa e que estaria comunicando as professoras sobre minhas intenções, mas me orientou a contactá-las pessoalmente no final de um período de aula. Informou então os dias de HTPC (Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo) da escola. Dirigi-me à escola e explicitiei a pesquisa às docentes, de modo que ficou combinado um momento para a entrevista, pois as mesmas aceitaram colaborar com o trabalho. As duas foram realizadas em horário de HTPC, em dias diferentes com as professoras com menos tempo na carreira – apenas 5 anos de experiência.

O que as quatro professoras têm em comum é o fato de já terem participado anteriormente da proposta de acolhimento de estagiários colocada pela universidade citada no início.

Com o intuito de descrevermos as professoras focalizadas em nosso estudo, reportamo-nos aos estudos de Huberman (1992), a respeito das tendências do ciclo de vida profissional dos professores. Seu estudo parte do pressuposto de que cada docente está inserido em um momento singular de sua carreira, o que permite experienciar e construir sua identidade profissional, repercutindo, assim, em sua visão sobre o ensino e a aprendizagem, seu agir profissional e suas relações com os alunos e com seus pares.

A seguir, uma descrição sucinta do perfil das professoras focalizadas em nosso estudo que, assim como as estagiárias, tiveram seus nomes modificados para preservar suas identidades.

2.4.1- Professoras entrevistadas e observadas no período de estágio

Professora Isabel

A professora Isabel recebe estagiários da universidade há cerca de sete anos, por valorizar, segundo seu depoimento, o modo como o projeto é proposto à escola e aos professores. A docente possui 25 anos de experiência no magistério. Teve sua formação inicial antes da LDBEN (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9394/1996), época em que se exigia apenas a Habilitação Específica para o Magistério, em nível médio, para o exercício da docência nos anos iniciais.

Ela contou, durante a entrevista, que atualmente vivencia uma etapa profissional em ritmo de aposentadoria e já se sente cansada após trabalhar por 25 anos enfrentando tantas mudanças educativas. Afirma que, a cada ano, as crianças estão diferentes; ao mesmo tempo, depara-se com novas orientações e exigências para seu trabalho, o que a faz relativizar a importância de sua experiência docente. Tem a sensação de que deve “guardar tudo e começar de novo” (expressão utilizada pela professora). “É sempre um começar” – o que parece incomodá-la.

Seu discurso com relação às mudanças das atitudes e postura das crianças, mais “as novidades”, têm vestígios de uma geração formada por um contexto de educação que era permeada por uma concepção de ensino com a ideia de que os alunos eram sempre os mesmos, não mudavam: “[...] essas crianças que estão entrando são muito diferentes. Parece que a gente nunca deu aula na vida” (depoimento da docente na 1ª entrevista). Isso nos remete a uma época em que era possível acreditar que as experiências em classe, o domínio das técnicas, os modelos serviam, eram suficientes para garantir a aprendizagem dos alunos. Aparentemente havia a possibilidade de aplicação das mesmas atividades: “[...] acho que a experiência de 25 anos não serve de muita coisa. A cada ano você tem que guardar tudo e começar de novo” (depoimento da docente na 1ª entrevista). Algo que ficou evidente em suas práticas, ao colocar atividades de matemática na lousa, por exemplo, sempre com o primeiro item realizado como modelo. Conforme Pimenta, Lima (2010, p. 36), “o pressuposto dessa concepção é que a realidade do ensino é imutável e os alunos que frequentam a escola também o são”. Pesquisadores caracterizam esse modo tradicional de atuação docente como artesanal.

Tendo em vista os dados reunidos por meio da entrevista, parece ser possível enunciar que a professora está vivenciando a fase denominada por Huberman (1992, p. 46) como de “desinvestimento”; uma fase marcada pelo desprendimento da carreira, dirigindo o olhar para outros aspectos da vida social. E ao mesmo tempo marcada por “conservantismo e

lamentações”, cuja tendência é de uma maior rigidez devido à idade, além de certa saudade do passado. Ela parece estar vivenciando um período em que as experiências, que eram sua sustentação, o que alicerçava seu fazer profissional, começam a se desestabilizar.

Professora Agnes

A professora Agnes teve sua formação inicial na Unesp finalizada em 2007. Mesmo com apenas cinco anos de experiência como docente, aceita acompanhar estagiários desde o início de sua carreira, pois justifica que teve dificuldades em encontrar alguém que a recebesse no período em que foi estagiária. Esta experiência não foi compreendida pela professora naquele momento, porém, impeliu-a a decidir que sempre receberia estagiário apesar do transtorno, pois declarou que receber estagiários é um transtorno por modificar o comportamento da classe e por ser constrangedor ser observada por muito tempo. Contudo, como declarou, nunca teve problemas com eles, por isso continua recebendo-os quando solicitada.

A própria docente caracteriza sua fase profissional atual como sendo “mais leve” do que antes, por estar mais convicta da teoria, de suas ações. Reconhece, porém, que ainda tem muito a aprender, principalmente no que diz respeito ao “controle interno”. Afirma ter segurança quanto à parte pedagógica, possuindo muitos materiais que lhe permitem trabalhar com o 1º ano, de modo que pode ver o que funcionou com determinada turma e o que não funcionou, podendo assim rever seu trabalho e alterar algumas práticas. Este trecho do depoimento da professora nos remete às proposições de Huberman (1992) quando trata sobre o ciclo de vida profissional, citando “a fase da estabilização, tempo de domínio da situação, no plano pedagógico, e traz uma sensação de libertação” (p. 41). Ao discorrer sobre a fase de estabilização no ensino, o autor ressalta que se trata de uma escolha subjetiva, por pressupor a renúncia a outras profissões, sendo carregada de um significado de pertença a um corpo profissional e de independência. Diz ele: “[...] a estabilização precede ligeiramente ou acompanha um sentimento de ‘competência’ pedagógica crescente” (HUBERMAN, 1992, p. 40).

A professora evidenciou também, em seu depoimento, aspectos relativos a sua relação com os alunos, afirmando que sente já certa confiança ao estilo de ensino que vem assumindo e à gestão da turma.

Ao refletir sobre sua própria formação inicial, período em que ocupava o lugar de estagiária, descreve-o como momento de afirmação pela escolha profissional. Experiência que lhe permitiu refletir sobre sua opção profissional, proporcionando-lhe convicção, pois, ao relatar sua experiência enquanto estagiária, declara: “Era o que eu queria fazer na minha vida inteira e era exatamente aquilo”. Interessante ressaltar que, ao relatar essa sua vivência, afirma que não consegue se recordar das atividades desenvolvidas durante o estágio. Segundo seu depoimento, o que marcou o período foram as relações estabelecidas com as professoras que a acolheram, bem como o perfil das mesmas, descritas como “boas professoras”, “experientes”, que lhe davam incentivos, que se relacionavam bem entre si. Sua opção por trabalhar na mesma escola em que realizou o estágio deve-se a essas impressões reunidas naquele período.

A professora faz alusão ainda aos momentos de crise que vivenciou no estágio, ao verificar que a realidade entrava em conflito com a teoria vista na universidade. Entretanto, afirma que, apesar de as práticas observadas se afastarem em vários aspectos das teorias que estava estudando na universidade, percebia resultados positivos e que os modos de fazer das professoras da escola “fazia sentido”, apesar de em alguns momentos considerar que as práticas da professora conflitavam com as teorias da universidade: “[...] apesar de estar sendo conflitante do que eu tinha visto de teoria, o que ela fazia tinha sentido também” (depoimento da professora na 1ª entrevista).

A professora concebe o estágio como “meio que possibilita o contato com a sala de aula de verdade”. Afirma que esse contato ocorre em função de o estagiário poder ver como funciona a realidade.

Apesar desta sua percepção sobre o estágio, a professora abriu mão do curso de extensão oferecido aos professores no ano em que a pesquisa de campo foi realizada, justificando suas muitas responsabilidades. No período da manhã, estava envolvida com o projeto de reforço da Secretaria da Educação, realizado na própria escola em que leciona. No período da tarde, trabalhava com um 1º ano, além de ter se comprometido a participar do curso de alfabetização obrigatório do governo federal, o PACTO.

Agnes apresentou-se como uma pessoa e profissional muito organizada, característica evidenciada com admiração em vários momentos pela própria estagiária, por ter um material impresso elaborado por ela para ter os seus registros, como frequência, desenvolvimento dos alunos, planos de aula e outros, além dos arquivos de materiais digitalizados.

Em sua curta trajetória profissional como professora, sempre disposta a receber estagiários, ela menciona ter dúvidas quanto ao seu papel na relação com o estagiário. Afirma que, mesmo com receio de ofender o estagiário e com cuidado de não interferir excessivamente em seus planos, passou nos últimos tempos a ser mais clara sobre a necessidade de se organizar, de montar um cronograma de trabalho, com dias previstos de estágio, planos de aulas, com flexibilidade de alterações. Alterações em sua postura que, segundo ela, envolvem seu próprio plano de trabalho, devido às propostas do estagiário.

2.4.2- Professora inserida ao final do processo da pesquisa de campo

Professora Fábria

Fábria possui 15 anos de experiência docente e, no ano em que a pesquisa de campo foi realizada, recebia uma estagiária em sua sala pela primeira vez. É formada no curso de magistério, realizado em nível médio, e no curso de Pedagogia. Teve experiências com classes de alunos com necessidades especiais na APAE e atualmente trabalha com uma classe do Ensino Fundamental I na rede municipal de Rio Claro. Participa de um grupo de estudos de alfabetização por projetos na universidade, cujo trabalho é fundamentado na proposta da francesa Josett Jolibert.

Fábria diz estar vivenciando um bom momento da carreira profissional. Se nos voltarmos para as categorias propostas por Huberman (1992), podemos dizer que a professora parece estar vivenciando a etapa da “diversificação” (p. 42), período marcado por uma maior consciência sobre os fatores institucionais que envolvem o ensino, em que os professores se sentem mais motivados a participar de grupos empenhados nas mudanças pedagógicas, marcado, então, pela busca de novos desafios.

Esta foi sua primeira experiência em acompanhar uma estagiária. Segundo relatos da própria professora nos dois encontros de professores na universidade, e ao acompanhar professora e estagiária em uma reunião de análise do trabalho que desenvolveram com os alunos em sala de aula, foi descrita como uma relação que deu certo, que pode ser caracterizada como uma parceria.

Os depoimentos sugerem que, em vários momentos de sua interação com a estagiária, há indícios de uma relação construída em parceria. Professora e estagiária dialogavam sobre o trabalho que estava sendo desenvolvido; e elaboravam conjuntamente as aulas, de modo que

a estagiária ficava responsável por pesquisar e elaborar alguns materiais. Esta prática se tornou uma oportunidade de aprendizagem sobre o trabalho docente para a estagiária e de orientação para a docente, que intervinha com seus saberes sobre o trabalho docente.

O diálogo, portanto, se apresentou como base para a construção dessa relação, que pode ser caracterizada como parceira.

Para a professora Fábria, o estágio deve ser um momento em que o estagiário tenha subsídios para decidir pela profissão docente. Da parte do professor, deve ser uma experiência que lhe permita redimensionar sua carreira, de maneira que passe a trabalhar em equipe e se disponha a receber estagiários. Pois, segundo a professora, este período implica em colocar para o estagiário que os professores estão inseridos em um sistema e que não estão isolados na situação de trabalho. Para ela, é importante que o estagiário perceba, durante o estágio, que o trabalho docente sofre, então, múltiplas influências vindas do contexto em que atuam.

2.4.3 Professoras entrevistadas apenas antes do início do estágio

Professora Nicole

Nicole foi uma das professoras selecionadas como sujeito para esta pesquisa no início dos trabalhos. Ela tem apenas 5 anos de experiência no magistério e recebe estagiários desde o início de sua carreira. Ademais, participou do curso de extensão oferecido em 2011 pela universidade parceira no estágio.

Apesar de ter acompanhado uma estagiária durante o semestre de realização do trabalho de campo desta pesquisa, Nicole só foi entrevistada uma vez, em dezembro de 2012, quando ainda estávamos em um momento de decisão sobre quantas classes seriam observadas sistematicamente.

Quando se reporta às professoras que a acompanharam no período que estava na posição de estagiária, Nicole aponta para algumas características necessárias: “postura solícita, que dá explicações, tira dúvidas, aberta a questionamentos”. Afirma que sua experiência como estagiária foi boa.

Segundo ela, a recepção possibilita, ainda, visualizar a prática; “entrar na prática antes de ir para sua própria sala de aula”; “é uma prévia”; é ter esse “contato de ver que ela

(professora acompanhada) também está sujeita ao erro”. Para ela, é verificar, ainda, que muitas vezes a prática contradiz a teoria, pois declara que “nem tudo o que é visto na teoria é o que acontece em sala de aula”. Afirma também que a universidade é responsável por oferecer a base teórica, porém, é preciso que se oportunize a discussão sobre a prática.

Quanto ao papel de formadora, revela em seu depoimento traços de uma concepção de formação em que o professor atua como *modelo* para o estagiário:

[...] eu acredito que em partes seja o papel de formadora também. Porque, querendo ou não, ela está observando a minha prática, mas não no sentido do que ela vá ver ela precise fazer igual. Mas acho que é mais uma relação assim, dela observar o que serve pra ela e o que não serve [...].

Destaca ainda que “as coisas observadas” pelos estagiários, consideradas “absurdas”, devem ser utilizadas como questões para discussão, para ver o que precisa ser melhorado; pois coloca: “a observação dá um norte [...] porque, afinal de contas, a gente dá a base”.

Nicole realizou sua formação inicial na Unesp/RC e neste momento descreveu sua fase profissional como um período de transição, ao declarar: “estou saindo daquela fase do desespero... estou entrando na fase de uma segurança um pouquinho maior [...]”. Considera que está vivenciando uma fase de saída do “desespero” e entrada na fase de uma maior segurança devido ao ganho da experiência, o que, segundo suas declarações, a encaminha para a busca de soluções “mais centradas e conscientes”.

Essas características apontadas por Nicole nos remetem à fase de “estabilização”, proposta por Huberman (1992, p. 41), em que o professor tende a ter um maior “domínio da situação” no ensino, com uma sensação de segurança, por parecer estar consolidando as bases no terreno da profissão docente. O fato de dominar algumas práticas docentes vai lhe proporcionando segurança, por integrar-se à cultura docente.

Professora Emília

A professora Emília teve sua formação inicial no curso de magistério, em nível médio, e também no curso de Pedagogia. Tem 20 anos de experiência e atualmente é efetiva em duas classes da rede municipal. É a professora com o maior tempo de trabalho na unidade escolar em que atua.

Emília parece estar vivenciando uma fase profissional de “estabilização” (Huberman, 1992), mas, diferentemente do que ocorre com as outras duas professoras acima mencionadas, experimenta o que o autor denomina como “estágio do comprometimento”, marcado por sentimentos de competência profissional e de “pertença a um corpo profissional”, que lhe possibilita maior independência (Huberman, 1992, p. 40).

A professora Emília menciona, em seu depoimento, a satisfação que sente em receber estagiários da universidade há quase sete anos. Segundo ela, essa proposta de estágio é encaminhada de maneira distinta do que ocorre mais comumente, possibilitando um maior contato do estagiário com a prática e permitindo-lhe “colocar a mão na massa”. Sublinha ainda, em seus depoimentos, que o papel do professor em exercício na recepção do estagiário é “mostrar como funciona a sala de aula”, “os desafios” vivenciados e “passar um pouco da prática”.

Emília relata boas experiências quanto à recepção de estagiários, ressaltando o papel ativo reservado aos mesmos na proposta de estágio feita pela universidade. Contrapõe essa proposta a sua própria experiência como estagiária. Para ela, o modelo de estágio em vigor no momento em que se formou professora não se revelava muito formativo, visto que as aulas eram ministradas na classe de Didática, para a professora do curso magistério e para os colegas de turma. Ela só teve a oportunidade de ir para uma sala de aula ‘real’ no último ano do curso.

2.5. Análise dos dados

Conforme os dados iam sendo reunidos, procedeu-se sua análise, focada em seu conteúdo. Consideramos que todo o processo de coleta e análise de dados é interpretativo, voltado para a compreensão dos fenômenos em seu contexto, em um movimento dialético entre teoria e a técnica, hipóteses e interpretações, que vão ramificando, produzindo (BARDIN, 1977, p.80).

Realizamos uma primeira fase, a ‘pré-análise’, momento em que organizamos os materiais a serem analisados. Realizamos uma ‘leitura flutuante’- que é descrita por Bardin (1977, p.75) “como leitura intuitiva, muito aberta a todas as ideias, reflexões, hipóteses [...]” das primeiras entrevistas, que em seguida foram organizadas em um quadro pelas temáticas desenvolvidas pelas professoras. As segundas entrevistas foram utilizadas a partir dos dados

brutos, de modo que fomos elencando as categorias que se sobressaíram. Já com os relatos ampliados produzidos a partir das observações, o material foi explorado de maneira semelhante à segunda entrevista. A partir deles, foram produzidos os primeiros registros de análise, após leitura flutuante. Essas práticas se inspiram no trabalho etnográfico, conforme proposto por Rockwell (2009), “[...] entre o início e fim, as análises requerem uma série de passos intermediários consistentes na elaboração de escritos sucessivos (notas, registros ampliados, quadros ou fichas, descrições analíticas) (p.65, nossa tradução).

Durante essa etapa, foi realizado um “trabalho de poda”, “quando o analista é considerado aquele que delimita as unidades de codificação ou as de registro” (BARDIN,1977,p.36). Momento em que foram agrupados os dados que respondiam aos objetivos traçados no projeto inicial e conforme as categorias que foram emergindo.

Em um trabalho já exploratório das informações expostas pelos sujeitos por meio das entrevistas, arquivos foram criados para armazenar os depoimentos das professoras e cenas observadas relacionadas às categorias ressaltadas. Essas foram submetidas à análise e reflexão dos dados, selecionando o que é significativo, interpretando e reinterpretando, construindo categorias de análise, tendo a partir dessa etapa como produto um texto descritivo dos dados com alguns apontamentos. A análise se deu como um “processo interativo com a coleta de dados”, conforme afirma Mazzotti (2001,p.171). Conforme as orientações de Rockwell (2009), “Na etnografia não deve haver divisão entre a tarefa de coleta de dados e o trabalho de análises”; essas são partes indissociáveis do processo investigativo[...] (p. 22, nossa tradução).

A triangulação dos dados coletados por meio da observação, dos depoimentos dos sujeitos, tanto na sala de aula, como nos encontros, nas entrevistas e a busca pelos conhecimentos teóricos, permitiu uma análise mais profunda por serem instrumentos que possibilitam variados ângulos de visão, a partir do cruzamento das informações (SARMENTO, 2003). Esse procedimento metodológico se torna apropriado por abarcar um conjunto de instrumentos investigativos adequados à análise do objeto a ser estudado e por fazer “o investigador abdicar do efeito de totalização, pois tem de fazer prova, pelo cruzamento triangulado das fontes, tipo de dados e métodos, de que as suas interpretações têm uma base empírica de sustentação” (SARMENTO,2003,p.158).

Temos partido do contexto em que as professoras estão inseridas, tanto em âmbito municipal, quanto da realidade da unidade escolar, levando em conta a conjuntura social e

política aí colocadas, que permeia as questões do estágio para analisarmos as informações observadas, os símbolos, a cultura escolar, as práticas cotidianas, a criação e construção da relação com o novo integrante em sala de aula (estagiário). O movimento dessa ação, as concepções implícitas, as políticas públicas educacionais que embasam essa prática, bem como as condições em que estas se inserem, foram considerados nos registros analíticos, que foram analisados constantemente.

Por meio desses registros, fizemos uma descrição de cada caso- de cada uma das três professoras focalizadas. A partir das três categorias elencadas- recepção, acolhimento e acompanhamento- realizamos a exploração dos dados que nos encaminharam à novas propostas de categorias relacionadas ao acolhimento, pois esse foi o modo elegido pelas professoras para recepcionarem os estagiários. Os dados foram trabalhados com os conceitos de análise: o modelo pedagógico da modernidade (CARVALHO,2000) e o modelo pedagógico da contemporaneidade (BUENO e SOUZA, 2012).

Por fim, buscamos alcançar uma "descrição densa" que resultou do "esforço de articulação entre fatos, o envolvimento na lógica de sua organização, o decifrar dos aspectos obscuros, o buscar pistas para desvendar certos mistérios" (TURA,2003,p.190)

Por esse itinerário metodológico almejou-se compreender o modo como os professores escolheram recepcionar os estagiários e o valor (auto) formativo que conferiram a essa experiência.

3. O ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM DISCUSSÃO

3.1- Um breve olhar para as políticas sobre o estágio supervisionado

Historicamente o estágio supervisionado tem sido considerado no âmbito de concepções de formação de professores período que prioriza o conhecimento técnico, a imitação de modelos, que tem como pressuposto que tanto a “realidade do ensino”, quanto “os alunos são imutáveis” (PIMENTA; LIMA,2010, p.35). De modo que não são consideradas as transformações sociais e históricas, nem os avanços tecnológicos que afetam de forma profunda as relações e valores da sociedade. Pimenta e Lima (2010) explicam que nessa perspectiva, o estágio se reduz à observação dos professores em sala de aula e à mera imitação de modelos, sem proceder a uma análise crítica inserida em seu contexto escolar, esperando apenas a execução de “aulas modelo” (p.36).

Outra concepção sobre o estágio está ancorada na perspectiva de instrumentalização técnica, ou seja, ao desenvolvimento de habilidades específicas do manejo da classe, preenchimento de fichas e outros documentos, confecção de materiais didáticos e elaboração de miniaulas. “O entendimento de prática presente nessas atividades é o desenvolvimento de habilidades instrumentais necessárias ao desenvolvimento da ação docente” (PIMENTA e LIMA, 2010,p.38).

Na década de 1980, com a crítica à didática instrumental (reduzida às técnicas) e uma conseqüente negação da didática, refletiu no modo como os estágios passaram a se realizar, baseados em mero cumprimento da carga horária, burocrático, com a finalidade de detectar as falhas e julgar as práticas dos professores, ao olhar para a escola (PIMENTA e LIMA,2010).

Atualmente, o estágio é considerado por Pimenta e Lima (2010) “como campo de conhecimento que se produz na interação entre cursos de formação e o campo social no qual se desenvolvem as práticas educativas, o estágio pode se constituir em atividade de pesquisa” (p. 29). Lima e Aroeira (2011) afirmam que “o grande desafio do estágio é constituir-se como espaço de aprendizagem” (p.117) “O estágio é visto numa concepção que supera a dicotomia entre teoria e prática, pois o define como atividade teórica que permite conhecer e se aproximar da realidade” (PIMENTA;LIMA,2010,p.44); que possibilita vivenciar gradualmente a transição entre o ofício de aluno e ofício docente (SARTI, 2009). Para Silvestre (2011,p.166) “no universo da formação inicial de professores, os estágios

obrigatórios são incluídos como um componente bastante propício para o desenvolvimento da consciência crítica do futuro professor”.

Tal perspectiva sobre o estágio encontra lugar hoje nas discussões da área e em experiências formativas desenvolvidas nas disciplinas de Prática de Ensino e de Estágio Supervisionado em diferentes cursos de licenciatura e pode se revelar como uma introdução à docência, um período de preparação à profissão (SARTI, 2009). Momento advogado por Nóvoa (2009) como sendo “fundamental para consolidar as bases da formação, que deve ter como referência lógica de acompanhamento, de formação–em–situação, de análise da prática e de integração na cultura profissional docente” (p.38).

Ao explorarmos algumas legislações e documentos que tratam da questão do estágio supervisionado, destacamos algumas palavras-chaves - *orientar, supervisionar, responsável*. Esses termos estão ligados à figura do professor da educação básica que recebe estagiário e oferecem indícios de uma alteração na identidade deste profissional, pois sugere um papel mais ativo no processo de formação dos futuros docentes.

A Lei do estágio nº 11.788 de 25 de setembro de 2008, por exemplo, se apresenta como um dos documentos legais mais recentes sobre o assunto e traz como definição de estágio supervisionado:

[...] ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo de educandos que estejam frequentando o ensino regular em instituições de educação superior, de educação profissional, de ensino médio, da educação especial e dos anos finais do ensino fundamental, na modalidade profissional da educação de jovens e adultos (BRASIL, 2008, Art. 1º).

Este documento coloca o estágio como parte que compõe o processo formativo de um profissional. Em seu parágrafo primeiro do artigo 3º tanto determina que o educando nesse processo seja “acompanhado”, como estabelece que tal ação seja efetuada/encaminhada pelo “professor orientador”, que é o professor da universidade, responsável pela disciplina do estágio supervisionado. E também por um “supervisor” da “parte concedente”, que no caso da formação de professores é o professor da escola, que recebe o estagiário. Interessante notar o artigo 9º, que indica este outro sujeito que também deve se responsabilizar pela formação do futuro profissional:

III – indicar funcionário de seu quadro de pessoal, com formação ou experiência profissional na área de conhecimento desenvolvida no curso do estagiário, para *orientar e supervisionar* até 10 (dez) estagiários simultaneamente (p.4- grifo nosso).

Compreendemos, portanto que, em se tratando mais especificamente do futuro docente, o professor da escola é esse profissional a ser indicado, que é citado na referida lei e denominado como *supervisor* (p.4). Ressalta-se, portanto, a figura de dois sujeitos responsáveis pelo estagiário: o professor da universidade, que é denominado de professor orientador e no caso da docência, o professor da escola, que é denominado de professor supervisor.

Essa legislação descreve ainda que, dentre as obrigações da parte concedente (no caso da formação docente, a unidade escolar), refere-se à escolha de um profissional experiente da mesma área de estudo do estagiário, que desempenhe o papel de “orientar e supervisionar” o mesmo (p.4). Tais denominações apontam para mudanças significativas para o campo da formação docente, mais especificamente para o período do estágio. Depreendemos que tal legislação sugere que este período da formação seja acompanhado, mais do que apenas recepcionado, pois entendemos que “*orientar*” requer movimento por parte de quem assume essa posição; desenvolver uma ação. Tal proposição segue a “tendência internacional”, segundo Sarti (2013), “de integração entre o local de trabalho docente e a formação de professores”(p.84). A universidade não é mais considerada como o único espaço de formação profissional e a escola passa a ser chamada a se envolver mais sistematicamente neste processo, o que evidentemente implica em envolver outros sujeitos - professores da educação básica. Segundo esse documento, trata-se de um envolvimento que ultrapassa a mera recepção. Portanto, espera-se que o docente integre novos papéis a sua identidade profissional. Entretanto, como já exposto por Souza Neto e Benites (2013,p.6) “deixou em aberto a formação do professor que recebe os estagiários”.

No que se refere à legislação específica sobre a formação de professores, em 2001, o Parecer CNE/CP 28/2001 (BRASIL, 2001c), que dá nova redação ao CNE/CP 21/2001 (que estabelece a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena), denomina a *escola* como “*instituição acolhedora*” nos estágios, enquanto a universidade é considerada como “*instituição formadora*”.

Interessante destacar que a *unidade escolar* é chamada de ‘*acolhedora*’, o que sugere o papel que deve ser assumido pela escola e efetivado pelos professores que devem desempenhar o papel de acolhedoras, o que pressupõe ser mais do que receber um estagiário.

Este mesmo documento denomina o estágio curricular supervisionado como “o tempo de aprendizagem que, através de um período de permanência, alguém que se demora em algum lugar ou ofício para aprender a prática e depois poder exercer uma profissão ou ofício”(BRASIL, 2001c, p. 10). Supõe ainda que “o estágio curricular supervisionado seja uma relação pedagógica entre alguém que já é o profissional reconhecido em um ambiente institucional de trabalho e o estagiário” (p.10). Além de recomendar que, “a atividade seja intrinsecamente articulada com a prática e com as atividades de trabalho acadêmico” (p.11). Ao mesmo tempo, o referido parecer propõe que as escolas de educação básica devem estar abertas às instituições formadoras para o estágio supervisionado, ou seja, devem assumir o papel e *acolher* os estagiários, para que desenvolvam um projeto em conjunto, que deve se dar sob princípios colaborativos. Propõem, ainda, que como contrapartida, os professores em exercício possam receber alguma modalidade de formação continuada (p.11).

O parecer acima citado define o papel da escola, responsabilizando-a quanto ao acolhimento do estagiário, apontando mesmo que timidamente para seu papel como “lócus de formação” docente (NÓVOA, 2009). Sugere assim que a universidade não é mais considerada a única responsável pela formação do futuro docente, e, ainda, que, para essa formação é preciso desenvolver um trabalho que envolva diferentes instâncias e sujeitos.

[...] é preciso que exista um **projeto de estágio planejado e avaliado conjuntamente pela escola de formação inicial e as escolas campos de estágio, com objetivos e tarefas claras e que as duas instituições assumam responsabilidades e se auxiliem mutuamente**, o que pressupõe relações formais entre instituições de ensino e unidades dos sistemas de ensino. Esses “tempos na escola” devem ser diferentes segundo os objetivos de cada momento da formação. Sendo assim, o estágio não pode ficar sob a responsabilidade de um único professor da escola de formação, mas envolve necessariamente uma **atuação coletiva dos formadores** (BRASIL, 2001a, p. 1-grifo nosso).

Este parecer abre espaço para pensarmos que a formação docente requer a atuação de “equipes pluricategoriais”, ou seja, a formação de professores não pode ser de responsabilidade exclusiva de uma instituição ou de um formador. O documento sugere que haja um envolvimento de vários profissionais em uma ação colaborativa, de maneira que todos contribuam e se comprometam com a formação do futuro docente. Tardif (2000) propõe

a “criação de ‘equipes pluricategoriais’ para impedir a fragmentação dos saberes, característica da lógica disciplinar, que tem sido fundamento da formação”(p.21).

Além de responsabilizar a escola, o parecer citado esclarece que este “momento de formação profissional do formando” esteja “sob a responsabilidade de um profissional já habilitado” (p.10). Nota-se: responsabilidade implica em compromisso; parte e envolvimento neste processo. O parecer CNE/CP 9/2001 já descrevia “o estágio curricular supervisionado como o momento de efetivar, sob "supervisão de um profissional experiente", um processo de ensino-aprendizagem que, tornar-se-á concreto e autônomo quando da profissionalização deste estagiário” (p.11).

O parecer identifica ainda o **lugar** que deve ser ocupado pelo estagiário “o estágio curricular supervisionado é, pois um modo especial de atividade de capacitação em serviço e que só pode ocorrer em unidades escolares onde **o estagiário assuma efetivamente o papel de professor**”(p.10). Essa indicação aponta para a transição vivenciada pelo futuro docente e que, apesar da familiaridade com o espaço escolar, o mesmo é agora encaminhado a se posicionar em outro ângulo, de modo que seu olhar para os fazeres docentes e o ambiente escolar seja com o propósito de integrar-se a esta nova cultura para vivenciá-la e não mais como aluno.

No entanto, no contexto paulista, a Deliberação CEE nº 111/2012, que fixa as diretrizes complementares para a formação de Docentes para a educação Básica nos cursos de Graduação de Pedagogia, Normal Superior e Licenciaturas, oferecidos pelos estabelecimentos de ensino superior, vinculados ao sistema estadual, retrocede. No artigo 7º, indica “200 (duzentas) horas de **apoio ao efetivo exercício da docência** na pré-escola e anos iniciais do ensino fundamental” (grifo nosso)- ao estágio supervisionado obrigatório. Compreendemos que o estagiário, ao assumir este papel de “apoio”- que tem o sentido de “sustentáculo”; “auxílio” (AURÉLIO,2014) estará se deslocando para um lugar diferente daquele proposto no parecer do CNE (9/2001). Para o parecer elaborado pelo Conselho Nacional, o estagiário deveria experimentar o papel docente com vistas a sua formação profissional; ressaltando que "não se trata de uma atividade que se aproveite dele (estagiário) como mão-de-obra barata e disfarçada”(p.10). O estagiário deve ser assumido, portanto, como um sujeito em processo de formação e não como "apoio" para o trabalho desenvolvido na escola. Nesse sentido, entende-se que a proposta do CEE paulista desconfigura o que vem se construindo ao longo dos anos sobre a concepção de formação de professores em uma tendência ao modelo de socialização e acompanhamento. Como já mencionado anteriormente, o “acompanhamento” é um modelo

avanzado de se receber estagiário que propõe que o professor, que é o “acompanhante”, assumo o lugar de “sustentação” (SARTI, 2013, p.94). Ao modificar a quem compete o papel de *apoio* (que é do professor da escola), modifica-se também o lugar de todos os envolvidos no processo de formação inicial docente.

3.2-Visita às discussões realizadas nos Endipes 2010 e 2012

O tema dos estágios na formação de professores vem recebendo crescente atenção por parte das pesquisas acadêmicas. Tal afirmação constata-se, por exemplo, por meio da leitura de alguns trabalhos apresentados na categoria de comunicação oral no Endipe (Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino) 2010 e na participação do evento e na leitura dos resumos dos trabalhos apresentados na forma de comunicação oral relacionados ao tema do estágio no XVI ENDIPE 2012 (Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino), realizado em Campinas, que teve como tema “*Didática e Práticas de Ensino: compromisso com a escola pública, laica, gratuita e de qualidade*”.

Não poderíamos deixar de levantar os dados explorados neste evento, pois, como bem colocado por Pimenta e Lima (2010), o ENDIPE é espaço de consolidação das teorias e práticas de ensino.

[...]os Endipes constituem um verdadeiro espaço de formação contínua para formadores, pelo exercício de reflexão coletiva que propicia, pelo aprender com o grupo, pela busca de alternativas pedagógicas e pela discussão das políticas educacionais e seus determinantes e dos caminhos da educação(p.71).

Com relação aos trabalhos apresentados e discutidos no Endipe 2012, realizamos um levantamento dos 93 trabalhos através da página eletrônica do evento que os disponibilizou para os próprios autores conferirem seus nomes. Fizemos uma busca pelos títulos que apresentavam o termo *estágio*, realizando uma cópia dos textos, e em seguida, a leitura dos resumos. Destacamos os objetivos, sujeitos dos estudos e resultados obtidos. A partir daí, iniciamos um estudo mais minucioso para levantarmos as ideias que têm sido discutidas e as tendências investigativas no estágio, exploradas nas universidades do nosso país plural. Ao final, fizemos um recorte temático para priorizar a discussão sobre os formadores de professores.

3.2.1- Nossos achados na visita aos textos

O exame dos trabalhos apresentados no XVI Endipe em 2012 possibilitou perceber que uma predominância de estudos sobre o estágio curricular supervisionado no curso de Pedagogia (41 trabalhos). Porém, a discussão sobre o estágio também permeia outras licenciaturas.

| | |
|----------------------|-------------|
| Matemática- | 7 trabalhos |
| Letras- | 6 trabalhos |
| Ciências Biológicas- | 5 trabalhos |
| Biologia- | 5 trabalhos |
| Educação Física | 4 trabalhos |
| Química- | 2 trabalhos |
| Artes Visuais- | 2 trabalhos |
| Inglês- | 2 trabalhos |
| Física- | 2 trabalhos |
| História | 1 trabalho |
| Geografia- | 1 trabalho |

Quantidade de trabalhos apresentados na categoria Comunicação oral com o tema estágio- XVI Endipe 2012

Alguns trabalhos não foram contabilizados por terem sido investigados em mais de uma licenciatura.

Nosso objetivo não era mostrar a quantidade exata dos trabalhos sobre estágio em suas respectivas licenciaturas, mas pontuar as informações que eles nos oferecem sobre as questões que são discutidas, de modo que revelam a direção do foco dos trabalhos que exploram o estágio supervisionado. Diante dos que foram apresentados no referido evento, podemos pontuar que a Pedagogia tem sido o lugar mais visitado no que diz respeito ao estágio, com uma diferença discrepante em relação às demais licenciaturas. Em seguida, vem a licenciatura em Matemática. Ao mesmo tempo, apesar da preocupação tímida sobre o estágio, as informações revelam que há uma tendência em se discutir a questão nas demais licenciaturas.

A emergência das discussões sobre o estágio supervisionado na formação de professores afirma-se como uma tendência em diversos eventos da área. Ferenc (2012), em trabalho apresentado no próprio XVI Endipe, focaliza o lugar ocupado pelo estágio como

temática nas produções apresentadas nos X e XI Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores, ocorridos em 2009 e 2011. A pesquisadora ressalta que a maioria dos trabalhos reunidos por ela, focaliza a dicotomia entre teoria e prática e coloca “o estágio como momento oportuno em que os alunos estagiários têm condições de se familiarizarem com as possibilidades e dificuldades vivenciadas pelos professores” (FERENC, 2012,p.3427)

3.2.2- Direção dos olhares nas pesquisas sobre estágio

Discutir a questão do estágio supervisionado é pensar em um aspecto que envolve a formação inicial docente que se apresenta de modo complexo. Pois a formação implica em “iniciar-se em valores, práticas e saberes acadêmico-científico” (SARTI, 2012,p.325), que é possibilitada pela universidade, por meio da teoria e pela proposta do estágio supervisionado. Ponto complexo devido os entraves para se articular os dois espaços de formação: universidade e escola.

Quadro com as questões elencadas nas discussões dos trabalhos que serão expostos com maiores detalhes logo em seguida.

| | |
|--|---|
| <p style="text-align: center;">Estágio supervisionado</p> | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Possibilita a reconstrução de saberes da experiência. ✓ Desmistifica os preconceitos acerca da docência. ✓ Elemento potencializador da formação. ✓ Espaço e tempo relevante para a formação profissional docente . ✓ Permite contato com o cotidiano. ✓ Contato com as peculiaridades da profissão. ✓ Vivencia a prática. ✓ Rica oportunidade de articulação entre teoria e prática. ✓ Momento de reafirmar a escolha pela profissão. ✓ Momento indispensável na formação. ✓ Contribui para a construção de conhecimentos ✓ Permite fazer a passagem de aluno a professor. ✓ Oportuniza a construção da identidade profissional. ✓ Espaço investigativo. ✓ Espaço privilegiado de constituição do ser e saber |
|--|---|

| | |
|--|---|
| | <p>docente.</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Espaço de descoberta do ser professor na vivência contexto escolar. ✓ Elemento central no processo formativo do professor. ✓ Eixo articulador. |
| <p>Diálogo teoria e prática</p> | <ul style="list-style-type: none"> ➤ Teoria e prática estão imbricadas. ➤ Necessária para o fortalecimento dos vínculos estabelecidos entre universidade e escola. ➤ Interação entre universidade e escola-processo importante para o desenvolvimento pessoal para o futuro educador para o exercício da sua profissão. ➤ O sucesso dos projetos de estágio depende dessa articulação. ➤ Considerados espaços possibilitadores da aprendizagem. ➤ Aproximação ainda lhes parece frágil. ➤ Exige uma interlocução com a produção de várias áreas, tais como políticas educacionais e curriculares, Didática, Prática de Ensino, entre outros. |
| <p>Reflexão</p> | <ul style="list-style-type: none"> • O estágio supervisionado como um processo que possibilita momentos de estudos e reflexão em sala de aula, observação da realidade e regência. • Importância da reflexão na ação; sobre a ação de ensinar e sobre o ser professor. • Reflexão sobre a prática, como princípio formativo. • Processos reflexivos amparados pelo repertório de conhecimento do professor experiente em todo processo. • As narrativas escritas pelos estagiários, entendidas com potencial reflexivo. • A pesquisa e a reflexão são dispositivos importantes na construção de saberes. • Por meio da reflexão sobre a ação, favorece a |

| | |
|---|---|
| | <p>construção de conhecimento, a investigação e a problematização da realidade.</p> |
| <p>Articulação estágio/ pesquisa</p> | <ul style="list-style-type: none"> ✓ A pesquisa como proposta de caminho metodológico para se concretizar o estágio. ✓ Possibilidade de produção e de socialização do conhecimento. ✓ A escola como lócus de estudo e pesquisa. ✓ Possibilita um estágio de maior qualidade. |
| <p>Trabalho colaborativo</p> | <ul style="list-style-type: none"> • O estágio como possibilidade de troca de experiência entre as instituições universidade e escola. • A possibilidade colaboração no estilo de orientação que os professores supervisores de estágio podem vir a desenvolver. • Possibilidade de ação conjunta entre Estágio Supervisionado e Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) |
| <p>Escola</p> | <ul style="list-style-type: none"> ○ Lugar privilegiado de formação inicial e continuada. ○ Como um lócus de desenvolvimento profissional. |
| <p>Formadores de professores</p> | <ul style="list-style-type: none"> ➤ Orientação e acompanhamento de um professor orientador na escola relacionadas com as ações do professor supervisor na universidade potencializador da aprendizagem. ➤ Saberes específicos de orientação mobilizados pelos formadores por meio de suas ações tutorais. ➤ Professores orientadores (universidade). |

Ressaltamos a seguir, os diversos e relevantes olhares para o estágio curricular supervisionado, apresentados nas pesquisas, que aqui estão organizados por tema.

Ao lermos os resumos dos trabalhos, buscamos identificar os objetivos. Após esta etapa, procuramos elencá-los pela mesma temática.

3.2.2.1- Construções possibilitadas pelo estágio curricular supervisionado, segundo pesquisas

As pesquisas de Rangel (2012); Maciel e Mendes (2012); Bettiol (2012) buscaram compreender as possibilidades e o processo de construção dos saberes e fazeres docentes; o saber ensinar; as práticas docentes neste período de estágio supervisionado, bem como, a função pedagógica do estágio (CASTRO;PORTO, 2012).

Rangel (2012), ao entrevistar estagiários, mostra que os mesmos consideram a experiência de estágio com significados diferentes, contudo, são unânimes em valorizar a experiência vivida no cotidiano da escola durante a formação inicial. Ao mesmo tempo sinalizam a necessidade de se realizar trabalhos que aproximem disciplinas de estágio com a escola, sobretudo, os professores da escola com os professores da universidade.

No estudo de Maciel e Mendes (2012), as autoras apontam que a vivência do estágio é constituída a partir da interação entre os estagiários e equipe da escola por meio do trabalho coletivo, considerado como etapa fundamental para a formação, por ser visto como espaço de investigação sobre a prática de ensinar e articulação entre teoria e prática.

Já Castro e Porto (2012) evidenciam que o estágio assume um papel relevante na formação inicial por possibilitar a construção de conhecimentos pedagógicos, que possibilitam perceber, por exemplo, aspectos do processo ensino e aprendizagem.

Os estudos de Araújo e Rampazzo (2012); Leite (2012); Almeida (2012); Rosseto e Milani (2012); Pagnez e Galian (2012); Matsuoka e Rocha (2012); Dauany (2012); Bolzan, Ventorin e Locatelli (2012); Cavalcante (2012), buscaram compreender as contribuições, o impacto das experiências do estágio supervisionado e os processos pelos quais os estagiários se formam docentes. Concebendo este período como eixo principal para a formação profissional, devido às possibilidades de aprendizagens e formativas, frente ao processo de produção e reconstrução de saberes do futuro professor na fase inicial. Procuraram identificar ainda as contribuições desta experiência na constituição da identidade

docente. Em relação a este ponto, Melo (2012); Pereira e Pereira (2012) buscaram conhecer a perspectiva dos estagiários da Educação Infantil em relação ao papel do estágio na formação. E como resultados colocaram o estágio como oportunidade para os estagiários se familiarizarem com o cotidiano das salas de aula, e as possibilidades e dificuldades vivenciadas pelos professores. Explicitaram ainda a relevância de se articular teoria e prática, além de colocar a escola como local de estudo e pesquisa.

Bolzan, Ventorin e Locatelli (2012) buscaram compreender os processos de formação docente a partir das narrativas autobiográficas e destacaram que os licenciandos descrevem o estágio supervisionado como momento da vivência prática sobre a identidade do professor sendo, portanto, momento formativo. O estágio é sentido também pelos estagiários como oportunidade de articular teoria e prática e como um importante momento de confirmar sua escolha pela profissão. Os pesquisadores salientam ainda a importância que assume para o estagiário o diálogo com o professor da escola que o recebe, bem como as atividades de supervisão realizadas pelo professor da universidade nesse processo de formação. Reconhecem ainda, a oportunidade de mobilizarem diversos tipos de saberes.

Leite (2012) sinaliza que a contribuição dos cursos têm sido precárias, devido às problemáticas vivenciadas pelos professores no momento da inserção na profissão. Diante deste quadro, a pesquisadora afirma que o estágio e a prática de ensino têm se mostrado insuficientes no que se refere à construção de saberes necessários para atuação docente, por isso, propõe que se “repense as formas de organização, o desenvolvimento e avaliação dos estágios e das práticas de ensino para que seja assegurado aos estagiários um contato próximo e real da realidade escolar” (p.169).

3.2.2.2- Articulação teoria e prática

Muitos trabalhos de pesquisa focalizam na questão da articulação entre teoria e prática (GONÇALVES E FERRAZ, 2012; SANTOS, 2012; JÚNIOR, 2012; RAMOS, 2012; PROENÇA, 2012; ZANON, 2012; HELAL E HÜSSEKIND, 2012). De modo que retomam alguns pontos relevantes para discussão, considerando o período de estágio, partir de seus contextos, como sendo indispensável para a formação dos futuros docente (SATIRO, PASSOS, BEZERRA, 2012). No âmbito dessa discussão, a universidade e a escola aparecem como as instâncias formativas responsáveis, cada qual com suas potencialidades,

distintas de hierarquia (SANTOS,2012). Conforme Helal, Hussekind (2012), ambas as instituições aprendem juntas e compartilham, saberes, fazeres e conheceres docentes.

Junior (2012) salienta a importância de se realizar pesquisa no estágio como meio de se avaliar e acompanhar os professores em formação inicial, pois tem como argumento a possibilidade da articulação entre a teoria e a prática; entre os saberes teóricos e os saberes da prática.

Proença,Valençuela (2012) consideram ser “necessária a realização de um trabalho coletivo entre universidade e escola para as mudanças significativas das práticas pedagógicas em sala de aula” (p.3392).

Galindo e Abib (2012) também descrevem o estágio supervisionado como espaço de formação e encontro de instituições e sujeitos. Contudo, ressaltam que “a necessidade desse contato mais próximo não aparece para o professor da escola básica no desenvolvimento das ações cotidianas relacionadas com o estágio” (p. 6953).

Melo (2012,p.5055) concebe que a direção para se obter uma melhor formação na prática dos estágios está relacionado à existência de uma maior integração na relação entre teoria e prática, o que para ela requer uma aproximação entre as disciplinas com caráter mais teórico com a que possuem uma natureza mais prática.

Santos (2012) afirma que existe a possibilidade de parceria entre universidade e escola, desde que as duas instâncias, juntas, reflitam sobre o professor que desejam formar. Ao mesmo tempo, a autora ressalta alguns entraves que precisam ser enfrentados, como a não experiência dos docentes da universidade na educação básica, o que para ela dificulta a realização de algumas propostas, por não se afinarem com a realidade da escola. Apesar desta problemática procura-se concentrar vários estagiários em apenas algumas escolas para facilitar a supervisão. Contudo, a constante troca de supervisores do estágio, denominados por ela como coordenadores de estágio, não permite, segundo a pesquisadora, a efetuação de um trabalho mais contínuo. A autora propõe a criação de grupos de estudo e pesquisa que envolva professores da escola e da universidade para refletirem e aprenderem juntos.

3.2.2.3- Estágio e pesquisa

Alguns estudos apresentam discussões relativas ao potencial formativo das atividades de pesquisa, enquanto dispositivos a serem implementados durante o estágio. A esse respeito, Marques (2012) afirma ser possível fazer pesquisa no estágio e vivenciá-lo como pesquisa, com tanto que os professores orientadores (professores da universidade) “conheçam e compreendam as discussões mais recentes relacionadas ao campo de formação docente do estágios e da pesquisa”(p.2440).

Já Nascimento e Souza (2012) investigam as diferentes percepções dos estudantes sobre a relação entre estágio e pesquisa, e concluem que há diferenças nessas percepções, pois alguns estagiários estabelecem articulações dos elementos da pesquisa na elaboração, execução e análise nas experiências de estágio e outros apresentaram maior dificuldade, que é justificada pela “falta de participação dos estudantes em projetos de pesquisa” (p.5533) .

Em seu estudo Costa (2012) partiu das concepções dos professores orientadores de estágios da universidade sobre prática e pesquisa, e observou que “as precárias condições de fazer estágio continuam presentes. E é a ação do professor como pesquisador de sua própria prática que amplia e consolida o campo da prática como lugar da produção de conhecimento”(p.6037). O que resulta então em diversos projetos de estágio e de iniciação à docência, que segundo a autora é “fruto da postura investigativa vivenciada no cotidiano dos estágios” (p.6037).

Enquanto Silva (2012) faz uma discussão sobre a pesquisa-ação em educação, colocando-o como “instrumento articulador” dos espaços da universidade e da escola. A autora conclui que, para os professores da escola, denominados de formadores,

pode possibilitar o fortalecimento da área de sua atuação; promover sua valorização no meio acadêmico; amplia a possibilidade de materialização de suas funções docentes de ensino, pesquisa e extensão; possibilita a capacitação em serviço, pois o fazer pesquisa-ação promove um movimento constante de estudo, de repensar e de revisitar conceitos e teorias. Para a Universidade aproxima seus profissionais da realidade, fortalece na sociedade a sua relevância enquanto instância produtora de saberes científicos que se reverterem para a melhoria das condições de vida (p.3567).

3.2.2.4- Legislação

Alguns autores analisam questões das políticas públicas relacionadas ao estágio, como Romanelli e Maia (2012) que verificaram se o estágio cumpre o papel colocado pela legislação. Seus resultados mostraram que o estágio supervisionado é visto como relevante

para a formação por possibilitar o contato com as peculiaridades da profissão. Ao mesmo tempo ressaltam a necessidade de ser melhor estruturado e articulado com os conteúdos e o cotidiano da escola.

Machado (2012) analisou como as Práticas de ensino e o estágio curricular se configuram nas determinações legais estabelecidas pelo MEC e quais são os desdobramentos e interpretações assumidos nos Projetos Pedagógicos Curriculares de cursos de licenciatura no Brasil. Seus resultados evidenciam que é fundamental a dependência dos componentes curriculares teóricos inerentes à prática e ao estágio “já que os componentes entendidos de natureza teórica não podem ser tratados fora do horizonte da Prática. A Prática é pressuposto básico ou fundamento dos componentes teóricos” (p.2701,2702).

Ao refletir sobre o estágio como um elemento potencializador da formação, Borssoi (2012) analisa as políticas de reformulação do curso de Pedagogia e as configurações do estágio. Por meio da perspectiva arendtiana, a autora se utiliza dos conceitos de *liberdade* e *política*, que segundo ela

elucida-se uma ideia inovadora, *estágio como liberdade*, articulada à defesa de uma formação universitária de caráter científico, técnico e profissional integrada à dimensão ético-política, em vista a compreensão de que somos sujeitos dotados de liberdade para ação, e pertencentes de um mundo histórico-social (p.3549)

Borssoi(2012) propõe o ‘estágio como liberdade da ação’, “com esperanças de que a prática do estágio focalize outros horizontes, considerando a perspectiva científica, técnica e profissional, teórica, mas intensificando a necessidade de integração destas com a formação humana, ética e política” (p.3549)

3.2.2.5- Reflexão

Alguns estudos apontam para os processos reflexivos desencadeados por práticas de formação ligadas ao estágio curricular supervisionado. Martins, Militz e Souza (2012), com relação às práticas autobiográficas, evidenciaram que as estagiárias percebem as contribuições do estágio supervisionado em sua formação para a docência e o quanto esses “memoriais” possibilitam a reflexão sobre as teorias estudadas e as práticas pedagógicas.

Brito (2012) também analisa a narrativa escrita como ferramenta que potencializa a reflexão crítica, de modo que conclui que “a narrativa, o estágio supervisionado e a reflexão

articulam-se em perfeita sintonia, buscando a formação de um professor com autonomia para exercer a profissão docente e para pensar criticamente a prática”.

Cruz e Bittar (2012), mostram em seus estudos que a reflexão na ação é um meio para se “aprender na prática”(p.3394), além de estar amparado de um repertório de conhecimentos do instrutor, o que mostra a relevância do professor formador em todo o processo; atividades dentro de uma perspectiva investigativa de reflexão e ação sobre a prática (BARBOSA e JARDILINO, 2012); RODRIGUES e KICHOW, 2012); REBOUÇAS, 2012;; SOUSA e CABRAL, 2012; ZANON, 2012).

3.2.2.6- Formadores de professores

Discussões sobre os formadores de professores, especialmente interessante para esta investigação, também surgem nos estudos. O trabalho de Abib e Azevedo (2012) teve como “temática principal o estudo dos saberes docentes relativos aos processos de orientação de estágio mobilizados no desenvolvimento de ações tutoriais de orientação de estágios, realizados pelos professores da universidade, denominados de supervisores (ABIB; AZEVEDO, 2012,p.6965). As autoras revelam algumas lacunas relacionadas aos saberes de orientação, apontando a necessidade de desenvolvimento dos mesmos e a implementação de políticas públicas que favoreçam os trabalhos realizados junto às escolas, pois, segundo as autoras “estas são condições necessárias a ações tutoriais e estilos de orientação que promovam atitudes emancipatórias fundamentais à formação dos futuros professores” (p.6965)

Há também estudos que emergem que focam os professores em exercício da educação básica que recebem os estagiários em sala de aula. Como no trabalho de Oliveira (2012) que analisa aspectos de uma experiência de estágio supervisionado em um curso que desenvolve um programa de formação continuada dos professores que recebem os estagiários em suas salas de aula. Esses professores denominados tutores regentes são profissionais experientes das escolas parceiras e assumem com a universidade o papel de formadores dos licenciandos (EaD).

Galindo e Abib (2012) procuram se aproximar dos sentidos atribuídos pelos professores em exercício ao estágio supervisionado, como participantes deste período. As

autoras destacam que “os professores atuam e assumem papéis que têm potencial de contribuir para a formação inicial docente do estagiário”(p.6953).

Outras questões que envolvem o estágio curricular supervisionado também foram discutidas nos trabalhos. É o caso de Fontana e Pereira (2012) que analisaram a produção do registro de estágio realizado por uma estudante do curso de Pedagogia, no contexto da disciplina Prática de Ensino e Estágio Supervisionado nos anos iniciais do Ensino Fundamental, que descreve as diversas relações vividas durante este período. Segundo a futura docente o estágio é “um espaço de aprendizado dos modos de organizar o trabalho docente que se constitui na relação de reciprocidade e no vínculo de aprendizado que se constroem entre o estagiário e os professores que o recebem”(p.7380).

Foram focalizadas ainda as impressões dos bolsistas do PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência) sobre a vivência de estágio, de modo a identificar as possíveis semelhanças, entre os dois momentos de formação, enquanto bolsistas do PIBID e alunos da disciplina de estágio (SANTOS;SANTANA;CASTRO;ARAÚJO;SOUSA,2012,p.3174).

Brasil (2012) analisou o papel do estágio na formação em serviço, e aponta que “o estágio para quem já é docente passa a ser uma investigação da ação docente, buscando (re)significações das práticas” (p.7607).

Barros, Oliveira e Almeida (2012) objetivaram identificar evidências de práticas de estágio na Educação Infantil que associem os diferentes saberes dos professores e que fossem contrários ao estágio marcado por comprovação e relatórios burocráticos. Rodrigues (2012), nesta mesma direção, buscou os elementos teórico-metodológicos, no que diz respeito à Organização do Trabalho Pedagógico, que podem dar materialidade a uma proposta de prática de ensino e estágio curricular que supere o seu caráter terminalista e fragmentada.

Sátiro, Passos e Bezerra (2012) procuraram compreender a importância do estágio supervisionado no currículo dos cursos de formação de professores. Concluem que o estágio é o momento imprescindível na formação de professores, por construírem a sua identidade docente e por prepará-los para a diversidade da ação docente a partir do contato direto com o ambiente escolar (p.6072)

Enquanto Brait e Luiz (2012) evidenciaram a organização didático-pedagógica curricular para este processo de formação inicial e “identificaram que, ao considerar as vivências e contribuições bibliográficas, que a articulação entre ensino e pesquisa denota uma avaliação crítica da atuação do professor “(p.4770).

Notamos que na maioria dos trabalhos, a atenção está voltada para os graduandos, também denominados nas pesquisas como acadêmicos, estagiários, futuros docentes ou licenciandos. Focalizados em suas percepções sobre o estágio como instância formativa, esclarecendo suas possibilidades e desafios.

Outros trabalhos, ainda em número restrito, exploram o sujeito formador de professores e se voltam para os professores supervisores da universidade. Contudo, identificamos uma tendência que se delineia em focalizar o formador de campo, que seria o professor em exercício da educação básica que recebe o estagiário. As pesquisas lhe dão voz e começam a estabelecer seu papel nesta relação.

3.3- O que dizem as pesquisas apresentadas

Os resultados apresentados nos trabalhos focalizados são variados como o são os discursos que circulam no campo da formação de professores. Tais resultados suscitam questões que ainda precisam ser exploradas e aprofundadas.

Certas ideias já estão amplamente divulgadas nas discussões referentes ao tema do estágio, sendo reafirmados em estudos desenvolvidos em diversas partes do nosso país. Há estudos realizados sobre os estágios no Piauí, no Rio Grande do Sul, no Rio de Janeiro, no Ceará, no Maranhão, em Goiás, o que sugere o amplo espaço que o tema tem assumido no campo da formação de professor no país. Esse cenário mostra um movimento de mudança com relação a este período da formação, que é o estágio supervisionado, que tem impulsionado diversas discussões e levado as universidades a repensarem suas propostas de estágio, que se dá em um processo de construção e reconstrução; de significação e ressignificação.

3.3.1-Ouçam as vozes...

Um dos temas mais frequentemente explorados nos trabalhos apresentados naquela edição do ENDIPE é a relevância do estágio supervisionado para a formação docente

(Menezes,2012), pois permite contato com o cotidiano e a possibilidade de experienciá-lo (Rangel, 2012; Romanelli, Maia,2012).

O estágio é considerado nos trabalhos analisados como um momento para que os estagiários possam vivenciar a prática (BOLZAN,VENTORIM,2012) e/ ou reafirmar a escolha pela profissão (PROENÇA,VALENÇUELA,2012; FELDKERCHER, 2012). Ainda de acordo com os trabalhos, o estágio permite aos estagiários estabelecerem um contato com as peculiaridades da profissão (MENEZES; RANGEL; ROMANELLI, MAIA,2012). Na perspectiva de professores que supervisionam o estágio na universidade, é considerado um momento indispensável na formação de professores. (SARTIRO,PASSOS,BEZERRA,2012); como espaço e tempo de formação (BETTIOL,2012). Contribui ainda para a construção de conhecimentos necessários à organização do trabalho docente na sala de aula. Romanelli e Maia (2012) ressaltam que o estágio permite fazer a passagem de aluno a professor.

Entretanto, entre os trabalhos, surge outro discurso voltado para a necessidade de o estágio ser mais bem estruturado, articulando conteúdos da graduação com a realidade escolar e que tenha um efetivo acompanhamento. Dessa perspectiva identificada, (ROMANELLI,MAIA,2012. p.4573) ressaltam que parece

[...]ser possível depreender uma visão segundo a qual o estágio supervisionado é, enquanto aprendizado/experiência/conhecimento, uma possibilidade de conhecer a dinâmica da escola e de associar teoria à prática, de modo que haja possibilidade de interação .

Nota-se a emergência de um consenso sobre a necessidade deste diálogo entre teoria e prática nas discussões de (MACIEL,2012; PASSOS,BEZERRA,2012; FERNANDES,2012; PROENÇA,2012; ARAÚJO,2012; GONÇALVEZ,FERRAZ,2012; MELO,2012; TEIXEIRA,TRINDADE,2012; ABIB,2012; BRASIL,2012; BORGES,SILVA,2012; CAVALCANTE,2012; BARROS,OLIVEIRA,ALMEIDA,2012; MARTINS,FARIAS,CAVALCANTE,2012; MARQUES,2012; SATIRO; SOUSA,CABRAL). E ainda Aroeira, Almeida (2012), que notam avanços nesta relação. As pesquisadoras destacam que “o estágio, como prática educativa é fonte tanto da atividade reflexiva como da prática investigativa, de forma que as práticas colaborativas com a escola assumem importância na direção da unidade teoria e prática” (p.9).

A discussão em torno da relação entre teoria e prática aponta para a necessidade do fortalecimento dos vínculos estabelecidos entre universidade e escola (SANTOS,2012) e de

uma maior aproximação entre essas instituições (TEIXEIRA,TRINDADE,2012). Esse processo de aproximação é considerado por Araújo (2012) como sendo extremamente importante no desenvolvimento pessoal dos futuros educadores para o exercício da sua profissão, posto que o sucesso dos projetos de estágio depende dessa articulação. Para Sousa (2012) é necessário desenvolver estratégias de aproximação entre escola e universidade, pois esses são espaços possibilitadores da aprendizagem (PANIZZOLO,SILVA,SILVESTRE,GOMES,JARDIM,2012).

Rodrigues e Kichow (2012) afirmam que tal relação vem sendo desenvolvida em alguns espaços, mas esta aproximação ainda lhes parece frágil, requerendo o estabelecimento de diálogos mais frequentes entre as duas instâncias, o que para esses pesquisadores exigiria ações que ultrapassassem as formalidades institucionais.

Já Galindo e Abib (2012), em uma pesquisa sobre os sentidos atribuídos pelos professores da educação básica ao estágio supervisionado, concluem que a forma como alguns estágios têm sido desenvolvidos ainda não geram ou não fazem sentir nos professores a necessidade de um contato mais próximo entre a universidade e a escola para que se concretize. Tal resultado sugere-lhes a necessidade de questionamentos voltados para a instituição formadora, responsável formal pela formação inicial,

[...]sobre o tipo de estágio que efetivamente considera importante desenvolver e o tipo de relação que efetivamente tem condições e disposição para desenvolver com a escola básica (p.6961)

Araújo (2012), em seu trabalho, sublinha que pensar o estágio e a prática como objeto de estudo requer uma abordagem pluridisciplinar, que exige uma interlocução com a produção de várias áreas, tais como políticas educacionais e curriculares, Didática, Prática de Ensino, entre outros. Tal abordagem pluridisciplinar poderia, segundo a pesquisadora, complementar e enriquecer a compreensão sobre o tema, por meio do fornecimento de ferramentas teórico-metodológicas pertinentes.

O estudo de Sousa e Cardoso (2012) ao possibilitar o diálogo com estagiários de pedagogia e professores supervisores, a partir de uma perspectiva de estágio, que tem como perspectiva a interdisciplinaridade, coloca que a responsabilidade do estágio supervisionado não se restringe apenas a um componente curricular, por se acreditar que este trabalho exige inúmeros saberes construídos durante todo o curso. Afirma que foi possível perceber que os

estagiários passaram a compreender que a ação educativa envolve muito mais que técnicas de aprendizagem, mas é parte de um contexto político, social, econômico e cultural e segundo a autora abandona o caráter instrumental e burocrático.

Os pesquisadores Pedroso, Kawasaki, Silva (2012) também salientam a importância de propostas de formação de professores organizadas a partir da articulação das disciplinas do curso, tendo o estágio supervisionado como eixo dessa articulação. A ideia do estágio como eixo principal para a formação profissional do professor é reafirmada por Leite (2012).

Outro modo de considerar o estágio, que está presente em diversos trabalhos analisados, aponta para sua valorização como momento indispensável e singular na formação de professores, espaço de formação profissional relevante (LIMA,2012); (ZAMPERETTI,2012;CASTRO,2012; TEIXEIRA; BETTIOL); de aprendizagem da profissão (ALVES,2012); que oportuniza a construção da identidade profissional (PASSOS,BEZERRA,2012; ZAMPERETTI; MACIEL; SOUSA,CABRAL; DAUANNY; FIRMINO,2012; BETTIOL,2012). O estágio é considerado o contexto real do futuro campo de atuação profissional; espaço investigativo (MACIEL,2012);espaço privilegiado de constituição do ser e saber docente (SANTOS,2012) (MACIEL,2012);de descobertas do ser professor (LIMA,2012); como momento indispensável na formação do professor; além de espaço e tempo de formação (BETTIOL,2012).

Outro tema que circulou em diversos trabalhos apresentados naquele evento diz respeito à reflexão. Proença e Valençuela (2012) destacam o estágio supervisionado como um processo que possibilita momentos de estudos e reflexão em sala de aula, observação da realidade e regência. Muitos pesquisadores ressaltaram a importância da reflexão na ação; sobre a ação de ensinar e sobre o ser professor (MACIEL,2012); da reflexão sobre a prática, como princípio formativo (SOUSA; TEIXEIRA,TRINDADE; PEREIRA, SAKAI; LIMA; BETTIOL; ZANON; SOUSA, CABRAL,2012). De acordo com tais estudos, o trabalho de Bittar e Cruz (2012) destaca que esses processos reflexivos estão amparados sobre o repertório de conhecimento do instrutor, o que mostra a importância do professor formador (professor experiente, neste caso, licenciado em Matemática) em todo processo.

O potencial reflexivo dos estágios é discutido, ainda, a partir da consideração das narrativas escritas pelos estagiários, entendidas como potencializadoras da crítica (TEIXEIRA,TRINDADE;PEREIRA,MELO,SAKAI;MARTINS,MILITZ,SOUZA;CASTRO,

PORTO;MACIEL; CRUZ,BITTAR; BRITO;ZANON,2012). Alia-se a esse grupo o trabalho de Aroeira (2012), que aponta a pesquisa e a reflexão como dispositivos importantes na construção de saberes. O estágio é espaço que possibilita a reflexão sobre a ação (ZANON,2012;ARAÚJO,2012) e que, por meio dessa reflexão, favorece a construção de conhecimento, a investigação e a problematização da realidade (PEREIRA,PEREIRA,2012).

Conforme Guimarães (2012), “o estágio favorece uma visão ampliada do espaço educativo ao provocar uma reflexão teórica e prática para além da sala de aula” (p.1654). Segundo a autora, “ há uma vida que pulsa na instituição” (p.1662), que pode ser explorada a partir da reflexão sobre questões que a envolve, com subsídios teóricos , de modo, a criar práticas.

Martins, Farias, Cavalcante (2012) propõem a pesquisa como caminho metodológico para se concretizar o estágio, pois o concebem como campo de conhecimento indispensável para a formação docente e de reconhecimento de sua contribuição na construção das identidades, dos saberes e atitudes dos futuros professores e superação da dicotomia teoria e prática. Esta é outra concepção de estágio que se discute no campo de formação de professores. A articulação entre estágio e pesquisa é então considerada como possibilidade de produção e de socialização do conhecimento (BRAIT,LUIZ,2012). Nesta perspectiva, o estágio é considerado como sendo “possibilitador da produção de investigação na formação de professores e provocador da aprendizagem de atitude e hábito de pesquisa” (LAGO; ALMEIDA,2012, p.2)

Outra ideia identificada em alguns dos estudos focalizados diz respeito ao trabalho colaborativo. Pereira e Sakai (2012) consideram o estágio como possibilidade de troca de experiência entre as instituições universidade e escola. Azevedo e Abib (2012) também consideram a possibilidade colaboração no estilo de orientação que os professores supervisores de estágio podem vir a desenvolver

Colaborativo- verbaliza com precisão aquilo que recebe de informações do aluno, faz sínteses, dá sugestões e ajuda o aluno a resolver problemas. Nesta relação entre estagiário e professor formador, há o estabelecimento de um clima de crescimento e trabalho conjunto (p.6968).

Brasil (2012) aponta para a ideia do estágio como oportunidade de evolução do processo reflexivo, discussão colaborativa e coletiva.

E o que os trabalhos dizem sobre as escolas ?

Ferenc (2012) retrata a escola como lócus de estudo e pesquisa. Além de concordar com esta visão, Silva (2012) apresenta a escola como campo de estágio. Já Bezerra, Sátiro e Passos (2012) a considera como lugar privilegiado de formação inicial e continuada. Engajado nesta mesma perspectiva, Rivas (2012) ao evidenciar, após análise de relatos de estagiários, que a escola tem este potencial; tanto para o licenciando como para o professor, relaciona esta formação continuada às reuniões pedagógicas e de HTPC (Hora de trabalho pedagógico coletivo), principalmente por meio do estágio, contudo, não propõe meios de formação para o professor que acolhe o estagiário. Firmino (2012) defende que a escola seja um lócus de desenvolvimento profissional; “lugar significativo, onde constrói-se a identidade docente e se dá num processo evolutivo de experiências que vão sendo adquiridas com a convivência e pelos rituais consagrados e instituídos”(p.3569).

3.4- Sujeitos formadores dos futuros docentes

3.4.1-As vozes mais audíveis- Professores supervisores de estágio (professores da universidade)

Quem participa afinal da formação dos futuros docentes? Quem são os formadores colocados nas discussões? Dentre as vozes mais audíveis, sobressai a dos professores supervisores de estágio. Que papel eles desempenham neste processo?

Pereira e Pereira (2012) compreendem a orientação de estágio, que é efetuada pelo professor da universidade, apresenta potencial que contribui para que “o futuro professor ultrapasse o nível do senso comum, à medida que os conhecimentos teóricos vão favorecendo a compreensão do fenômeno da educação em suas diferentes dimensões” (p.2549).

Azevedo e Abib (2012) destacam a importância da formação dos formadores (professores supervisores da universidade) como elemento fundamental para a melhoria da formação e atuação de futuros professores. Entre os saberes docentes estudados pelas pesquisadoras, que dizem respeito aos processos de orientação de estágio e que são mobilizados pelos supervisores, ressaltam-se os de ordem dialógicos e afetivos e os de autoformação e auto-organização, baseados na reflexão permanente junto aos seus alunos e com os seus pares. No entanto, as pesquisadoras mostraram brechas no que se refere “aos saberes de orientação voltados à ação colaborativa, aos técnico-científicos e pedagógicos e os

relativos aos processos teórico-práticos da aprendizagem sobre a docência” (p.6965). Frente a estas questões, mostraram a necessidade de se expandir os saberes de orientação, bem como, a elaboração de políticas educacionais que possibilitem trabalhos compartilhados com as escolas campo de estágio, “pois estas são condições necessárias a ações tutorais e estilos de orientação que promovam atitudes emancipatórias fundamentais à formação dos futuros professores” (p.6966).

Pires (2012), ao realizar uma pesquisa com foco no estágio sob a ótica do professor supervisor, denominado pela autora de orientador, que possui a oportunidade de articular as dimensões teórica e prática, ambas indispensáveis à formação docente, constatou que “professores orientadores ainda estão muito arraigados a uma prática tradicional, apesar do discurso inovador”. Segundo ela, “os relatos das práticas estão rodeados de novas teorias, mas não têm chegado às escolas”(p.930).

Carlos e Cava (2012) elencaram alguns encaminhamentos a partir de um mapeamento das situações problemas e da análise das ações de ensino de professores supervisores:

[...]avançar na instrumentalização quanto aos registros escritos; promover diálogos entre os diferentes tempos e espaços de formação e aprendizagem; aprofundar o estudo em relação às práticas de ensino desenvolvidas na escola e na formação inicial e os processos de aprendizagem daí derivados; pensar a pedagogia nas suas inter-relações trazendo o problema da complexidade para dentro de nossos estudos e discussões, enfrentando o tema dos limites e possibilidades do conhecimento e o desafio de tornarmos autores do nosso próprio fazer com responsabilidade e compromisso social (p.3938)

Bolzan, Ventrone e Locatelli (2012) confirmaram a relevância de experienciar a docência orientada durante o estágio e consideram ainda, que a maneira com a qual o professor supervisor conduz o processo torna-se decisiva em alguns casos.

Para Pires (2012) o orientador (professor da universidade) é o profissional que, por meio de seu trabalho, pode favorecer ao futuro professor a compreensão da importância e da responsabilidade de se estar em uma sala de aula.

Conforme a autora, o papel do professor orientador de estágio, é que pode contribuir para essa maior aproximação entre teoria e prática. O professor orientador, pela sua visão privilegiada sobre o espaço escolar, poderia ainda, segundo a pesquisadora, auxiliar o estagiário para a percepção do saber escolar, um saber docente que só vêm com a experiência

do magistério. Pires (2012) sublinha ainda que a interação entre professor orientador e estagiário é tão necessária quanto entre professor orientador e seus pares. Ressalta que os estagiários que participaram da pesquisa não salientam professor regente (professor em exercício da educação básica) como atores do processo de estágio; além disso, evidencia que os discursos de propostas inovadoras de estágio, não condizem com a prática por não chegar até os professores da escola. Ponto que justifica o lugar em que estes são vistos e situados neste processo.

3.4.2- Emerge nos discursos a voz de outro formador - O professor da educação básica que recebe e acompanha os estagiários

Encontram-se nesses trabalhos selecionados para estudo uma variedade de objetos e sujeitos focalizados: os estagiários, professores supervisores de estágio, espaços formativos, a legislação e, por fim, o professor da educação básica que recebe os estagiários. No entanto, cabe ressaltar que o sujeito mais frequentemente focalizado nos estudos apresentados naquele evento foram os próprios estagiários. Em seguida, vêm os professores das universidades envolvidos com a orientação de estágio. A figura que menos aparece nos estudos considerados é a dos professores da educação básica que acompanham os estagiários no campo, embora seja possível identificar elementos a seu respeito.

Interessante notar que, em um dos trabalhos focalizados nesta revisão, em um curso de Pedagogia na modalidade à distância, a formação dos docentes é assumida não apenas pela universidade, como também este papel de formador é atribuído aos professores da educação básica, denominados de tutores regentes (OLIVEIRA,2012).

No contexto focalizado pelo estudo, os professores que recebem estagiários são considerados parceiros e participam de um curso de extensão desenvolvido à distância pela universidade que oferece o curso de Pedagogia, para que se desenvolvam profissionalmente nesta outra função, já que serão co-responsáveis pela formação prática dos futuros professores. Além do certificado, o professor também recebe uma bolsa como auxílio financeiro. Segundo a proposta

O professor **tutor regente (TR)**, responsável por uma classe dos anos iniciais que recebe o estagiário, tem a função de planejar e orientar os momentos de estágio na escola. Além disso, media a interação do estagiário com a turma e avalia seu processo de participação e desempenho (p.464- grifo do autor).

O trabalho de Feldkercher e Pinto (2012) teve como objetivo investigar, na perspectiva dos estagiários, como se desenvolviam os estágios nos cursos à distância e presencial de Matemática numa universidade federal. Apesar do foco do trabalho não estar direcionado aos professores, os pesquisadores ressaltam a pouca participação dos professores titulares da educação básica na orientação e avaliação dos estagiários. Diante deste dado, propuseram uma intervenção com os professores da escola em que realizam a pesquisa, tendo em vista despertar-lhes sentimentos relativos a uma co-responsabilidade pela formação e acompanhamento dos estagiários, tornando-se parceiros.

Moura e Ribeiro (2012) também salientam em seus estudos que se as atividades no campo de estágio forem orientadas e acompanhadas por um professor na escola relacionada com as ações do professor formador na universidade, as atividades desenvolvidas serão potencializadas para a aprendizagem.

Já Galindo e Abib (2012) dão voz aos professores da licenciatura de Física que receberam estagiários em suas salas de aula para se aproximarem dos sentidos atribuídos pelos mesmos ao estágio supervisionado. As pesquisadoras os colocam como um dos sujeitos principais que participam do estágio supervisionado, junto ao professor supervisor e ao estagiário.

Os professores, ainda que sem uma intervenção explícita externa da instituição formadora, assumem papéis que tem o potencial de contribuir com a formação do estagiário, interferindo nesse processo de formação dentro de seus limites de atuação. A manifestação de combinados internos e a criação de critérios para a recepção de estagiários e sua atuação na sala de aula apontam para a possibilidade de ampliação do trabalho em conjunto das instituições formadoras e a escola básica (p.6963).

A figura do professor da educação básica é focalizada também por Benites, Cyrino e Neto (2012), em um trabalho sobre a formação docente nos cursos de Educação Física e Pedagogia. Este último se refere ao contexto da nossa pesquisa. Os professores são vistos como colaboradores, no entanto, o texto ressalta as contradições e dificuldades que marcam essa parceria em construção:

Afinal quem é este professor-colaborador? Antes de tudo ele é um professor. Alguém que foi forjado pela sua constituição, que agrega saberes, competência e experiências relacionadas a um universo profissional e pessoal. Este professor-colaborador é formado para ensinar alunos da educação básica e recebe estagiários em situação de estágio obrigatório nas escolas, mas não

recebe uma formação específica para se tornar um formador de professores (p.567).

3.5. Breve discussão sobre os trabalhos apresentados

As informações destacadas no quadro expostas brevemente aqui, emergiram dos trabalhos apresentados no Endipe 2012 e parecem reveladoras. Além de conseguirmos visualizar as questões discutidas sobre estágio supervisionado em nosso país, parece apontar a prática como locus de formação. Coloca-se aí, a limitação da universidade em trabalhar todos os saberes necessários que envolvem a formação do futuro professor, porque “não é capaz de, isoladamente, preparar os estudantes para o trabalho docente no cotidiano da escola” (SARTI, 2009 p.6). Por isso a necessidade de um trabalho de parceria entre as instituições envolvidas no processo de formação e a exploração da escola como espaço de socialização dos fazeres docentes, que é permeada por uma cultura própria (SARTI, 2009).

O tema dos estágios na formação de professores vem recebendo crescente atenção por parte das pesquisas acadêmicas como podemos evidenciar nos dados aqui apresentados. Vários estudos sobre o assunto têm sido produzidos sob diferentes enfoques e ao mesmo tempo, todos os aspectos explorados são considerados relevantes para a efetivação de um estágio supervisionado produtivo. Pimenta e Lima (2010) afirmam que “professores orientadores de estágio e pesquisadores, situados em universidades de diferentes regiões do país, se colocam a frente do que prescrevem as resoluções do CNE” (p.88).

Tais estudos parecem revelar alguns pontos importantes. Como visto, poucos dos trabalhos aqui evidenciados tiveram como foco o professor da educação básica que recebe o estagiário e participa da constituição desse profissional. Embora atentemos para a importância dos estudos que focalizam o estudante em formação profissional no processo de constituição do estágio, consideramos que é preciso ampliar a perspectiva que incide sobre o mesmo, incluindo os demais sujeitos envolvidos nesse processo. Com essa ampliação, pretende-se permitir que todos os envolvidos tenham voz na formação dos futuros docentes. É preciso ampliar o olhar para todo o processo de formação, bem como, para os diversos ângulos e sujeitos que a compõe, professores supervisores (universidade), estagiários, professores da escola básica, que evidentemente, estão interligados.

Apesar da escassez de trabalhos voltados para a questão do professor da educação básica também como responsável pela formação dos futuros docentes, o que revela que o

professor da Educação Básica ainda não tem tido voz ativa nesse processo. Ao mesmo tempo identificamos uma tendência que emerge no campo da formação de professores sobre um modelo de formação profissional que evoca o envolvimento e participação deste professor, apontando-o como “formador de campo”.

Tal participação impulsiona outros fatores relacionados que também estão sendo discutidos. Como por exemplo, a articulação entre teoria e prática, universidade e escola, que ressaltam a importância das práticas colaborativas entre as instituições e ainda esta articulação “como fundamento do princípio da alternância” (BORGES,2008,p.169). A pesquisadora explica que é um modelo de formação profissional que “ocorre em alternância entre o meio escolar e o meio de formação na universidade”(p.161), além disso, esse movimento “promove a reflexão”, ponto também muito discutido nos trabalhos apresentados.

O princípio da alternância, [...]é o de fornecer momentos de imersão na prática com o objetivo explícito de formação pela prática. A alternância deve igualmente oferecer esse tempo de recuo necessário para refletir sobre a prática e reinvestir os conhecimentos vistos nos cursos nas intervenções em meio escolar (Borges, 2008,p.169,170).

Diante então, da emergência do “formador de campo”, de um modelo de formação profissional em “alternância”, traz à tona também a criação de “equipes pluricategoriais”, equipe composta por diversos profissionais voltados para a formação de professores (TARDIF, 2000).

Neste processo, portanto, de estágio supervisionado, reside uma construção de identidade profissional por parte do estagiário, (PIMENTA, 1999), ao mesmo tempo em que pode possibilitar uma reconstrução, uma continuidade na formação do professor experiente, a medida que ele interage, se envolve, se desvela nessa relação, e conseqüentemente se transforma, pois é conduzido para um processo de (re) problematização de sua própria prática. Segundo Garcia (1998), “[...] as práticas de ensino não são somente uma ocasião para os alunos aprenderem a ensinar; representam também uma oportunidade de desenvolvimento e aprendizagens para outros protagonistas [...]”(p.13), “entre os quais se encontram os professores em exercício, a quem são atribuídos alunos estagiários”.

Entretanto, esse papel ativo na formação docente representa um papel adicional a ser desempenhado pelo professor em exercício. Além de desenvolver-se enquanto profissional que domina saberes do ensino, o saber-fazer, paralelamente, se faz necessário desenvolver-se

enquanto formador de adultos, uma área que requer outros saberes e competências que possibilitam a concretização dessa parceria. Portanto, ao participarem da formação de outros professores, os professores experientes realizam um alto investimento de energia, que deve ser considerado.

4. AS RELAÇÕES FOCALIZADAS

4.1. Caso da professora Isabel

No período em que a pesquisa foi realizada a professora Isabel possuía vinte e cinco anos de magistério. Teve sua formação inicial antes da LDBEN (1996) (Lei de Diretrizes e Bases Educação Básica Nacional), época em que o ingresso na carreira exigia apenas a habilitação específica para o magistério em nível médio.

Após 25 anos com tantas mudanças, ela declarou que se sentia cansada. Explicou que a cada ano que vem tem uma “novidade diferente”, o que a faz pensar que sua “experiência não serve de muita coisa”. Pois é como se tivesse que “guardar tudo e começar de novo”. “É sempre um começar”. Ressaltou: “parece que a gente nunca deu aula na vida” (1ª entrevista).

Ela recebe estagiários da Unesp há cerca de sete anos, por valorizar a proposta de parceria colocada, que segundo ela, “é uma *oportunidade de aprendizagem ímpar, que oportuniza conhecer a sala de aula, além de possibilitar reafirmar a escolha pela profissão*”. De acordo com seus depoimentos, já recebeu estagiários de outras faculdades, mas foi por “imposição”, “obrigação”- “*Era ficar no fundo olhando o que a professora estava fazendo de errado. Tive experiência assim antes das estagiárias da Unesp*” (1ª entrevista). A professora revelou que com o tempo foi “aprendendo” a receber estagiários. “*Recebo porque quero, porque gosto. É um sangue novo. Traz coisa que a gente nunca viu. Não tenho tempo com uma classe*”.

Os depoimentos da professora Isabel revelaram que aceitar receber estagiário no modelo anterior, ou seja, no modo como ela foi recebida quando estava no período de sua formação inicial, significava oferecer uma aula pronta para que o estagiário simplesmente aplicasse em uma sala, que também era preparada para agir com comportamento considerado adequado. O que impossibilitava ao estagiário conhecer o que era “realmente uma sala”. “[...]quando você está no fundo é uma coisa, quando está na frente é outra”.

Conforme os relatos, os estágios vivenciados por ela, quando ocupava o lugar de estagiária, eram realizados apenas no último ano do curso, relacionados à disciplina de Didática, de modo que cerca de 12 à 15 estagiárias ficavam no fundo da sala para observar a aula de alguma professora. Contudo, afirmou que elas mais conversavam do que observavam.

Quando a professora da sala em que estagiavam considerava que estava na hora, escolhia uma das estagiárias para fazer a regência de uma aula pronta, que não podia ser modificada, esta era proposta pela própria docente. Tal aula já havia sido trabalhada com os alunos. E estes eram preparados para aquele momento, inclusive com perguntas determinadas e não iam nem ao banheiro. Esse tipo de estágio, de acordo com os depoimentos, *“não acrescentava nada para o estagiário, porque via aulas soltas, não tinha contato com as crianças. Só se a professora deixasse olhar os cadernos, corrigir”*. A professora citou ainda que os materiais dos alunos das salas onde faziam estágio estavam sempre arrumados em cima da mesa. *“Você tinha uma classe perfeita”*. *“Quem dava aula é porque queria ingressar na carreira. Você não tinha liberdade de criar”*. A professora adjetivou essa experiência como *“ruim”*, pois esta proposta de estágio não possibilitava que os estagiários fossem *“preparados para enfrentar a realidade”* quando assumiam suas próprias classes por *“não encontrar os alunos quietinhos.”*

Por isso a professora Isabel enfatizou diversas vezes o valor que atribui ao estágio proposto atualmente pela universidade. A professora parece compreender que estágio é um período de formação que acrescenta por possibilitar o contato com o “real”, pois é uma oportunidade do *“estagiário ver o que acontece no dia a dia. É muito bom! Só não sai do estágio com tudo bem definido na cabeça quem não quer”*. Para ela, se o estagiário *“ficar apenas com a teoria, vai se assustar quando vier para a sala de aula. Esse estágio é muito bom!”*. *“A teoria é muito bonita. O papel aceita tudo. Muitas vezes a gente não pode aplicar a teoria na prática não”*. *“Na regência elas já têm clareza do que pode e do que não pode”*.

Atualmente, o estagiário

[...]trabalha com a sala do jeito que é de verdade. Interferências do dia a dia. Sai para ensaiar. Para atender quem está te chamando lá fora. O momento do hino... a coisa de preparar e não dar certo. Preparar para duas horas e fazer em dez minutos. Antes a gente fazia o estágio ninguém batia na porta. As crianças já sabiam até as perguntas que seriam feitas. Elas têm a possibilidade de ver a criança que não faz; a que não tem interesse; a que não sabe recortar. Elas sabem exatamente o que é uma sala de aula

“Agora não! A menina que vem com interesse para aprender com a sala de aula aprende de tudo. Tem as interrupções; a criança que não faz nada. Vê de tudo!” (2ª entrevista).

Em conformidade com os relatos iniciais da professora Isabel, o estudante de licenciatura que *“tem essa oportunidade (de vivenciar esta proposta de estágio) tem que*

sugar tudo o que a professora pode oferecer”. Ela ainda salienta que a interação entre uma “estagiária com vontade” e uma “professora com vontade” é um ganho para as duas partes. “*Não adianta estar pronta para acolher e ela não ter vontade*”. Sua expectativa inicial é sempre receber uma estagiária “*comprometida com o trabalho*”, “*com aquilo que realmente quer*” e com “*vontade de aprender*”, pois para ela se “*aprende na prática*”.

A professora nota uma diferença no modelo anterior de estágio, exposto e vivenciado pela professora enquanto estagiária, pois pontuou a mudança de lugar da estagiária, referindo-se a oportunidade de planejar uma aula e trabalhar com uma classe real.

Segundo a professora Isabel, nesta nova proposta de estágio, de ‘pareceria intergeracional’ o papel da professora que recebe um estagiário inclui também um “envolvimento”, uma “responsabilidade”, de modo que o professor precisa acrescentar algo, ou seja, “ajudar” para que o futuro docente conheça uma sala de aula “real/concreta”. “*Você está formando a professora, tem que ter responsabilidade quando aceita uma estagiária*”. “*Eu ponho a estagiária para ver o que realmente acontece na realidade*”. Ela pontuou que o professor em exercício é o sujeito que coloca o estagiário em “outra posição”, oferecendo oportunidade para visualizar e aplicar na prática o que aprende na teoria. “*É uma oportunidade ímpar na vida para colocar em prática o que se aprende*”.

Diante da exposição de sua visão, entende-se que, para Isabel, o lugar do estagiário na sala de aula foi modificado, bem como o lugar do professor em exercício nesse processo, pois é ele quem tem maior contato com a prática e quem acolhe o estagiário, por ser o responsável em orientar. “*O papel do estágio, se bem feito, bem orientado, supervisionado, é uma peça importante na formação por ver na prática o que é*”. Aqui a professora pontuou o papel do professor da educação básica, que acolhe o estagiário que, por estar inserido na prática tem o papel de orientador do mesmo. Segundo os depoimentos, cabe a esse professor orientar o estagiário sobre o que fazer em classe, sobre a importância dos registros nos cadernos dos alunos, sobre a organização dos materiais com antecedência a serem utilizados nas aulas, entre outros aspectos ligados à gestão da classe. O professor da universidade, conforme Isabel, é o responsável pela supervisão do estágio.

Ela atribuiu este movimento de mudança, quanto ao papel do professor que recebe o estagiário, como consequência da mudança de concepção de estágio e sua proposta.

“A visão que agora a gente tem do estágio é por causa da supervisora da universidade; do curso que fizemos no início”(P.Isabel).

Atualmente, a recepção de estagiários, segundo a professora, também pressupõe levá-los a pensar sobre a escolha da profissão, além de mostrar a seriedade da mesma. “*Eu sempre digo: Se você não gosta do que faz, vai fazer outra coisa. A sala de aula não é brincadeira*”. “*Sempre pergunto: É isso mesmo que você quer?*” Quando questiona o estagiário, a professora parece pretender que ele perceba que é preciso ter prazer no trabalho que irá desenvolver e que o mesmo deve ser realizado com seriedade. Portanto, este momento implica em decisão. A seriedade é identificada pela professora pela “*predisposição*” do estagiário, que é uma característica esperada por ela.

A professora Isabel ainda alegou que

“[...]do outro modo (o modo como o estágio era realizado antigamente) irritava o professor por ver que o estagiário apenas anotava. Hoje **você vê a estagiária como parceira mesmo. Ainda mais quando percebe que a estagiária tem interesse.** Você se envolve, traz coisas. A gente acaba aprendendo mais para enriquecer a aula dela. **Agora quando você bate de frente com uma pessoa que não quer, você fica na sua**”.

Portanto, a expectativa de interesse e adesão da estagiária à docência, implica, na visão exposta pela professora, que espera estabelecer uma interação baseada nas trocas, com o objetivo de passar o que sabe (prática) e receber do estagiário o que tem aprendido (teoria).

“O pouco que eu sei vou tentar passar para elas. Elas também, dentro do que vão aprendendo. É uma troca de experiência. Eu com a prática, elas com a teoria, juventude, com o frescor da profissão”(Depoimentos da 1ª entrevista). “A estagiária pega a teoria vai e encaixa com a minha prática. Não ensino a estagiária. Fico mais como uma interventora do que ela vai fazer. Dá para fazer.”(2ª entrevista).

A professora descreve a ‘*paciência*’ e a ‘*disponibilidade*’ como características do professor que recebe estagiário. Segundo depoimentos, “[...] *paciência*, e *disponibilidade* porque terá alguém diferente na sala, pois, em alguns momentos terá de parar para falar *'não é assim que se faz!'* *'Não é com esse material!'* *'Advogado do diabo'*”. E acrescenta: “*Tem gente que não gosta*”. A professora ressaltou a disponibilidade no sentido de separar um tempo exclusivo para conversar com o estagiário. Deixar o trabalho docente para conversar com ele sobre o que tem que fazer, como fazer; corrigindo-o e sinalizando os erros, de modo a eliminá-los. Essa disponibilidade demanda tempo e conversa, segundo a professora, que

declarou sobre as estratégias empregadas no momento em que recebe estagiários, porém, reiterando que *“depende do estagiário que vem[...]”*. Para isso, elegeu a paciência e a disponibilidade como ações que fazem parte do perfil de um professor que acolhe hoje um estagiário.

Inicialmente segue um caminho comum com todos (Aquele acolhimento; conversar; saber o que ela quer). No decorrer você toma outros caminhos. Se você sente o interesse, você vai dando dicas. Agora se ela não vai te acompanhando, ela não te escuta, (você acaba deixando de lado (2ª entrevista).

Nessa declaração expõe as estratégias que utiliza inicialmente, que parece incluir a escuta dos interesses da estagiária *“[...]é deixá-la falar o que quer, falar, ver o grau de interesse, empolgação. Quando não tem, você vai murchando”*.

No entanto, para a professora Isabel, no ano em que a pesquisa foi realizada, não foi possível construir nenhum tipo de relação com sua estagiária, pois *“a estagiária não deu abertura”* para tanto. Segundo seu depoimento, a estagiária *“cumpriu com a obrigação dela, que era cumprir com as horas de regência e foi embora”*. Esta “não abertura” por parte da estagiária, seria caracterizada, segundo a professora, pelo fato da estagiária mostrar-se sem ‘disposição de aprender’, ‘desinteressada’, ‘sem iniciativa’ para desenvolver um trabalho que era proposto e nem para além do que era proposto. Diante da postura que atribuía à estagiária, Isabel passou a assumir um papel de observadora- *“Nesse estágio só de observadora mesmo”*. *“[...]As dicas que passei. Acho que era um papel que não vi retorno nas aulas”*. Conta que continuou a oferecer-lhe “dicas” com a expectativa de que fossem colocadas em prática. Pois, como já exposto anteriormente, para ela, o estágio da maneira como é proposto atualmente possibilita aos estagiários *“aprender de tudo”*. Para ela, o estagiário só não aprende “se não quiser”. Conforme suas declarações, a disposição do estagiário para aprender é central para o sucesso do estágio: *“quem vai à escola apenas fazer estágio não percebe, por estar preocupada em cumprir apenas com a obrigação”*. Isabel espera receber estagiários *interessados* no estágio e no trabalho docente.

A professora afirmou ainda que nem com as crianças a estagiária daquele ano tinha construído uma relação mais significativa. Segundo seus depoimentos, não houve *“laço”* entre a estagiária e seus alunos. Mas observamos que no momento em que a estagiária contou-lhes que aquele seria seu último dia na sala, os alunos falaram em coro: *“Ahhh!!!”*

Ela reclamava em seus depoimentos da postura e do lugar onde a estagiária sentava. Incomodava-lhe o fato de a estagiária não ter os materiais de trabalho à vista; de não mostrar-lhe o material (os slides ou a proposta de registro que sempre era passado para os alunos copiarem no final da aula ou ainda, as cartolinas que seriam utilizadas em uma atividade, por exemplo). De não fazer da maneira como havia proposto. Segundo a professora, a estagiária “*vai precisar muito para assumir uma sala.[...] Tenho dó, porque se ela quer ter uma sala de aula, vai ter que mudar muito*”.

Entretanto, a professora, mesmo tendo justificado ter assumido um papel de observadora diante da postura da estagiária, pareceu refletir: “[...] *acho que eu falhei. Como não vi reciprocidade da estagiária, eu meio que deixei. Às vezes me pergunto, onde foi que errei?*” “[...] *Senti muito, fiquei decepcionada*”. O modo como as coisas se conduziram, as interações com a estagiária “não fizeram bem” para a professora por se “sentir amarrada”.

Ao relatar a experiência com a estagiária Mariana, a professora Isabel lembrou experiências anteriores as quais teve mais sucesso.

As outras paravam na porta, conversavam; às vezes ficavam no pátio com as crianças na hora do recreio, sentavam no chão com as crianças. Vinham no dia que não tinha estágio. Teve uma que me pediu para ir ao passeio junto com a classe, pois não era o dia dela vir. Depende da empatia. E o que ela te deixa fazer (Depoimentos da 2ª entrevista).

Contou ainda sobre uma estagiária tímida que recebeu em outra ocasião, que a princípio parou na porta e “ficou olhando”. Após algumas conversas, ficava apenas sentada como Mariana fazia mas, com o passar do tempo, quando chegava, passou a conversar na porta com Isabel e com outras professoras e realizou um “trabalho maravilhoso” de produção de um jornal. Agora, com relação a Mariana declarou: “*Com essa daí, não sei se fui eu que errei. Se não consegui chegar nela. Ela não queria melhorar*”. Diante das experiências anteriores, reconheceu que assumiu um papel de “parceira mesmo”. De sua parte, a professora parecia esperar que a estagiária desenvolvesse as atividades da maneira como ela imaginava e propunha; que seguisse o modelo proposto e suas estratégias de ensino. Essa sua expectativa foi alcançada na relação estabelecida com outras estagiárias ao longo dos anos. Referindo-se a uma estagiária que recebeu em um ano anterior, ressaltou: “*Ela fazia, dava sempre aquele olhar pra mim, ela começava; eu interferia, ia trabalhando em conjunto. Às vezes, quando ela não fazia o que eu havia comentado, eu completava*”.

Por isso, em seus depoimentos utilizou o termo “dicas”: “*Todas as coisas que falei; todas as dicas*”. “[...]Acho forte dizer ensinar. As dicas que passei”. O período reservado para o diálogo se resumiu ao que ela denominou de “dicas”, transmitir informações que considerava relevante com a expectativa de que a estagiária seguisse suas “dicas”.

Todas as coisas que falei; todas as dicas, todas as atividades, nada ela fez. Todas as vezes que eu tentei interferir, ela não aceitou. Tanto que nas últimas vezes não falei mais nada.”. “Eu tinha um monte de ideias. Tinha atividade que ela não precisava nem pensar, era só levar e fazer.

Diante destas observações realizadas pela docente, ao ser indagada sobre sua influência no processo de aprendizagem da estagiária, considerou:

“[...] Eu não acrescentei nada para ela; ela não acrescentou nada para os alunos. Saiu do mesmo jeito. Cumpriu a obrigação”. “Se teve alguma interferência (da professora) foi imperceptível”. “Era falar uma atividade e ela fazer aquela atividade. Não tinha faz tal coisa, ela abria um leque”. Tanto que nas últimas vezes não falei mais nada. As dicas que passei. Acho que era um papel que não vi retorno nas aulas”.

Sempre afirmando que o modo de receber depende da *postura do estagiário*. Que o trabalho que ele desenvolve com os alunos deve “marcá-los”.

4.1.1.O processo de estágio- O que foi observado

Durante todo o período de estágio- segunda metade do mês de março à segunda metade do mês de junho- (17 semanas), realizado em dois dias da semana (quartas e sextas-feiras, no período da manhã- 7h00 às 11h30), a estagiária Mariana chegava antes de iniciar a aula, cerca de vinte minutos³. Ao chegar, cumprimentava a professora Isabel, que sempre estava sentada em uma cadeira na porta da sala, as demais professoras que ficavam na porta aguardando a chegada dos alunos e dirigia-se para o fundo da sala, onde sentava sempre no mesmo lugar, em uma fileira central que ficava na direção da mesa da professora.

Os alunos tinham como rotina entrar na sala, guardar o material e sair logo após o sinal para tomarem o leite fornecido pela prefeitura. Isso levava cerca de 10 minutos. Em seguida, transcorria a aula planejada pela professora. Momento em que a estagiária permanecia em seu lugar apenas observando o transcorrer da aula.

³ A escola tem como norma que as professoras devem estar cinco minutos antes do horário para aguardarem as crianças já na sala de aula.

A partir do mês de maio no período das 7h10 às 8h40, parte dos alunos passou a ter aulas de reforço fora da sala de aula com a professora Isabel enquanto os demais, participavam de um grupo, denominado grupo de estudo, com foco em produção de texto. Em seguida, então, passavam a ter aula de xadrez (desde o início do ano) com um professor indicado pela secretaria de esportes. Só após o intervalo é que tinham aula com a professora Isabel.

Neste período das aulas de reforço, a estagiária não saía com a professora Isabel e os alunos determinados por ela, mas permanecia na sala de aula com a outra professora responsável pelo grupo de estudo. Continuava em seu lugar apenas observando e em algumas ocasiões escrevendo.

Logo que retornavam, já era o período da aula de xadrez⁴, (a partir das 8h40 às 9h30) momento em que quase todas as quartas-feiras a professora e a estagiária conversavam sobre o plano de aula dentro da sala de aula mesmo, enquanto o professor de xadrez desenvolvia o trabalho com os alunos. Nesse período, portanto, a estagiária se dirigia até a mesa da professora e quando encerrava a conversa, a estagiária retornava ao seu lugar. Sempre sobravam apenas alguns minutos para o intervalo, cerca de dez minutos, momento em que os alunos organizavam as mesas ou já adiantavam o cabeçalho da próxima disciplina a ser trabalhada.

Na maioria das quartas-feiras observadas, a estagiária foi chamada pela professora para conversar sobre o que havia planejado para a próxima aula, que ocorreria na sexta-feira. De sua mesa Isabel dizia em algumas ocasiões: “vem cá pra eu ver sua aula” ou , “ trouxe o plano de aula”? Ou ainda, “quer falar comigo”? A estagiária pegava uma cadeira, sentava-se ao lado da mesa da professora com um caderno em mãos, que utilizava para fazer anotações e elas conversavam. Na maioria das vezes a professora dava um parecer sobre a aula anterior, indicando o que precisava ser melhorado. O que geralmente sinalizava era a questão da organização dos materiais com antecedência, para que não houvesse dispersão dos alunos.

Este tema era frequente nas conversas entre a professora e a estagiária, a necessidade da organização antecipada dos materiais/ recursos que seriam utilizados em sala. Sempre ressaltava a importância de ter os recursos em mãos.

⁴ É relevante ressaltar que no período da aula de xadrez oferecida aos alunos, a professora da classe deveria permanecer na sala de aula e utilizar deste tempo para preparar ou corrigir atividades relacionadas a classe ou qualquer outra atividade relacionada a classe.

Às sextas-feiras, a estagiária tinha uma participação mais efetiva nas aulas, desenvolvendo o projeto sobre “Brinquedos e brincadeiras antigas”, sugerido pela professora Isabel, que tinha como proposta possibilitar o conhecimento e o resgate das brincadeiras de rua. Contudo, a professora declarou que sugeriu o tema, mas Mariana poderia escolher “algo que dominasse”.

Mariana aceitou a proposta e foi elaborando os seus planos de aula à medida que as semanas transcorriam e baseava-se nas conversas que tinha com a professora. A regência ocorria geralmente no início do período, pois após o intervalo (9h30 às 9h50) a aula era direcionada pela professora Isabel, porém, por volta das 10h40 os alunos saíam para o pátio para o culto às bandeiras. Após concluir as aulas regidas por ela, a estagiária sempre retornava ao seu lugar, fazia anotações e ficava o restante do tempo observando a aula sem interagir com os alunos ou com a professora.

Como já informado anteriormente, perdemos a entrada da estagiária na sala da professora Isabel, devido a mudança de sujeito a ser observado, ação justificada no capítulo Itinerário Metodológico.

Contudo, a partir do segundo dia em que Mariana estava na sala, o processo de estágio pôde ser acompanhado. Era uma sexta-feira, a estagiária chegou antes do horário de entrada dos alunos -7 horas-e estava sentada. Nesse período, que normalmente durava cerca de dez minutos, a estagiária Mariana aproveitou o momento e se dirigiu até a mesa da professora Isabel para falar sobre o que havia pensado sobre o projeto de brincadeiras. Mariana expôs que havia pensado em apresentar o projeto para as crianças, e que estabeleceria uma conversa e em seguida pediria que realizassem um desenho sobre as brincadeiras antigas. Como a estagiária levou suas ideias por escrito, a professora lhe deu atenção, leu suas anotações, mas questionou-a sobre a simplicidade da atividade. Disse que o que ela propunha era pouco, sendo que ela teria mais tempo para realizar esse trabalho, e que era preciso "prender a atenção" dos alunos, propor atividades que tivessem uma sequência lógica e que tivessem um objetivo. Nesse momento a professora lançou alguns questionamentos- *“Qual seria o objetivo de pedir que eles desenhassem”?* *“Que recurso você vai utilizar para apresentar as brincadeiras”?* Mariana argumentou que iria falar sobre o assunto com as crianças. *“Mas o que você vai usar, Power point? O que”* ? A professora explicou que é preciso preparar uma aula que chamasse a atenção dos alunos, de modo que ficassem estimulados para a próxima etapa do projeto. Ela esclareceu ainda que as crianças desconheciam esse assunto, portanto ela

propunha que a estagiária contasse a história sobre as brincadeiras para depois poder solicitar alguma pesquisa. Quando os alunos retornaram para a sala de aula, (após o intervalo para tomar leite) a estagiária Mariana voltou ao seu lugar e a professora a apresentou novamente, dizendo que eles tinham uma visita que já era conhecida por eles, que era a Mariana. Complementou dizendo que ela iria começar um trabalho com eles na semana seguinte e eles deveriam colaborar.

Neste mesmo dia, durante o intervalo, a coordenação confeccionou um crachá para o uso da estagiária, regra para todos que trabalham naquela escola. A coordenadora perguntou à Mariana o nome completo, o dia exato da semana em que ela estaria na escola e pediu para que indicasse outro, pois, já sabia que apenas um dia não seria possível completar a carga horária exigida pela universidade. Mariana se mostrou em dúvida, mas indicou a quarta- feira. Colocou ainda o nome da professora supervisora e o nome da professora responsável pela estagiária na escola (é assim que estava escrito- *professora responsável- Isabel*).

Após o intervalo a professora continuou trabalhando com a classe e Mariana permaneceu no fundo da sala sentada no mesmo lugar. Ao final, a estagiária solicitou o email da professora, que o compartilhou, apesar de afirmar que não tinha muita familiaridade com esse meio de comunicação. Além disso, passou também o número do celular, deixando a estagiária à vontade para entrar em contato o momento que precisasse.

Já no terceiro dia de estágio, dia combinado para o início do desenvolvimento do projeto, a professora fez o seguinte comentário quando ainda estava na porta recepcionando os alunos e a estagiária já sentada na sala: “*Estranho, ela não entrou com nenhum material na mão, já que vai iniciar hoje!*” Porém, no momento em que os alunos tomavam o leite que é fornecido pela prefeitura, a professora aproveitou e chamou a estagiária até sua mesa e pediu para que mostrasse o material preparado. A estagiária abriu seu *notebook* e mostrou as imagens que havia preparado em *power point*. A professora então questionou sobre como ela iria iniciar a aula. Mariana explicou quealaria sobre as brincadeiras e a professora seguiu com outra questão: “*Eles vão anotar alguma coisa no caderno*”? A estagiária informou que não. A docente então explicou que os pais não entenderiam que a aula foi dada se não tivesse registros no caderno, pois afirmou que o que eles querem são os registros. Essa questão foi enfatizada pela professora algumas vezes durante o processo de estágio. Isabel se dispôs a elaborá-lo para este dia, porém, disse que nas próximas aulas era preciso ter o texto pronto. A estagiária fez um olhar de que compreendeu a orientação e retornou ao seu lugar. A

professora decidiu então produzir um texto curto que deveria ser colocado na lousa pela estagiária para os alunos copiarem no caderno. Nas outras aulas, a própria estagiária trazia o texto pronto para ser copiado, tal como recomendado pela professora.

Naquele dia então, o inspetor entrou na sala para montar o data show solicitado pela estagiária. Mariana foi até a frente da sala para ligar seu computador. Enquanto a estagiária iniciava a aula, a professora permaneceu em sua mesa organizando algumas atividades. Durante as aulas que eram desenvolvidas pela estagiária, a docente ficava em sua mesa, ocupada com seus materiais. Sobre essa sua postura, contou em um dos depoimentos que não sabia o que fazer naquele momento, pois não queria constranger a estagiária. Em alguns momentos observava, auxiliava algum aluno ou grupo; chamava atenção da sala ou de algum aluno específico. Pedia para finalizar a atividade quando achava que o barulho ou a desorganização era excessivo.

A estagiária então utilizou apenas dez minutos para abrir os slides que preparou e iniciar a explicação sobre o tema. Nesse período, passou diversos slides sobre exemplos de brincadeiras e brinquedos antigos e em cada um, perguntava aos alunos se conheciam aquela determinada brincadeira. A maioria levantava a mão todas as vezes que ela questionava. A professora fez uma feição de espanto e questionou em um tom não muito alto de voz: “*Ela já explicou tudo*”? Como a tela onde as imagens eram projetadas ficava bem no centro, entre a mesa da professora e a estagiária, parece que Mariana não percebeu a professora, pois não teve nenhuma reação e deu continuidade à aula com as brincadeiras planejadas.

Seguiu então, com as brincadeiras de força e passa anel que foram realizadas na própria sala- essa etapa levou cerca de 40 minutos. Durante a realização das brincadeiras a professora Isabel permaneceu em sua mesa mexendo em seus materiais, porém, interrompia em algumas ocasiões, chamando a atenção dos alunos por diversas vezes devido o barulho.

Mariana também tentou chamar a atenção dos alunos, mas se colocava de braços cruzados na frente da classe. Mesmo a estagiária querendo dar continuidade, pensando em ir para outra brincadeira, Isabel pediu para encerrar devido a dispersão da sala, pois as crianças davam opiniões sobre as regras e várias falavam ao mesmo tempo. Em seguida, a professora Isabel entregou o papel com o registro que deveria ser colocado na lousa para as crianças copiarem, que elaborou em sua mesa enquanto a estagiária trabalhava com os alunos.

Antes de encerrar, a estagiária perguntou aos alunos o brinquedo que seria confeccionado no próximo encontro. Como eles começaram a expor diversas ideias, a professora interveio mais uma vez, pedindo que ela escolhesse apenas um, pois justificou que Mariana não daria conta de orientar diversos tipos. Com isso, a estagiária pediu para que os alunos votassem. Com o pedido de Mariana, as crianças levantaram as mãos para votar, de modo que acabaram escolhendo confeccionar um “vai e vem”.

Logo depois, enquanto a estagiária transcrevia o texto na lousa, oferecido pela professora, parou na porta a professora da sala de recurso (professora especialista em atender alunos com necessidades especiais) para tratar de algum assunto relacionado a um dos alunos da classe com a professora Isabel, que aproveitou para desabafar colocando a mão na boca: *“Ou ela melhora ou vai encerrar o estágio já, já!”*

Nesse primeiro dia em que a estagiária iniciou o trabalho com o projeto, minutos antes do intervalo, a professora a chamou para uma conversa: *“O que você achou do primeiro dia de aula?”* Infelizmente, não foi possível ouvir a resposta da estagiária. Mas a professora continuou, oferecendo indicações sobre os limites percebidos por ela na atuação da estagiária: *“Você não perguntou. Você não explorou o material que preparou com tanto trabalho”*. Naquela ocasião, a professora elogiou os slides que a estagiária preparou e reconheceu o tempo gasto para prepará-los. Mas pontuou: *“Você não pode dispersar. Deve dar as coordenadas iniciais. Você deve integrar o Julio”* (nome fictício do aluno que apresenta problemas de aprendizagem e comportamento). *“Ele é uma criança difícil, mas você deve integrá-lo. É preciso sempre dar as coordenadas, mas se você não fizer isso, já, já vai virar uma bagunça por ser o projeto que é. “[...]é preciso explorar o material ao máximo.*

A professora então sugeriu outro dia para as duas se encontrarem para que ela pudesse ver o plano de aula com antecedência e assim, a Mariana pudesse solicitar o material necessário para os inspetores da escola. Elas agendaram a 4ª feira, e já combinaram de pedir que os alunos trouxessem a garrafa pet para a confecção do brinquedo “vai e vem”. Mariana perguntou sobre as garrafas, como deveria cortá-las, pensaram em como realizar essa solicitação, e decidiram que os alunos trariam a garrafa inteira e Mariana iria cortá-las. A professora retomou: *“Pareceu que você queria terminar logo!”* Mariana fez uma feição de espanto com esta colocação e disse que não. Isabel seguiu com as orientações de como ela deveria proceder, explicou que era preciso explorar o material ao máximo. *“São pequenas coisas que no decorrer do trabalho você vai compreender”*. A professora retomou a

importância dos registros, ressaltando que os pais reclamam a quantidade mínima de lições no caderno.

Na sexta-feira seguinte, após a estagiária faltar na quarta- feira anterior, por motivo de saúde, dia combinado para planejarem as aulas, Mariana aproveitou para ir até a mesa da professora para conversar sobre a aula. A professora iniciou perguntando: “*O que você planejou para hoje?*”. Mariana respondeu: “*Confeccionar o brinquedo*”. Isabel fez outro questionamento: “*Mas pretende falar alguma coisa antes?*” Como a estagiária respondeu que era apenas a confecção do brinquedo, Isabel limitou-se a indicar o local no fundo da sala com um saco de aproximadamente 100 litros cheio de garrafas e a orientou a pegá-lo, ir até fora da sala para cortar todas as garrafas. Mariana saiu para preparar as garrafas. Ela ficou um pouco mais de uma hora fora. Nesse período, enquanto as crianças realizavam as atividades propostas pela professora, a mesma desabafa dizendo que estava cansada, que além da responsabilidade com a classe, tinha o aluno Julio, que necessitava de uma atenção redobrada e ainda a estagiária.

Este mesmo dia a estagiária deu o depoimento de que estava gostando do curso de Pedagogia, mas não sabia se era bem essa carreira que queria seguir.

Logo após o intervalo, Mariana aproveitou para conversar com a professora. Isabel colocou que o dia agora seria insuficiente para a confecção do brinquedo e que iria deixar para a outra semana. Mariana afirmou que estaria na quarta- feira, mas Isabel expôs que ainda iriam planejar. A aula, portanto, seria apenas na outra sexta- feira.

Na quarta-feira seguinte, Mariana faltou outra vez, justificando apenas através de depoimentos, que estava cheia de atividades relacionadas a faculdade e achou que não seria necessário ir à escola, pois considerou que já estava tudo certo para a aula.

Após uma semana, a professora sentada em sua mesa e Mariana no mesmo lugar de sempre: “*Vai fazer alguma coisa hoje ?*” A estagiária respondeu que faria o brinquedo. Em seguida, perguntou se ela iria colocar alguma coisa na lousa e Mariana afirmou que sim. Mariana olhou para seu caderno, foi até a mesa de Isabel e mostrou o que havia preparado. Ela colocou os óculos, leu com atenção enquanto Mariana ficou em pé ao lado da mesa esperando. A professora orientou para que acrescentasse - *Parceria- Unesp e escola – projeto: Brinquedos e brincadeiras- estagiária Mariana*”- no início do texto.

A estagiária concordou, foi para a lousa iniciar a cópia do texto para as crianças transcreverem, mas não cumprimentou as crianças. Ao terminar, a estagiária foi até a mesa de Isabel e perguntou sobre o material que seria utilizado além das garrafas que já estavam cortadas para confecção do brinquedo. A professora orientou que era preciso ver se o inspetor estava desocupado para pegar o que ela precisava, pois salientou que ela não havia ido na quarta-feira para organizar o material.

Mariana então saiu da sala e foi atrás do inspetor; logo retornou, sentou-se sem fazer nenhum comentário. Isabel perguntou quem já havia terminado de copiar o texto. A maioria das crianças levantou a mão e Mariana portanto, levantou-se, pegou o saco de lixo grande onde estavam as garrafas, que estava no fundo da sala, próximo a sua cadeira e dali mesmo diz: “ *Pessoal, quem trouxe garrafa? Está com nome?*”. A professora deu um sinal para que ela fosse para a frente e comentou que eles colocaram os nomes. Mariana foi à frente da sala e começou a chamar um a um e a entregar as partes das garrafas. Enquanto citava o nome de uma das alunas, esta disse que a garrafa não lhe pertencia. A estagiária repetiu o nome; a professora pediu para ver e confirmou o nome e entregou a garrafa para a criança. O inspetor apareceu novamente e chamou a estagiária. Os dois saíram e em poucos minutos ela retornou e continuou com a distribuição. Ao final, a professora perguntou se todos haviam recebido. Como alguns não levaram as garrafas, foram chamados a atenção.

Em continuidade, Mariana voltou-se para a sala e pediu para que os alunos encaixassem as duas partes das garrafas. Alguns perceberam que não foi possível encaixá-las. A professora interveio, comentando que orientou sobre a escolha de garrafas iguais e colocou: “ *Explicações boas geram boa atenção*”. Em seguida, Mariana pegou a fita crepe para grudar as partes das garrafas um a um, a professora Isabel interveio, dizendo que a melhor maneira era iniciar colocando o barbante, pois as partes grudadas dificultavam a entrada do barbante. A estagiária, portanto, ao ouvir a orientação, chamou um aluno e pegou o barbante para medir e cortar. Isabel orientou sobre o tamanho do barbante. Quando a estagiária chamou o próximo aluno na mesa da professora para medir, cortar e colocar o barbante, a professora interveio novamente dizendo que podia cortar todos do mesmo tamanho. Mariana, argumentou que as garrafas tinham tamanhos diferentes, Isabel expôs que isso não interferia. Para que não demorasse muito, a professora Isabel pediu para que Mariana estipulasse um padrão de medida senão iriam demorar demais. Diante desta situação, decidiu ajudar a cortar o barbante de modo que fosse cortado para dois alunos de uma só vez.

Quando concluíram essa etapa, Mariana distribuiu os barbantes e a professora Isabel aproveitou para orientar a estagiária sobre organizar o material com antecedência, apontando a dispersão da sala. Aproveitou neste instante para chamar a atenção dos alunos que criaram brincadeiras com as garrafas e tampas, enquanto aguardavam a continuação da montagem e fez um olhar e uma respiração de quem estava impaciente com a situação. As duas seguiram passando fita crepe nas garrafas, colocando palitos nas extremidades, auxiliando alunos que embarçaram todo o barbante, mas ao finalizarem, Mariana foi até a frente da sala e disse: “*É isso. O brinquedo está pronto. Vocês podem brincar no recreio*”. Isabel interrompeu dizendo: “*No recreio não pode brincar com isso*”. Mariana apenas repetiu: “*É isso, o brinquedo está pronto*” e dirigiu-se até sua mesa. A professora pediu para os alunos guardarem, porém, antes pediu um brinquedo para um dos alunos e ensinou a enrolar o barbante.

Como estava próximo ao horário de intervalo, os alunos logo saíram. Ao retornar, a professora perguntou à estagiária se ela já havia terminado a aula. Como ela afirmou que sim, a professora deu continuidade com a classe trabalhando outros conteúdos. Solicitou também, que Mariana levasse o saco de lixo com o restante das garrafas para fora, porém, que deixasse as partes da aluna que faltou para que fizesse outro dia.

Neste dia, a rotina prosseguiu normalmente até o horário da saída em que Isabel aproveitou para reforçar a importância de vir às quartas-feiras para planejar as aulas, pois afirmou: “*hoje não deu muito certo porque é preciso organizar o material antecipadamente*”.

Na quarta-feira seguinte, Mariana estava lá e a professora Isabel iniciou a aula. Trabalhou conteúdos de Matemática, com algumas explicações e alguns exercícios. Após quase uma hora e meia de aula, chamou a estagiária, que estava sentada no mesmo lugar de sempre, para que fosse até sua mesa com uma cadeira para que pudessem conversar: “*Vem cá pra eu ver sua aula*”. Isso ocorreu antes do início da aula de xadrez. Mariana se dirigiu à mesa da professora e sentou ao lado e expôs suas dúvidas: “*Não sei o que fazer esta semana. Não vem nada na minha cabeça*”! A professora Isabel, questionou: “*Você pensou no projeto*”? “*É em cima dele que você pensa nas atividades*”. “*Se você traz um brinquedo tem que pensar em como joga; se tem regras ou não tem*”... “*Pra fazer um projeto...*” (a professora interrompeu a fala, levantou-se e dirigiu-se ao armário para pegar um projeto que já tinha sobre brincadeiras antigas, que desenvolveu com a turma de 2012. “*Eu tenho um projeto. Eu vou te mostrar. Pra você entender o que precisa fazer*”.

Ao retornar para sua mesa: *“Um projeto é isso daqui”. “Lógico que você não vai fazer isso aqui, pois este foi programado para meio ano.” “Mas é preciso explorar, o que é brincadeira? É um resgate das brincadeiras antigas”.*

A professora esclareceu que Mariana devia ter um objetivo. Que ela não esperava nada escrito, por isso pensou em um trabalho mais voltado para a arte, pela facilidade que ele possibilitava, segundo a visão da professora. Explicou ainda que, em cima da confecção de um brinquedo ela tinha que trabalhar a linguagem. Explorar, por exemplo, o texto instrucional, sua função social. A professora afirmou ainda que na confecção do brinquedo “vai e vem” a estagiária “deixou no ar”. “A aula ficou solta”. Faltou explicar porque havia montado o brinquedo. Ela ressaltou que é preciso contar a história do brinquedo. Isabel comentou ainda que: *“Perguntei para as crianças na 2ª feira sobre o brinquedo. Ninguém brincou. Não tiveram interesse. Você deve explorar tudo o que puder ser explorado. Se precisar ir lá fora. As regras.”* Isabel retomou a importância de se organizar com antecedência o material necessário. De discutir com as crianças quais são as regras antes de saírem, perguntar pra elas quais são. Neste momento a professora parou e pediu silêncio para a classe. E continuou falando [...] *“é preciso falar sobre as regras; uma conversa básica; ter domínio da sala para quando sair...”* A professora Isabel seguiu a conversa utilizando o exemplo da confecção do bimboquê. Disse que era preciso solicitar os materiais com antecedência e *“ter tudo esquematizado”* do que iria precisar. Sugeriu elaborar uma lista junto com os alunos sobre os materiais que seriam necessários. Propôs ainda que a cada semana planejasse uma atividade diferente. Um dia a confecção de um brinquedo. Na outra semana sair da sala para brincar. Indicou algumas brincadeiras, como o “passa anel” e a “amarelinha”. *“Aqui na escola temos duas pintadas no chão”. “São coisas assim que eu quero, não sempre a mesma coisa”.* Mariana pareceu concordar com a professora, pois olhava a todo momento e mexia e concordava com a cabeça. Isabel recomendava também o que a estagiária deveria escrever na lousa. Exemplo: *“Vocês vão conhecer os brinquedos... Como eram as brincadeiras antigas? Como os meninos brincavam? As meninas? Quais eram os tipos de brinquedos? É tudo pesquisa”.* Ela ressaltou ainda o contar sobre o modo como os brinquedos eram confeccionados antigamente, que eles eram confeccionados em casa, pelas famílias, com sabugo de milho, bonecas de pano... A estagiária interveio com uma questão: *“Posso trazer brinquedos? Por exemplo, bonecas de pano[...]”*, a professora: *“Claro, o que tiver, mas não pode ser sempre a mesma coisa. É preciso ter expectativa...”* E reforçou

Tudo tem que ser planejado. Construir o brinquedo; sair para brincar. Tem que conciliar o tempo de tudo, a explicação, o registro, montar, sair para brincar. É preciso organizar tudo isso no tempo. Lembrando que na 6ª feira, separei justamente porque não tem nenhuma aula extra, mas que às 10h30 tem o hino. Por isso que eu falo, vem na 4ª feira para conversarmos sobre a aula a organização do material.

Prosseguiu falando sobre a importância da brincadeira de rua. Comentou as conversas que tinha com as crianças sobre suas brincadeiras da infância. Contou que procurava mostrar para os pais dos alunos o valor das brincadeiras para esta fase da vida. Aproveitou para dar exemplos de seus sobrinhos. E retomou mais uma vez a necessidade de se organizar para ter tudo pronto no momento da aula para que não houvesse “*dispersão*”.

Neste mesmo dia, no final da conversa, a professora entregou uma folha com um quadro impresso, que era organizado em colunas, relativas aos dias da semana. Este era um recurso criado pela escola, que era utilizado pelas professoras como material a ser entregue à coordenação com a rotina das atividades que seriam trabalhadas durante a semana. “*Olha, esse papel facilita o trabalho porque já vem com os espaços para organizar as aulas e pensar no material necessário*”. A professora solicitou então, que a estagiária passasse também a preenchê-lo semanalmente, para isso, pegou um quadro já preenchido como modelo. Neste dia, portanto, foram oferecidos dois modelos à estagiária, do projeto e do quadro de rotina. Após entregar o modelo, a professora Isabel acrescentou: “*Se você soubesse como detesto fazer essa rotina!* A estagiária pareceu ter considerado um bom recurso para auxiliá-la a organizar as aulas: “*É até melhor isso mesmo!*” (Comentário da estagiária).

Apenas neste dia foi identificada uma conversa rápida entre elas sobre a postura de um aluno. A estagiária comentou sobre a observação que fez de um dos alunos: “*Eu estava observando o aluno Léo (nome fictício), ele ‘viaja’ bastante. Ele está fazendo a lição daqui a pouco para, se dispersa...*” A professora fez um rápido comentário: “*Ele é o caçula de irmãos adultos*”, mas estava focada no impresso que procurava para entregar para a estagiária, pois era sobre isso que estavam falando e ao mesmo tempo, estava atenta a composição das duplas que o professor de xadrez estava fazendo. Este foi o único momento observado de conversa sobre um aluno específico.

A professora Isabel entregou à Mariana o projeto impresso realizado em 2012 para que ela lesse a parte sobre etapas do mesmo. Após a leitura da estagiária, Isabel a questionou: “*Ficou mais claro, agora? O que eu gostaria que você fizesse é sempre trabalhar coisas*

diferentes, dominó, quebra –cabeça”. Sugeriu que solicitasse pesquisa com os familiares sobre os brinquedos e brincadeiras da época. A estagiária interveio: “*Estou aqui pensando na amarelinha*”. Isabel disse que poderia escolher. Que apenas não daria para ser futebol nem bolinha de gude devido a falta de espaço. E seguiu com outra sugestão, da confecção de um dominó gigante feito com papel cartão, experiência vivenciada com a turma anterior. Mariana se admirou e Isabel deu o passo-a-passo do modo a se elaborar e mais uma vez justificou a importância de se trabalhar com estes brinquedos, dando como exemplos, experiência de alunos que não sabiam brincar com este tipo de jogos.

Finalizaram a conversa porque já estava no horário dos alunos saírem para o intervalo, porém, ainda combinaram que a Mariana iria na sexta-feira com algum planejamento e que se comunicaria por email ou telefone.

Em depoimentos, a estagiária, ao referir-se a conversa com Isabel, sorriu e a caracterizou como muito boa, dizendo : “*Achei que fosse ser sem graça como das outras vezes, porque cheguei e ela estava séria, mas a conversa valeu a pena!*”

Ao final desse dia, Isabel declarou que esperava “*melhora*” na postura da estagiária, na expectativa de que “*surtisse efeito*”. “*Eu falei com ela, agora vamos ver*”.

No dia combinado para falarem sobre o planejamento da próxima aula ocorreu um imprevisto, pois já estava agendada uma visita na escola de um grupo indígena. Trabalho que mobilizou todas as classes. Portanto, Mariana apenas observou a aula do dia e as atividades diferenciadas no pátio.

Contudo, no dia de prosseguir com o desenvolvimento do projeto a professora iniciou com a classe e um dos funcionários perguntou sobre o uso do data show e reiterou que era preciso agendar o uso, pois corria-se o risco de já ter sido agendado por outra turma. Isabel reafirmou: “*Eu não disse pra você?*”. A professora perguntou se ela iria aguardar a montagem do equipamento para iniciar e Mariana preferiu aguardar enquanto a professora trabalhava com os alunos. Quando tudo estava preparado, a estagiária iniciou com algumas imagens da brincadeira de amarelinha e conversou com as crianças sobre o assunto, mostrando pra elas as diversas nomeações da mesma brincadeira dentro do país. Após utilizar 10 minutos, perguntou à professora Isabel se eles poderiam sair. Ela respondeu que não, pois havia classes ensaiando lá fora. E disse: “*Conversei com você. Como não teve aula na quarta- feira, você*

tinha que ter mandado a aula. Aproveita para que eles façam o registro". Mariana então, foi até sua mesa e pegou seu caderno com o texto já preparado, o que deixou a professora surpresa. Os alunos copiaram o texto da lousa e Mariana ficou atenta para ver se os alunos estavam conseguindo copiar. Voltou então a falar com Isabel sobre retirar as crianças da sala para realizarem a brincadeira, Isabel pediu para que uma das alunas verificasse com a professora que estava ensaiando lá fora se era possível sair e retornou com uma resposta positiva. Antes de saírem, a professora Isabel deu algumas orientações para os alunos: *"Olha, nós vamos sair para brincar. A professora Emília tem ensaio. Se começar muita gritaria, muito barulho, a gente volta e conversa aqui!"*

Antes, porém, Isabel pediu para que Mariana lesse para ela o texto que produziu para as crianças registrarem. Isso foi feito em voz baixa apenas para a professora, que não conseguia ler de sua mesa. Logo depois, Isabel disse: *"Explica pra eles o que você quer deles lá fora. Você não aproveitou o data show. Nós vamos ter que conversar mais sobre a aula. Não sei qual a sua intenção em trabalhar lá fora!"*

A estagiária saiu para o pátio na frente dos alunos para brincarem de amarelinha. A professora sentou-se em uma mureta do pátio para observar a atividade. Após fazer diversos comentários sobre a estagiária com a vice-diretora, que parou para conversar, expôs sua insatisfação quanto à postura da estagiária. Comentou por fim:

Acho que vou ter que conversar novamente. Vou ter que conversar com a coordenadora pedagógica". "[...]Dá dó. Os professores que estão se formando hoje não querem aprender. É preciso ter humildade de chegar e perguntar para os que estão há mais tempo: " E a APM? Como anota? E o diário? (a professora cita exemplos). -"O que estou fazendo de errado ? Não sei o que eu faço! Ela me mandou um email escrito: Jogo da amarelinha! Mas eu expliquei que precisa vir antes para planejarmos juntas. Vou ter que conversar com a coordenação". E acrescentou: "é preciso querer aprender , estar disposta... isso eu não tenho percebido. Ela não tem vontade.

No início de maio, mais da metade do processo de estágio, iniciou-se às quartas-feiras as aulas de reforço trabalhadas pela professora Isabel na sala de leitura da escola, com apenas alguns alunos. No mesmo período, acontecia o grupo de estudo com outra professora que permanecia com os demais alunos. Isabel, ao ser questionada se Mariana iria acompanhá-la na aula de reforço, respondeu que ela permaneceria na sala mesmo, junto com a outra professora. Período em que Mariana permanecia sentada em sua mesa até o horário da aula de xadrez.

Ao retornar, Isabel perguntou à Mariana: “*Trouxe o plano de aula?*” Mariana levantou-se e pegou uma folha, cadeira e foi até a mesa da Isabel. Mariana mostrou o quadro que a própria professora lhe deu de modelo e disse ter pensado em fazer algo “bem familiar”, a peteca. Isabel leu os registros do quadro e informou que só seria possível desenvolver este trabalho na outra sexta-feira, devido a um projeto de astronomia que a escola participava. Mariana perguntou se poderia solicitar materiais para os alunos e se tinha tinta na escola. Além de responder as questões, Isabel aproveitou para falar sobre o uso do data show: “*O uso do data show aqui você vai ter que ver, vai ter que explorar bem, porque não está compensando o trabalho que o funcionário tem para montar pelo uso que você está fazendo*”. Mariana comentou que inseriu nos registros como fazer a peteca e os materiais que seriam necessários. A professora ofereceu mais algumas informações sobre a solicitação dos materiais e pediu para que a estagiária entregasse o quadro preenchido para que a coordenadora autorizasse. No horário do intervalo, Mariana cumpriu com o que foi solicitado, e ao mostrar para a coordenadora, a mesma indicou alguns pontos que precisavam ser preenchidos da ficha, que permaneceu com ela.

Na semana seguinte, em uma quarta-feira, só no momento da aula de xadrez, a professora devolveu para Mariana a ficha entregue à coordenação. Este dia a professora e a estagiária não utilizaram este período para conversar. Isabel parecia estar ocupada com os materiais em sua mesa, enquanto Mariana observava os alunos na aula de xadrez e também mexia em seus materiais e fichas em sua mesa.

Metade do mês de maio e Mariana propõe a confecção de uma peteca com jornal após explicações sobre sua origem e significado. Durante a aula os alunos permaneceram sentados em suas mesas enfileiradas, de maneira que eram orientados e auxiliados pela estagiária. Este foi um dia de muitas intervenções da professora para que os alunos permanecessem em silêncio e concluíssem logo a atividade proposta. A última etapa era a saída dos alunos para brincarem com as petecas. Isabel só pediu à Mariana que saíssem após o intervalo, pois o momento em os alunos terminaram, era o horário de intervalo de algumas classes (A escola se organiza com dois intervalos- 1ºs aos 3ºs anos e depois 4ºs e 5ºs anos). Enquanto isso, os alunos realizaram atividades de Matemática.

Quando saíram para brincar no espaço aberto, ao lado do pátio, a professora parou em uma mureta para observar e declarou que notou certa mudança na aula- “*a aula de hoje foi pouca coisa diferente*” . E citou o ponto que considerou diferente: “*Acho que ela estava mais*

organizada. Mas a oralidade dela, essa voz, esse jeito, não dá". Isabel disse perceber que Mariana queria finalizar logo a aula, pois ela voltava a sentar muito rápido. Julgou que esta pequena mudança foi devido as conversas que teve com ela sobre o planejamento e a organização do material. Contudo, avalia que ainda é preciso outros momentos para "*conversar novamente*". De acordo com os depoimentos da professora Isabel, as crianças não aguardavam a sexta-feira com ansiedade a aula da estagiária, pois alegou que não houve "*interação*" e nem "*envolvimento*" com os alunos, porque ela "*não brinca*". Esta postura era caracterizada por ela como "*falta de vontade mesmo*" por parte da estagiária. Prosseguiu ainda dizendo que as crianças olhavam para a professora por não compreenderem o objetivo das aulas propostas por Mariana. Mais uma vez a professora reiterou: "*Não vejo nela entusiasmo, vontade de ser professora. Não sei como vai ser. Fico imaginando ela numa sala de aula*". A professora acreditava que o estágio estava sendo "*um fardo*".

No decorrer da conversa, Isabel disse que esta postura de Mariana não estava relacionada com a timidez. O fato também de ter sido considerada como boa aluna pela professora da universidade responsável pelo estágio, foi considerado por Isabel como visões diferentes, pois na faculdade ela era vista como aluna, "*boa aluna*". Na escola era vista como "*futura professora*", cuja postura "*não condiz*" com essa posição. Isabel considerava que Mariana iria "*precisar de muito chão*", muita experiência com a prática, até desenvolver uma "*postura*" mais adequada.

Final de maio, Mariana já chegou no dia de planejar a aula com a ideia de explorar as cantigas. Isabel concordou com o tema, porém, interveio nas estratégias pensadas, com a preocupação de que Mariana não desse conta de orientar todos os grupos e de que as crianças se "*agitariam*". Mais uma vez, durante a conversa, retomou alguns pontos já colocados: "*O que já falei outro dia, você está correndo demais. Não está aproveitando o tempo. Está muito ansiosa. Eles sentem essa ansiedade, eles se agitam. Tire deles, explique mais vezes... fique mais tranquila*". Mariana ficou atenta aos comentários de Isabel, fez anotações e a professora pediu para que ela falasse o que diria na aula para os alunos. Mariana iniciou: "*Vou entregar a cartolina aí...*". Isabel interrompe e diz: "*Não . O importante é orientar antes de dar o material*". E justificou "*Quando a gente tem mais tempo, a gente fala e entrega ao mesmo tempo*". A questão do tempo de experiência e o domínio das técnicas e dos modos de fazer foram salientados pela professora em outro momento da conversa

Quando a gente tem 10 anos de trabalho, só olha para o conteúdo e já **sabe o que vai fazer**. Mas para vocês que estão começando, vai colocar o pé na sala de aula e vai informar para os alunos o que espera deles, vai explicar... Assim que eles estiverem prontos, orientados do que vão fazer, vou explicar a atividade, no caso, cantiga de roda.

Ao mesmo tempo declarou que também estava trabalhando este projeto em paralelo nos outros dias da semana com os alunos. Dias em que a estagiária não estava na escola:

“Eu também estou trabalhando brinquedos e brincadeiras antigas. Eu trouxe um texto que falava de brincadeiras, mas eu me coloquei, falei das minhas brincadeiras. Você vai falar das cantigas de roda, diga que é antiga. Se você conseguir, traga gravado para eles ouvirem”.

A professora seguiu dando exemplos do que poderia ser falado pela estagiária no dia da aula, o modo como ela poderia desenvolver a atividade, as estratégias e recursos a serem utilizados. Como deveria organizar o tempo da aula. Mas, solicitou que fizesse perguntas aos alunos, da mesma maneira como havia feito em outra aula; que “envolvesse” os alunos para que sentissem que fazem parte do projeto. A professora afirmou que o trabalho desenvolvido por Mariana estava muito “unilateral”, pois não havia “troca” entre elas e os alunos e reafirmou a importância do controle da ansiedade. Outro ponto retomado é sobre o propósito das atividades. Resgatou a aula anterior e comentou que um aluno perguntou sobre o objetivo de ter confeccionado a peteca e o que ele deveria fazer com ela. Mariana estava sempre atenta e fazendo anotações. No encerramento da conversa Isabel perguntou: “*Agora, diz pra mim, que material você vai precisar?*” Mariana citou uma lista simples de materiais e Isabel já a orientou a separar tudo com o funcionário da escola, responsável pelos materiais. E por fim

Você sempre tem que ter na mão antes de qualquer coisa. A primeira coisa, munida do seu material. Tudo na cabeça. Mas tem que ter o plano B. No caminho as coisas podem mudar. Ao mesmo tempo que eles demoram, eles podem ser rápidos. Tem sempre que ter duas atividades. Isso não é só pra agora, na regência. Se for seguir no magistério; ter sua classe. Por isso na *nossa rotina a gente sempre prepara mais do que vai dar*. E também não gera conversas. Se parar para pensar: E agora, o que eu vou fazer? A classe já se agitou. Você não pode deixar perder o fogo. Por exemplo: Olha como ele desenhou!... Olha, esse! Agora vamos para outra. Sempre dando continuidade à aula.

Mariana aproveitou para dizer que o período de estágio estava encerrando e que precisava da ajuda da professora. Isabel disse que era difícil ajudá-la, pois em sua visão, o trabalho “não teve uma sequência”, por isso, “faltou muita coisa” e elas teriam que “pensar com calma”, contudo, naquele momento era preciso ter o foco na próxima aula planejada, mas que “*o ideal, pensa assim, quando você tiver sua sala, você precisa ter o material na*

mão.” Isabel encerrou dizendo que “*isso que é planejamento, colocar tudo no papel o que vai fazer para sua organização*” e pediu para que Mariana preenchesse o quadro de rotina e entregasse para a coordenadora.

Chegou, então, o dia da aula sobre as cantigas, que foi tão explorada na conversa com a professora. Mariana iniciou a aula, as crianças trabalharam em grupos, de modo que Mariana andou o tempo todo pela classe orientando as turmas. Isabel também conversou com alguns grupos apesar de ficar em sua mesa. Em alguns momentos chamava a atenção dos alunos devido ao barulho e dispersão de alguns. Mariana preparou atividades como orientadas por Isabel na última conversa; estipulou tempo para os alunos realizarem o trabalho e diversas vezes também pedia que os alunos controlassem o tom de voz.

Na hora do intervalo, a coordenadora também conversou com Mariana sobre os registros do seu plano, entregue anteriormente e disse que se Mariana tivesse mostrado com antecedência, ela poderia tê-la ajudado.

Nas semanas seguintes, a estagiária e a professora não conseguiram ter momentos de conversa, pois em um dos dias Isabel estava muito ocupada com algumas questões relacionadas ao trabalho docente, pois saiu da sala, deixou os alunos por um período apenas com o professor de xadrez ou mexia em seus materiais em sua mesa.

Em outro dia reservado para a realização do estágio, a professora Isabel faltou por motivos de saúde e Mariana acabou cumprindo o horário na sala de aula com a presença de uma professora substituta.

Faltavam duas semanas para encerrar o estágio e Mariana se planejou para trabalhar com o jogo da memória. Orientou os alunos novamente, estipulou tempo para a confecção do jogo, , levou o texto pronto para ser colocado na lousa, possibilitou o jogo em grupo que é também orientado pela professora Isabel em algumas duplas.

A última quarta-feira em que as duas teriam o tempo para conversar chegou e Isabel pergunta para a estagiária: “*Quer falar comigo?*” Mariana respondeu positivamente e expôs a ideia de avaliação oferecida pela coordenadora e mostrou as questões elaboradas. Isabel leu as perguntas e explicou que não compreendeu. Mariana não conseguiu contra argumentar e disse que não sabia o que fazer, porém, ainda arriscou dizer que pensou em um vídeo, mas Isabel também se opôs. Mariana então, perguntou como ela deveria terminar. A professora Isabel

aproveitou para sugerir que a classe criasse seu próprio brinquedo a partir de sucatas e elas combinaram a forma como solicitariam os materiais. Mariana, como de costume, faz suas anotações, Isabel chamou atenção da classe enquanto conversava com a estagiária e aproveitava para perguntar se a supervisora de estágio da universidade não havia falado nada sobre algum relatório que deveria ser feito pelos professores. Mariana respondeu que não.

Chegou o dia de encerramento do estágio. Os alunos animados com sucatas na mão. Após as rotinas do início da aula, Isabel perguntou se Mariana não queria começar. Quando estava levantando de sua cadeira Isabel fez outra pergunta, “*você não quer pegar o material antes*”? Ela saiu, a professora então pediu para os alunos adiantarem a escrita do cabeçalho. Quando a estagiária retornou, aguardou os alunos concluírem e iniciou com as questões avaliativas para serem respondidas por escrito e individualmente. Isabel pediu uma cópia e solicitou que Mariana lesse e explicasse as respostas que esperava dos alunos. Após auxiliar alguns, Mariana caminhou pela classe, recolheu os papéis enquanto já anunciava a confecção do brinquedo. Vários alunos vibraram e iniciaram a organização dos grupos orientados por Mariana. Ela foi auxiliando cada um enquanto, mesmo sentada, a professora também. Além de chamar a atenção, auxiliava e orientava outros. Conforme iam terminando, mostravam para a estagiária e para a professora, que sorriam e elogiavam os brinquedos confeccionados.

Como combinado, a estagiária entregou a folha de frequência para ser assinada apenas no último dia e agradeceu a professora. Os alunos pareciam decepcionados. Alguns deles produziram bilhetes, desenhos direcionados à estagiária. E antes de ir embora, muitos a abraçaram e a beijaram. Mas, tais manifestações não foram percebidas ou consideradas por Isabel como indícios do estabelecimento de “laços” entre a estagiária e os alunos. Mariana se despediu de Isabel e agradeceu por “tudo”, Isabel diz que não era preciso agradecer.

4.2.Proposta de nova categoria a partir dos dados analisados

No decorrer das análises identificamos que, nos casos focalizados, o *acolhimento* no estágio configurou-se de diferentes maneiras. Tais modalidades de acolhimento serão exploradas a seguir.

4.2.1.O acolhimento modelar em relação de mestrança

O acolhimento modelar, realizado no âmbito de uma relação de “mestrança” nos remete ao termo francês “*compagnonnage*”; uma “*Modalidade de aprendizagem de um ofício,*

em que o aprendiz realiza um longo estágio no ateliê ou oficina de um mestre” (BUTLEN,2014,p.6). Ideia que se origina das escolas de ofício da Idade Média.

Para situarmos o conceito de “mestrança”, que será utilizado nessa pesquisa, exploraremos brevemente as “associações de artesãos” ou corporações de ofício europeias (RUGIU,1998,p.23). Tais corporações receberam diferentes denominações: “Mestranças na Silícia”, “Colégio em Roma”, “Grêmio na Sardenha”, entre outros (RUGIU, 1998,p.23), todas nos remetendo a um tipo específico de relação construída entre mestre e aprendiz de um ofício.

Pouco antes do século XI, as oficinas dos mosteiros eram o lugar em que se formavam os artesãos de vários gêneros, com o objetivo de treinar os jovens, de maneira a “instituir laboratórios artesanais para instruir a mão-de-obra necessária” (RUGIU,1998,p.26). Segundo o autor, esses mosteiros eram “verdadeiras e próprias cidades auto-suficientes”(p.26), onde ocorriam dois tipos de formação. A primeira, para os clérigos, “uma instrução essencialmente profissional e técnica”, com noções essenciais para um frade desenvolver as habilidades da memória para aprendizagem do ofício, de modo que os exercícios se voltavam para repetições dos ensinamentos recitados pelo professor. O ensino envolvia também gramática, retórica e lógica – denominada de Trívio- e ainda matemática, geometria, astronomia e música- denominada de Quadrívio. Interessante ressaltar que a leitura aqui apenas subsidiava a memória. E a escrita não era acessível a este grupo (RUGIU,1998).

O outro tipo de formação era para “os frades laborantes ou aos leigos encarregados do serviço ou da produção material”, baseado em um modelo “adestrador prático para os artesãos” (RUGIU, 1998, p.27). Essa divisão, para o autor “antecipa a futura bifurcação entre formação nas Artes liberais ou nas Artes mecânicas”. O que aponta para a herança da divisão da instrução intelectual e instrução profissional. Rugiu (1998) expõe que as Artes liberais eram consideradas como “atividades dignas de um homem livre da necessidade de ter que trabalhar para viver”(p.32).

Nos mosteiros, toda a organização do trabalho tinha a disciplina, a organização e racionalização como princípios (RUGIU,1998).

É relevante o apontamento de Rugiu (1998) sobre o termo *artesão*, que tem em suas origens o “sentido de certas necessidades e normas”(p.32), ao mesmo tempo o pesquisador

revê o termo *mister*, também ligado à arte, que é “uma atividade que tinha o segredo dos seus procedimentos e dos seus ritos como primeiro caráter distintivo, geridos e guardados pelos iniciados”(p.32). No interior das oficinas, portanto, desenvolvia-se atividades, cujos aprendizados eram “inseparáveis do exercício do trabalho para ser envolvido no seu segredo”(p.34).

O bom mestre de oficina devia não somente conhecer os segredos de manufatura, mas também o segredo de como e em que medida comunicá-los aos aprendizes, ou mesmo como escondê-los, e a quais e em que momento (RUGIU, 1998, p.38)

O modo de aprendizagem das artes mecânicas se pautava na tradição “olhe como eu faço” (p.38); “o aprender fazendo” (p.43); “derivada da prática refletida”(RUGIU,1998, p.43). Para isso, o aprendiz era colocado inicialmente para estar junto de trabalhadores mais velhos, que assumiam uma espécie de papel de “mestre-adjunto” e o aprendiz o papel de “espectador” e “ouvinte”. Nesse período de aprendizado, esperava-se que o aprendiz apresentasse a capacidade de “deduzir” alguns segredos do ofício, a ponto de exceder em sua prática os ensinamentos oferecidos. Depois de cerca de 4 à 8 anos, dependendo da corporação, o aprendiz não era encaminhado direto às provas para a titulação, mas após o pagamento de uma taxa, passava a fazer parte do grupo de ‘calouros’, sendo então considerado artesão, que deveria caminhar em um grau superior sempre acompanhado por um mestre, (nem sempre o mesmo do período de aprendiz) para produzir uma obra prima arcando com todos os custos de um trabalho que provavelmente não seria adquirido por ninguém.

A idade para a entrada na oficina era dos 9 aos 18 anos, dependendo do tipo de ofício e o período de permanência era previsto para que o aprendiz passasse o dia todo na oficina e só retornasse para casa à noite ou ainda, com a possibilidade de passar a viver com a família do mestre, que assumia o suprimento das necessidades essenciais. O título de mestre era conquistado apenas pelos melhores e pelos que possuíam dinheiro. Depois de um longo período de aprendizado e experiência e diversos exames detalhados, o título era concedido por uma “comissão nomeada pelos Cônsules de Arte a qual o próprio candidato pertencia”(p.43). Para a entrada nas corporações, caso o pai de família não fosse membro de uma determinada corporação, mas tivesse condições financeiras, poderia encaminhar seu filho a aprendiz de ofício a partir de um contrato. Caso o jovem fosse filho de um mestre ou de algum dono de uma corporação, não necessitava de contrato.

O trabalho artesanal se coloca como tradição pelo princípio da transmissão do saber do ofício às novas gerações, de modo que “os aprendizes, em essência, aprendiam fazendo”(RUGIU, 1998,p.19). O trabalho nas oficinas era caracterizado por um longo exercício de observação e prática, pois o domínio daquele ofício implicava em saber todo o processo de produção; com quase nenhum limite entre a vida privada e profissional, pois inúmeras vezes o aprendiz se hospedava na casa de seu mestre, de modo que seu tempo livre transformava-se em tempo de aprendizado. Nesta relação, o mestre não apenas possibilitava a capacitação do aprendiz para exercer a função do seu ofício, como também infundia nele, princípios de formação moral e o sentimento de pertença ao grupo (RUGIU, 1998). O mestre era, assim, um verdadeiro patriarca na comunidade formativa da Alemanha, na França e na Grã-Bretanha. “As relações mestre–aprendiz eram provavelmente patriarcais”(RUGIU, 1998p.46).

Apesar de certas diferenças entre as experiências do modo como se compunham as relações entre mestre e aprendiz nos diversos lugares, conforme o autor, a relação entre mestre-aprendiz costumava se basear em aspectos econômicos. Assim, o mestre se utilizava da força de trabalho do aprendiz para realizar tarefas diversas tanto na oficina como no ambiente doméstico e, em troca, oferecia-lhe alimentação e hospedagem, além dos segredos do ofício. Esta submissão do aprendiz ao comando do mestre “não era tida suficiente para compensar o mestre pelos seus preciosos ensinamentos, pela formação profissional e por aquela ética do comportamento” (RUGIU, 1998, p. 46).

O valor pedagógico dos mestres setentrionais [...] parecia estar na sua maior capacidade de formar grupos sólidos de mestrança (aprendizes e trabalhadores juntos)” (RUGIU, 1998, p. 47).

Utilizando-nos dos princípios que fundamentaram a modalidade de aprendizagem de um ofício na Idade Média, conceituamos aqui o acolhimento modelar a partir dessa perspectiva da “mestrança”. A figura do *mestre* representa o papel que o professor em exercício pode assumir quando recebe estagiário. No âmbito de um acolhimento modelar, o professor é considerado como o guia por possuir ‘todo’ o saber e portanto, os ‘segredos’ relacionados ao ofício docente. Sendo assim, pressupõe-se inclusive que esse professor saiba como transmitir tais saberes, pois cabe a ele capacitar para o ofício e formar o estagiário para que se integre ao grupo, a ponto de assimilar os hábitos da docência.

Os estagiários, nessa relação, assumem a identidade dos ‘aprendizes e trabalhadores’, que se iniciam na carreira. Esta requer muito tempo de prática e de exercício para galgar os patamares exigidos e chegar a ser “mestre”, no caso professor. A exigência de um longo período de permanência nas oficinas aponta para a prática como prioridade.

O papel do estagiário nessa relação de mestrança é o de se submeter completamente ao comando do professor e observar sua prática, deixando-se ser guiado. É esperado também que esses aprendizes mostrem vontade de aprender, que valorizem os ensinamentos do mestre. Espera-se que, por meio da observação e desse longo período de contato com o professor no contexto da vida escolar, ele apresente alguns resultados em sua prática e postura por desenvolver a habilidade de deduzir os segredos docentes e assim reproduzi-los.

Para isso, o percurso da aprendizagem do ofício, nesses termos, exige ‘disciplina’, ‘organização’, ‘repetição’ das técnicas do ofício para assimilação das mesmas, pois o modelo formativo pauta-se nos princípios: “olhe como eu faço”; “aprenda fazendo”. Deste modo, é orientado a seguir os mesmos procedimentos, gestos e reproduzir as ações exemplares do professor. Tal interação nos remete à relação estabelecida entre mestre e aprendiz na aprendizagem dos ofícios. De maneira que o ‘mestre’/ o professor é “aquele que transmite o que sabe fazer”(ALARCÃO, 2001,p.23). Dentro deste modelo a concepção de aprendizagem baseia-se em ver como se faz e o aprendiz realiza em seguida (ALARCÃO , 2001). É uma formação fundamentada na reprodução, que se utiliza de “estratégias que valorizam a demonstração e a imitação” (ALARCÃO, 2001,p.23). O estagiário é visto como o “aprendiz que aprende o saber acumulado” (LIMA, PIMENTA, 2010,p.36). E “é socializado pelo mestre e iniciado na profissão” (ALARCÃO,2001p.23). Este modo de acolher é denominado em nossa pesquisa de acolhimento modelar em relações de “mestrança” .

4.1.2-Discussão dos dados do caso da professora Isabel

A professora Isabel teve sua formação inicial e seu ingresso na carreira docente em uma época caracterizada pelo pressuposto de uma “realidade de que o ensino era imutável e os alunos que frequentavam a escola também o eram” (PIMENTA, LIMA, 2010, p.35,36). Pesquisadores caracterizam esse modo tradicional de atuação docente como sendo de natureza “artesanal”. A imagem do professor nessa perspectiva é a de um “técnico que aplica o conhecimento às situações práticas” (FREIRE,2001,p. 7).

Tendo em vista os dados reunidos por meio da entrevista, parece ser possível enunciar que a professora está vivenciando a fase denominada por Huberman (1992) como de “desinvestimento”(p.46); uma fase marcada pelo desprendimento da carreira, dirigindo o olhar para outros aspectos da vida social. E ao mesmo tempo marcada por certo grau de “conservantismo e lamentações”, caracterizado por alguma rigidez e saudosismo. Ela parece estar vivenciando um período em que as experiências, que eram sua sustentação, o que alicerçava seu fazer profissional, começam a se desestabilizar.

Ao analisarmos o processo de estágio de Mariana junto à professora Isabel, notamos que esta não ficou somente no nível de recepção da estagiária, mas realizou seu *acolhimento*, pois a professora oportunizou que a estagiária experienciasse a sala de aula, inclusive em seus momentos de regência. Além disso, durante o processo de estágio, Isabel se preocupou em disponibilizar um tempo semanal para estar exclusivamente com a estagiária e dialogar sobre o trabalho docente.

No entanto, seu modo de acolher a estagiária assume especificidades que o aproximam de um modelo de “*mestrança*”. A “mestrança” está ligada à ideia de formação para um ofício, igualmente ao termo francês “*compagnonnage*”; cujo significado aponta para uma “*modalidade de aprendizagem de um ofício, em que o aprendiz realiza um longo estágio no ateliê ou oficina de um mestre*” (BUTLEN, 2014,p.6).

Compreende-se, portanto, que o professor que acolhe o estagiário, nesse modelo, é considerado o mestre do ofício docente, responsável por transmitir ao estagiário essa arte, portanto, suas técnicas. Sendo assim, a escola é vista como o lugar da aprendizagem pelo exemplo de boas práticas docentes. Essa concepção está associada aos princípios da observação e imitação das práticas pedagógicas, que pertencem ao modelo da formação docente na modernidade (CARVALHO,2000).

O estágio, na concepção da professora Isabel, é visto como uma etapa final da formação profissional, pois após as aprendizagens obtidas na universidade, esse período vem ‘coroar’ a formação, por possibilitar a imersão na prática para *aplicar* o que aprendeu e, sobretudo, para aprender efetivamente o trabalho docente, pelo contato com professores experientes. Trata-se, para ela de uma etapa descolada dos processos anteriores de aprendizagem profissional. Essa visão está muito próxima ao modelo de aprendizagem profissional de estágio mais convencional ligado à ideia de aplicação das aprendizagens

previamente realizadas (na universidade) e, principalmente, de aprendizagem dos bons modelos docentes.

Ao voltarmos nosso olhar para os depoimentos da professora Isabel, quanto a mudança de concepção do estágio, identificamos alguns elementos. Comparamos suas declarações sobre sua vivência enquanto ocupava o lugar de estagiária, bem como suas declarações enquanto já ocupava o lugar docente na recepção de estagiários. Conforme os dados, vivenciados em dois modelos distintos elencamos as estratégias elaboradas pela professora ao assumir o papel de acolhimento.

4.1.2.1-Estratégias elaboradas

4.1.2.1.1-Construção de uma via de comunicação.Disponibilidade de tempo para acolher o estagiário

Um elemento que identificamos no modo de acolher a estagiária é a *disponibilidade de tempo* da professora para estar apenas com a futura docente e conversar sobre o trabalho docente. Foi possível identificar tanto nos depoimentos como observar a atenção da professora quanto a este período de conversa semanal. Isabel reservou um tempo que era próprio para realizar seu trabalho enquanto docente, direcionando-o para o “trabalho com a estagiária”. Contudo, para a professora Isabel esse elemento está atrelado a *adesão* à docência, ou seja, ela considera que disponibilizar um tempo para estar com a estagiária faz parte do papel em assumir estagiários, mas associa as expectativas que cria, de maneira que a estagiária precisa evidenciar que quer ser professora. Para isso espera identificar “vontade de aprender”, “disposição”; o que os depoimentos sugerem que para Isabel essa identificação com a docência passa pela imitação das práticas exemplares.

Conceder um tempo para este trabalho de acolhimento e se permitir envolver-se na formação de seu par, impõe como condição a postura do estagiário em escutar as ‘dicas’ que são oferecidas nesse tempo que lhe é concedido e se reproduza as práticas oferecidas como modelos. A professora expôs antes até de iniciar o processo de estágio, que receber estagiário tem como expectativa o engajamento do mesmo quanto a profissão docente. Conforme seus depoimentos “é preciso ter vontade de aprender”, “predisposição”, “gostar do que faz”, “não adianta estar pronta para acolher e ela não ter vontade”. E declarou que “nos últimos anos foram poucas que mostraram brilho no olho pela educação”. Declarações como essas se

repetiram durante o estágio. Pareceu-nos que a professora pressupõe que é preciso 'ver como se faz' e 'realizar conforme o observado'; conforme o exemplo oferecido. A professora Isabel parecia esperar que a estagiária desenvolvesse as atividades da maneira como ela imaginava e propunha; que seguisse o modelo proposto e suas estratégias de ensino.

4.1.2.1.2-O exercício da orientação sobre o trabalho docente

Vinculada à disponibilidade, encontramos a *orientação* como outro elemento que, para a professora Isabel, compõe o papel assumido por ela no acolhimento de estagiários. Observamos a necessidade por disponibilizar um tempo que se traduziu em vários dias de conversas e resultou em orientação, que nos pareceu uma intervenção mais próxima a uma intervenção corretiva, que se impõe como uma ação diagnóstica, avaliativa e de transmissão de técnicas.

Pôde-se verificar diversos períodos de conversas entre a estagiária e a professora que a acolheu. No entanto, o modo como se dá a orientação também tem implícita uma concepção de formação. No caso descrito, identificamos que em todas as conversas, ao orientar, a professora enfatizava: a organização antecipada dos materiais e recursos a serem utilizados na aula e que os mesmos deveriam ser melhor explorados. A importância dos registros para que ficasse visível aos pais o trabalho que é realizado em sala de aula. Clareza quanto aos objetivos propostos e enunciados das atividades. Salientava que cada passo da aula deveria ser planejado. Tratava sobre a importância de se conciliar o tempo com a explicação, os registros, ou seja, com cada etapa do trabalho. Orientava que era preciso manter os alunos ocupados, não deixá-los ociosos para não perder o domínio da sala.

A orientação, para Isabel, parece ter em vista ensinar a estagiária a *aplicar* as dicas que lhe oferece a cada momento. Esse modo de assumir a orientação da estagiária parece aproximar-se de uma relação baseada na *mestrança*, que implica um "pacto" em torno do interesse e da adesão ao ofício que está sendo ensinado. Por esse motivo, a ênfase na seriedade deste momento da escolha pela profissão, de maneira que o professor da escola atuará como orientador desde que o estagiário esteja seguro em relação a sua escolha profissional. O objetivo da relação é a aprendizagem de ações e atividades que constituem o ofício docente. Como a estagiária não correspondia ao que era esperado pela professora, Isabel insistia retomando as mesmas indicações, como se tivesse a intenção de fixar algumas ideias. “*Vamos ter que conversar novamente*”, ou ainda, “*ela não queria melhorar*”. “*Ou ela*

melhora ou vai encerrar o estágio já, já". Todas as coisas que falei; todas as dicas, todas as atividades, nada ela fez. Todas as vezes que eu tentei interferir, ela não aceitou". Esses depoimentos informais apontam para uma concepção de formação voltada para os resultados da ação do aprendiz e parece enfatizar a dimensão operacional do ensino. O olhar estava voltado para a aula realizada pela estagiária (o resultado do trabalho) e não para seu processo formativo, pois declarou: “ não vi retorno nas aulas”; “ a mudança nela foi imperceptível”. Isabel parecia acolher Mariana para ensinar-lhe a ensinar e parecia decidida em cumprir esse papel, desde que a estudante realmente desejasse aprender o ofício. Em retribuição ao seu interesse, Isabel lhe ensinaria "a norma" do trabalho docente.

Esse modo de proceder e conceber o estágio parece ligado ao modelo pedagógico da modernidade (CARVALHO, 2000), base da antiga Escola Normal, e segundo o qual a formação de professores se dá pelo contato com as práticas modelares. Nesse sentido, Isabel parecia acreditar que, ao oferecer um modelo de ação docente para Mariana, estaria lhe possibilitando agir de modo correto, eficiente, mesmo sem pensar -“*Eu tinha um monte de ideias. Tinha atividade que ela não precisava nem pensar, era só levar e fazer*”. A estagiária não parecia ser considerada por Isabel em seu processo de processo de formação. A formação dar-se-ia, para ela, pela aplicação de modelos previamente elaborados e o estágio não aparece como lugar de reflexão e de construção (lenta e não necessariamente linear) da identidade docente. O estágio seria o espaço de aprendizagem de procedimentos de ensino por parte dos sujeitos que já apresentam uma intencionalidade para aprender a ser professor. Que nos remete à reprodução de modelos; transmissão de saberes que devem ser acumulados automaticamente; e ‘receitas’ a serem seguidas. Freire (2001) quando trata do estágio como prática profissional diz que

O estagiário é considerado um aprendiz que aprende através da imersão na prática, no desempenho do ofício, observando o mestre a realizar as aulas e aceitando as sugestões dele quando é observado na situação de ensinar (p.9).

Isabel parece assumir a percepção sobre o ensino como aplicação de modelos, algo que se aprende por meio do contato e convivência com um mestre, que é o princípio da relação de mestrança. Identificamos que a professora Isabel percebe a formação docente sob o *modelo da visibilidade*, que de acordo com Marta Carvalho (2000) baseia-se na observação e imitação de práticas pedagógicas, pois o modelo pedagógico é externo ao sujeito em formação.

Mas essa perspectiva assumida por Isabel não lhe possibilita avançar diante de um estagiário ‘incompleto’, ainda em fase de descoberta da docência, de exploração, de transição do papel de aluno para o papel de professor.

4.1.2.1.3-. Apresentação de saberes e instrumentos da docência

O modo como a professora Isabel procurava apresentar os saberes e os instrumentos da docência eram sempre por intermédio de um modelo para que a estagiária pudesse segui-los. Ela mostrou um modelo de um projeto com o mesmo tema e enfatizou as etapas a serem desenvolvidas. Ofereceu também um modelo de texto a ser escrito ao final das aplicações das atividades relacionadas ao projeto

4.1.2.1.4. Que LUGARES estão ocupados ?

Ao falar sobre o estágio supervisionado, a professora declarou perceber ao longo de suas vivências, a mudança de lugar do estagiário, que deixa de simplesmente ficar em um lugar cômodo e passivo, de onde apenas observa e anota os erros dos professores, sentado no fundo de uma sala, e passa a “*conhecer a sala de aula*” com a oportunidade de “*ver o que realmente acontece no dia-a-dia*”. Essa oportunidade expressa pela professora sugere que é “ver” no sentido de conferir na realidade da escola o que foi ensinado na universidade. Ver o quanto a docência é complexa.

Essa mudança de lugar do estagiário, segundo a professora, parece impulsionar também a mudança no lugar do docente que o recebe, que passa a assumir um papel que implica “*envolvimento*” e “*responsabilidade*”. Além de receber o estagiário, o professor deve então o acolher. Segundo os depoimentos oferecidos pela professora, na proposta de estágio feita pela universidade, da qual participa nos últimos anos, a “realidade” pode ser visualizada pelo estagiário, o que significa dizer que ele pode conhecer a organização do tempo em sala de aula, os processos envolvidos na elaboração de um plano que atenda as necessidades da classe, bem como os alunos. A professora parece compreender que este é um trabalho também de responsabilidade do professor da Educação Básica, pois identifica um lugar para ele neste processo de formação do futuro docente. Para ela, o professor da educação básica é responsável por colocar o estagiário no lugar/na perspectiva docente.

No entanto, os dados levantados por meio das observações nos revelam que a estagiária Mariana ficou a maior parte do estágio sentada no fundo da sala, observando.

Apenas no dia programado para a realização do projeto ela se posicionava na frente da sala e interagia com os alunos. Nas demais atividades desenvolvidas pelos alunos e pela docente, Mariana não participava. Segundo a professora, o fato de o estagiário atualmente ter a oportunidade da regência de uma aula para a qual os alunos não foram previamente preparados pela professora da classe, já constitui um movimento de mudança, pois não se posiciona apenas observando, mas de certa maneira interage com os alunos “aplica” uma aula.

Identificamos, portanto, que o lugar, tanto geográfico, quanto simbólico ocupado pela estagiária não sofreu muitas mudanças naquele ambiente. Também não houve grande modificação no que se refere ao papel da professora em exercício que, embora tenha disponibilizado sua classe para que a estagiária desenvolvesse um projeto e deixado que ela vivenciasse a classe sem preparação prévia dos alunos para aquele momento, manteve certo distanciamento com relação à estagiária e seu processo de aprendizagem profissional. “Não ensino a estagiária. Fico mais como uma interventora *do que ela vai fazer*. Dá para fazer”.

O fato de Isabel permitir que a estagiária se colocasse na frente da sala por alguns momentos e apenas aplicasse algumas atividades não era garantia de que ela estava tendo a oportunidade de se colocar em uma perspectiva docente. Mariana reproduzia ou em algumas situações colocava em prática o que era dito. Havia conversa com propósito de guiar as ações e não de refletir sobre aquele contexto e sobre sua própria prática.

Há duas possibilidades quanto ao lugar que o estagiário pode ocupar. Ele pode ocupar o lugar de estagiário como aluno- de maneira que se restringe a aplicar atividades e cumprir com o que lhe foi ensinado, de modo que seu olhar está voltado para a professora como seu modelo. Ou ocupar o lugar de estagiário como futuro professor- olhar para a sala de aula a partir da lente docente e experimentar o cotidiano da sala de aula em seu dinamismo e complexidade em uma perspectiva de processo formativo. Seu olhar então, se voltará para si mesmo, para sua prática com os alunos, o que pressupõe então, tempo de ação e reflexão. No entanto, para ocupar esse lugar é preciso anteriormente que as pessoas que ocupam o espaço da escola atribuam-lhe significado e a legitimem como espaço de formação e assim passe a se constituir como um lugar de ações formativas (CUNHA, 2008).

4.1.2.3-Conflito no trajeto das interações com a estagiária

Durante o estágio a professora expõe alguns conflitos vividos nessa interação com a estagiária. Um deles é manifestado por ela sobre o momento em que a estagiária estava com a responsabilidade da regência. Isabel declarou que não sabia muito que fazer naquele período, apesar de já ter recebido estagiário em outras ocasiões. Na maioria das vezes ficou em sua mesa mexendo em seus materiais, trabalhando com assuntos não relacionados ao projeto, com a justificativa de que tinha receio de constranger a estagiária. Essa postura de distanciamento, segundo a professora, foi devido a postura da estagiária, mas também aponta para um papel de acolhimento em mestrança, que se coloca para apenas avaliar o estagiário (aprendiz).

No caso observado por esta pesquisa, Mariana é descrita por Isabel como uma estagiária “descomprometida”, “desinteressada”, “sem disposição para aprender”, “sem entusiasmo”, “sem iniciativa para desenvolver um trabalho além do que era proposto”. Isabel não identificou em Mariana sinais claros de interesse e de adesão ao magistério. A moça parecia de fato insegura quanto à escolha profissional, acomodada ao papel discente que exercia na universidade. Isabel, diante desse quadro, parecia sentir-se paralisada, passando a assumir um papel de “observadora” do trabalho a ser realizado pela estagiária.

A disponibilidade da professora para orientar o estágio está condicionada à percepção que ela tem sobre a postura e o interesse da estagiária. Ela explica: “*Agora se ela não vai te acompanhando, ela não te escuta, você acaba deixando de lado*”. Fora das condições que ela considera ideal, Isabel parece não enxergar outras possibilidades para sua intervenção. A percepção de uma falta de intencionalidade quanto à docência por parte dos estagiários parece imobilizá-la. Isabel não se vê na posição de elaborar estratégias de intervenção formativa diante de um estagiário titubeante, em dúvida quanto à sua escolha profissional ou quanto às suas capacidades para o ensino. Ao perceber os limites que então se impõem para sua atuação, Isabel parece angustiada e busca auxílio externo, na coordenação.

O caminho formativo é desse modo, interrompido. O erro e as dificuldades da estagiária eram vistos por Isabel como algo a ser evitado ou remediado, pois feriam a “norma” que lhe parecia clara. O *interesse* por parte da estagiária é condição para seu investimento no seu papel de orientar, como mestre, mestre de ofício.

4.3-Caso da professora Agnes

4.3.1-Visões sobre o estágio expostas em depoimentos pela professora

No período em que esta pesquisa foi realizada a professora Agnes possuía 5 anos de experiência como docente. Fase profissional caracterizada por ela como sendo “mais leve do que antes”, por estar “mais convicta da teoria”, do que faz, apesar de reconhecer que há muito que aprender principalmente no que diz respeito ao "controle interno". Controle, segundo ela, da ansiedade quanto à aprendizagem das crianças e do modo de gerir a classe. A questão do controle é um ponto que retoma várias vezes durante seus depoimentos. Contudo, ela afirma sentir-se segura quanto à parte pedagógica, citando ter material suficiente para trabalhar com o 1º ano, podendo ver o que funcionou e o que não funcionou e também porque consegue gerenciar melhor a disciplina.

Desde o início de sua carreira, se propôs a receber estagiários, pois justifica que teve dificuldades em encontrar alguém que quisesse recebê-la no período em que foi estagiária. Na época, não compreendeu este desafio, contudo, aquela situação levou-a a decidir que quando assumisse o lugar docente sempre receberia estagiários.

Quanto à própria experiência de estágio, a professora adjetiva como tendo sido uma boa experiência e que influenciou em sua escolha pela profissão. Interessante ressaltar que as atividades desenvolvidas naquele período se perderam em suas lembranças, mas o que marcou foram as relações estabelecidas com as professoras que a receberam, bem como, o perfil das mesmas, descritas como boas professoras, experientes, que davam incentivos; se relacionavam bem entre si; tanto que optou em trabalhar na mesma escola por esses motivos. Pudemos identificar ações semelhantes no momento em que Agnes recebia a estagiária Luana. Em vários momentos, observamos a professora elogiando o trabalho da estagiária e sua criatividade ao utilizar os jogos.

“ Ela tem jeito com eles!”;“Ela pensa um monte de coisa!”; “Ela faz direitinho!”; “Os jogos da dona Luana foram muito legais. E vi que vocês fizeram tudo direitinho, bonito;” “Sua aula foi ótima!”;“Excelente ideia”;“Foi ótimo!Vou aproveitar a ideia do bingo para adição”; Foi bom! Acho que eles aprenderam; “ Vocês foram muito bem! Os desenhos ficaram ótimos! Bem feito. Todo mundo trabalhou direitinho! Gostei!” “ Ela é paciente!”

Quando passou a ocupar o lugar docente e receber estagiários, pôde então perceber que ter um estagiário em sua sala de aula é algo “*que dá trabalho*”; “*é um transtorno*”, mas, “*que faz parte*” e “*acrescenta*” (1º depoimento).

Porque uma pessoa dentro da sala de aula, independente se é uma pessoa maravilhosa ou não, que é o caso dela, muda a rotina e incomoda um pouco [...] (Depoimento da 2ª entrevista).

Diante disso, percebeu a importância e a responsabilidade de receber estagiários, bem como que não basta autorizar sua entrada na sala para que os mesmos simplesmente observem passivamente as aulas. Ela enfatiza que o estagiário precisa participar e se envolver no trabalho docente, para experienciá-lo. De seu depoimento é possível apreender que, para a professora Agnes, possibilitar essa experiência junto à docência requer algo mais do que receber o estagiário: é necessário *o acolher*.

[...]A princípio eu achei que seria só o estagiário chegar e observar a minha aula. Ai ele ia ficar na dele. Ai a partir disso seria uma postura minha. Só que hoje eu acho que não[...] (2º depoimento sobre o seu papel na recepção de estagiários).

A professora ainda fez referência ao projeto da universidade, que tem como proposta a construção de um trabalho em conjunto entre professor e estagiário, uma parceria.

[...]é importante até, não só observar. Observa uns dias, mas participar mesmo, um trabalho que é a proposta[...] (1º depoimento quando fala sobre o papel do estágio na formação docente).

[...]Deixar ele fazer a parte dele (1 º depoimento sobre seu papel no período de estágio).

Em sua perspectiva, há especificidades no papel desempenhado pelo professor que recebe e no papel desempenhado pelo estagiário. Agnes ressaltou que o estagiário deve “fazer sua parte”, deve mostrar-se ativo, disposto a experimentar os fazeres docentes. Esse seria, segundo a professora Agnes, o papel do estagiário. Já o professor, segundo ela, deve mostrar ao estagiário “algumas coisas” da sala de aula, sobre o trabalho docente e permitir que ele tenha esse papel ativo e ultrapasse a simples visualização de boas práticas.

Esse modo de conceber os papéis na relação professor-estagiário parece ligado a sua concepção sobre o estágio, concebido por ela como “*como meio que possibilita o contato com a sala de aula de verdade*”. Esclareceu que a importância do estágio não reside propriamente no trabalho desenvolvido junto aos alunos, mas na possibilidade do estagiário “saber como

funciona” a gestão da sala. Interessante ressaltar este ponto colocado pela docente, pois ela valoriza não a qualidade da atividade realizada pelo estagiário junto a seus alunos, mas a possibilidade que ele tem de, durante o estágio, vivenciar fazeres próprios à docência. Essa perspectiva parece apontar para a valorização da escola como espaço de formação profissional docente. A professora enfatizou que o estagiário não pode apenas observar durante o estágio, mas sim se envolver no trabalho docente. Ela considerou a importância e a especificidade dos dois espaços- universidade e escola- como lugares de formação.

[...]E a hora que você chega na sala de aula é outro universo, mas uma coisa precisa da outra realmente (1º depoimento sobre o papel do estágio na formação).

[...] a parte da universidade é desenvolver seu lado pra pensar mesmo. Pra pegar um determinado assunto, destrinchar aquilo, saber por onde ir, é comparar com teorias que já existem. Vê Sentido de conferir??o que funciona parte mais intelectual mesmo (1º depoimento sobre a importância da escola e da universidade na formação docente).

Ao se referir ao papel da universidade neste processo do estágio, Agnes especificou o trabalho de cada sujeito envolvido, destacando inclusive a responsabilidade do professor que recebe o estagiário. Ela citou que é um “trabalho em conjunto”, que “está amarrado”

“Que apesar do trabalho, não é só o estagiário ir até a escola e o professor não ter nenhuma responsabilidade. Mas o professor também vai lá (refere-se ao curso de extensão oferecido aos professores), dá uma devolutiva; a supervisora dá uma devolutiva para o estagiário e para o professor [...] “não ficou jogado”(1ª entrevista)

A professora em exercício apresentou sua visão sobre o estágio, atribuindo um valor significativo para esta experiência na formação docente e percebe este trabalho como uma ação de responsabilidade de uma equipe, não apenas da universidade ou mais especificamente do professor supervisor. Segundo ela, o professor da educação básica, que recebe o estagiário, também tem sua responsabilidade neste processo de formação dos futuros docentes, deve ter voz ativa, deve participar. Tal papel se insere em um trabalho, que segundo ela, deve ser desenvolvido em conjunto, que está “amarrado” ao trabalho desenvolvido pela universidade, ou seja, interligado a ele.

Apesar de perceber que tem uma parte ou uma responsabilidade na formação do futuro docente, a professora expõe suas dúvidas quanto ao papel que assume no processo.

[...]“No começo eu não sabia bem o que fazer. Eu não sabia qual era minha parte. Na verdade ainda nem sei muito bem qual é minha parte (1ª entrevista).

Ninguém falou que era pra eu fazer ou não. Então não fiquei sabendo qual era meu papel (2º entrevista).

Verificamos que a dúvida apareceu antes de iniciar a recepção e permaneceu mesmo ao final do processo. No entanto, mesmo em meio a dúvidas, ainda declarou que está ali para “assessorar” no que o estagiário precisar. “Dar espaço de troca”... “mostrar”... “deixar que ele faça a parte dele”. Ela citou que vai orientando o estagiário durante a relação, mas “*dando umas dicasinhas, mas não oficialmente*”. Citou na entrevista que já auxiliou em outra ocasião na escrita do projeto, dizendo o que devia colocar em determinado tópico.

“via que não tava fluindo muito bem, olha, sua metodologia não foi muito bem...”

“O que eu faço é trocar mesmo, com ideia, sem ideia, vamos trabalhar junto”.(1ª entrevista)

Mesmo sem assumir um papel mais claro e sistemático na formação dos estagiários, a professora declarou “que alguém tem que receber estagiário” e que recebê-lo “faz parte” do trabalho dos professores.

Claro está que Agnes assumiu **responsabilidade e compromisso** com o estagiário.

“[...]eu tenho que agregar alguma coisa na vida dele, além do que ele vai observar. Tem que formalizar alguma coisa na cabeça dele. Pelo menos pra ele ter alguma coisa pra pensar sobre estágio[...]"(P.- 2ª entrevista).

Por isso, a partir dos depoimentos, Agnes afirmou que procura identificar as expectativas do estagiário para intervir mais adequadamente e busca estabelecer uma estratégia de ação. Ela expôs que, para isso, é preciso disponibilizar parte do seu tempo para estar e trabalhar com o estagiário.

Eu preciso sentar com esse estagiário, independente de estar em sala de aula ou não. Tem que sentar uma hora com ele. HTPI é um horário bom que tem que conversar. Tem que trocar ideia com ele. VER o que ele tá precisando saber. Que, que ele tá, pra onde ele quer ir. (P. - 1ª entrevista)

A professora reconhece que o estagiário chega para o estágio com algumas expectativas diferentes das expectativas de seus alunos. Os alunos vão à escola com a intenção de aprender a ler e a escrever. Agora os estagiários chegam à escola com a

expectativa de aprender sobre a profissão para a qual estão se formando e ter experiências enquanto docentes e não como alunos, pois estão em outra posição. É uma relação de um profissional com um futuro profissional. Por isso, a relação construída, segundo o depoimento, se torna distinta, o que requer um diálogo diferente.

[...]relacionamento entre dois adultos que estão, ela numa condição de estudante adulta. Ela quer algumas coisas que ela busca. O que que ela tá buscando no estágio. Vamos conversar sobre isso (2ª entrevista).

As expectativas pareceram fazer parte deste processo de recepção. Mas Agnes destacou que se propõe a adaptar seu modo de receber, pois esse é estimulado em função ou não do interesse da estagiária.

“mas o estágio que vem, que eu já me propus a receber é tudo novo, está por vir. Então, o que vier a gente vai adaptando, vai trabalhando, devagar, ou não, não sei. De repente ela chega aqui no último dia querendo, fazendo. Vai depender de como ela vai vir (P. 1ª entrevista).

A princípio, a docente parece não criar muitas expectativas, porém, explicou que precisa identificar as habilidades pessoais da estagiária para pensar no projeto que pode ser desenvolvido.

Como não tem nenhum projeto pronto, que vai se discutir ainda o que fazer. Eu vou ver o que a pessoa tem mais habilidade. A gente trabalha em cima de uma coisa maior, que isso é legal, ter um projeto maior da escola, no ano. Não sei o que esperar de... vamos ver o que dá (1ª entrevista).

No entanto, acrescentou ao final do período do estágio que havia uma expectativa relacionada às experiências da estagiária que recebeu durante a pesquisa: *“fiquei naquela expectativa de que pudesse não ter nenhuma experiência com criança, que já ia dificultar um pouquinho, mas ela tem. Resolveu metade do caminho”*. Expôs que esperava receber uma estagiária que já possuía algumas experiências relacionadas à docência, inclusive destacou algumas características pessoais e comportamentais -*“Mas a postura dela foi muito boa. As crianças a receberam muito bem. O comportamento dela como professora. Ficou legal. Esse é o ponto principal dela”*. *“Foi tudo tranquilo. Ela é muito tranquila. Funcionou”*.

Sua motivação passou também pela expectativa de *trocas* com a estagiária

[...]Cada estagiário traz uma coisa muito boa de troca pra mim. De importante pra mim.

[...]sempre trazem coisas mesmo. Acrescentam, enriquecem o trabalho(depoimento da professora- 1ª entrevista)

Contou que, antes de acolher Luana, essa expectativa de estabelecer uma relação de troca com o estagiário emergiu em decorrência de algumas lacunas e necessidades que teve em sua experiência no período de formação inicial e também como iniciante da carreira docente. A professora expôs que sentiu falta de algumas orientações e informações ligadas à cultura docente, como por exemplo, alguém que mostrasse alguns instrumentos utilizados no campo. Sentiu falta de alguém que fizesse o elo e a ligação entre a teoria e a prática.

De troca mesmo. Bem de troca. Que eu consiga passar o que eu gostaria que tivessem falado pra mim no estágio. Nossa, não custava nada terem falado pra mim” olha na escola existe um plano assim. Sabe aquele projeto, o PPP que você estudou lá na Unesp, vai ser assim, vai tá ali, você vai pegar aquilo, você não vai fazer um projeto sozinha. Juntar essa parte prática com a teórica de forma leve. Mostrar, é isso aqui. Você vai tirar sua ideia disso aqui. Você acrescenta seus projetos aqui, mexe aqui essa parte, que eu cheguei fiquei muito ansiosa porque não sabia fazer. Então, quando o estagiário chega, a primeira coisa que eu mostro você sabe como que funciona isso? Dá uma olhadinha no meu plano de aula, no plano de ensino, como é que funciona, que é o que eu gostaria de ter visto (Depoimentos da 1ª entrevista- sobre a relação que pretendia estabelecer com a estagiária).

Mesmo em meio as dúvidas, a professora Agnes construiu e elaborou a sua atuação no processo de estágio. Suas experiências iniciais na trajetória docente, permeadas de ansiedades e incertezas, junto com a proposta da universidade de estágio para a construção de uma parceria, são aspectos que incidiram na opção de Agnes em acolher estagiários.

4.3.2- O processo de estágio observado

Durante todo o período de estágio (17 semanas), realizado inicialmente apenas às quintas-feiras, no período da tarde- 13h00 às 17h30, a estagiária Luana chegava cerca de dez minutos antes de iniciar a aula. Algumas vezes ia para a sala dos professores, conforme orientada pela professora Agnes, cumprimentava a professora e os demais presentes. Como Luana ia direto do seu trabalho e em algumas ocasiões chegava no horário muito próximo de entrada, preferia aguardar no pátio. A professora sempre insistia para que Luana, quando chegasse, fosse para a sala dos professores.

Agnes conduzia a fila de alunos para a sala de aula e Luana seguia com a turma. Os alunos entravam na sala de aula e, orientados pela professora, sentavam-se em frente à lousa, para que professora e estagiária organizassem suas mesas em duplas. Observamos inclusive que durante todo período de estágio, uma mesa grande era colocada ao lado da mesa da professora para a estagiária. Ao ser questionada sobre esta prática, Agnes explica: “*não vou*

colocar o estagiário lá atrás. Ele não está na condição de meu aluno. Ele está de parceiro comigo. Então, o lugar dele é ali na frente junto comigo, pra ver, participar, trocar ideia” (2ª entrevista).

Observamos que no período de estágio, além de colocá-la ao seu lado, Agnes permitia que a estagiária “fizesse a parte dela”, de modo que desenvolvesse o projeto planejado pelas duas e não se limitasse a ficar sentada apenas observando.

Além disso, diante dos alunos, sempre denominava a estagiária de “dona Luana”
Justificou-se:

Independente se era “dona Luana”, “senhora Luana” ou “professora Luana”, mas eu queria que eles tivessem respeito por ela e não que a tratassem de igual para igual. Então, é mais por isso (2º depoimento quando questionada sobre o tratamento com a estagiária diante dos alunos).

Os dois primeiros dias de estágio foram restritos à observação da aula e ao diálogo entre professora e estagiária, tendo em vista a elaboração do projeto a ser desenvolvido em parceria. Esses dois dias de estágio foram marcados também pelas muitas explicações oferecidas por Agnes, sobre o perfil da classe e de seus alunos. Esta era uma ação recorrente da professora nos momentos em que trabalhava outras atividades com a turma. Além de retomar oralmente o que estavam trabalhando para dar continuidade, fazia questão de se voltar para a estagiária e contextualizá-la sobre o trabalho que estava sendo desenvolvido com a classe durante a semana (Luana só acompanhava as aulas às quintas-feiras). Embora realizasse o estágio somente um dia na semana, as explicações de Agnes ofereciam à Luana possibilidades de acompanhar o trabalho que vinha sendo realizado na turma nos outros dias.

Luana também, não se limitou a se envolver apenas com as atividades relacionadas ao projeto a ser desenvolvido em parceria com a professora. Diversas atividades do cotidiano da turma puderam ser vivenciadas pela estagiária, que costumava auxiliar os alunos ou a própria docente, participando de momentos de correções de cadernos e de sondagens dos níveis de escrita.

Além disso, Agnes mostrou para a estagiária, materiais que têm arquivado em seu computador, organizado em pastas, com diversas temáticas, além de uma pasta com atividades que utiliza como tarefa de casa. Salientou que não seguia o material “à risca”, mas que valorizava o fato de ter um vasto material de trabalho para o 1º ano. Todo o material foi

disponibilizado para a estagiária (que o copiou em seu *pen drive*), que pareceu vibrar com o oferecimento da professora.

A quinta-feira tinha como rotina para os alunos da professora Agnes o desenvolvimento do projeto sobre jogos que trabalhavam a alfabetização (projeto desenvolvido junto com a estagiária); algumas atividades propostas pela professora e na última aula, Educação Física- momento de HTPI da professora, em que era disponibilizado para o trabalho desenvolvido junto à estagiária. Estes períodos eram acompanhados de diálogos com a docente sobre o desempenho e o processo de desenvolvimento das crianças. Os diálogos ocorriam durante os HTPIs (Horário de Trabalho Pedagógico Individual), sobre as atividades e estratégias a serem trabalhadas com os alunos; mas, no decorrer das aulas costumavam conversar também sobre o desenvolvimento dos alunos e sobre as atividades.

O HTPI era um horário, segundo a professora, em que Agnes se dirigia a outra sala reservada aos professores para este período, porém, decidiu que ficaria na sala de aula para poder conversar com Luana.

Agnes ainda possibilitou o trabalho de Luana com os alunos, de modo que pôde vivenciar o cotidiano da sala de aula. Contudo, em algumas ocasiões em que a estagiária desenvolveu o trabalho com os jogos, a professora intervinha na aula quando considerava necessário. Sobre essa intervenção da professora na atuação da estagiária, foi possível perceber que sua atenção estava voltada para o processo de aprendizagem dos alunos. Sempre que percebia que alguma explicação oferecida por Luana não havia ficado clara, ou que um aluno estava com dúvida em certo traçado de letra, levantava-se e ao pedir licença, explicava para o aluno ou para a classe. Agnes contou em entrevista que esse tipo de intervenção que fazia não lhe deixava muito confortável.

[...]me dava é um certo receio, que eu tinha que interromper a aula dela, de **atrapalhar o raciocínio dela**, ou é...desencadear alguma coisa que não fosse positiva. Mas, se as crianças, por exemplo, o traçado, se as crianças estão lá fazendo o traçado e começa de qualquer jeito... e traça errado, já pegar no começo. O primeiro erro da criança é aquela hora; assim, o momento de intervir é aquela hora. Não pode deixar pra daqui a pouco. Então , **eu passava por cima um pouco disso**, tentava não ser invasiva demais. Não sei se conseguia, mas , é... vamos corrigir na hora que surgiu a possibilidade, né? A oportunidade (Explicações da professora sobre sua intervenção- 2ª entrevista).

Observa-se, portanto, que nesses momentos, Agnes priorizava a aprendizagem de seus alunos, em detrimento (como ela mesma percebe) do processo de aprendizagem da estagiária.

Sua identidade docente impunha-se, portanto, oferecendo limites para sua atuação como formadora de uma futura professora.

No primeiro dia de observação as duas iniciaram a conversa – no horário de HTPI- sobre o projeto a ser desenvolvido. Luana contou que trabalhava em um projeto de extensão da universidade sobre alfabetização e ligado a este projeto, prestava serviço, dando aulas de reforço. Ela explicou a ideia do projeto, que desenvolvia o trabalho baseado no método fônico- Capovilla- e mostrou algumas atividades para a professora, que deu atenção e combinou que veria as atividades com calma. Agnes expôs que o objetivo do 1º ano é que as crianças chegassem ao nível alfabético da escrita.

Nesse momento, chegou um funcionário da escola anunciando a chegada da mãe de um dos alunos. Ela permitiu que a estagiária permanecesse na sala e acompanhasse o atendimento, pois disse que geralmente as mães vêm à escola e era algo que lhe agradava; é o que ela chamava de parceria. Inclusive, alguns pais eram convidados a irem até a sala dela durante as aulas, contar uma história.

A mãe ficou cerca de 15 minutos e a professora retomou a conversa com a estagiária. Elas continuaram a falar sobre o projeto, de modo que Luana propôs trabalhar com jogos que auxiliassem no processo de alfabetização. Agnes pareceu atenta, mas salientou para que a estagiária refletisse sobre os objetivos ao utilizar os jogos. Além disso, pediu para que Luana rascunhasse o projeto e solicitou que enviasse pra ela para que pudesse pensar junto. Para isso, disponibilizou o email para que se comunicassem.

No dia seguinte de estágio, Luana apresentou para Agnes o projeto já rascunhado. A professora declarou que estava preocupada: *“Eu estava preocupada em você começar o trabalho sem eu conseguir ver o todo programado!”* Agnes elogiou o que foi pensado e as duas conversaram sobre o trabalho que seria desenvolvido para iniciar o projeto com a classe. Discutiram as dúvidas expostas pela estagiária e sua intenção de realizar o fechamento do projeto com os pais. Ideia aprovada e incentivada por Agnes, que expôs sua disposição em envolvê-los no trabalho com os alunos. Aproveitou para pegar seus registros de fotos de trabalhos desenvolvidos com os alunos e os pais de turmas anteriores. Contou algumas experiências bastante positivas e complementou: *“Programe esse dia com os pais sem medo”*. E combinaram de se comunicar via email.

No primeiro dia em que Luana iniciou a regência, já era seu terceiro dia de estágio. Agnes cumpriu com a rotina da classe, leitura diária de um texto e conversa com os alunos, que ficavam sentados em roda. Ao retornarem para seus lugares, Agnes chamou Luana para dar sequência, mas antes ressaltou para a classe: “*o jogo que será trabalhado pela “dona Luana” será muito legal! Vocês irão gostar*”. Luana se dirigiu à professora, antes de iniciar, e tirou algumas dúvidas sobre a sequência da atividade (confecção de um jogo da memória): se deveria pedir para pintar ou recortar primeiro. A professora disse que ela deveria ficar “à vontade” para fazer do jeito que achasse melhor.

A estagiária iniciou o trabalho e cumpriu com os combinados das regras da classe com os alunos. Quando as crianças pediam ao mesmo tempo para serem escolhidas para irem à lousa, Luana lembrava-os a regra: “*quem pede não é escolhido*”. E se utilizou em alguns momentos de certas estratégias de Agnes, por exemplo, a escolha do próximo aluno para ir à lousa e completar as palavras com as vogais. A escolha era feita pela criança que já estava na lousa, assim como Agnes fazia.

Com relação as regras, destacou-se também neste mesmo dia, um momento em que um dos alunos pediu para ir beber água e a estagiária permitiu, por ter anteriormente consultado a professora sobre a questão de deixar os alunos saírem. Contudo, o combinado era levar água de casa em uma garrafinha e só sair para ir ao banheiro. Agnes chamou a atenção do aluno e lembrou a regra da classe que era exposta inclusive para os pais em reunião. No entanto, o que se sobressai nessa situação é que Agnes acabou autorizando a saída do aluno devido a liberação de Luana.

No instante em que finalizaram a parte escrita, se voltaram para a leitura das palavras. Luana direcionou a leitura e fez as marcações na lousa em cada sílaba, enquanto os alunos também marcavam nas folhas impressas que receberam. Neste momento, Agnes, que estava sentada na cadeira onde ficava a estagiária, observando o trabalho, interveio, pois percebeu que um dos alunos estava realizando as marcações das sílabas de modo aleatório. Pediu licença à estagiária, se dirigiu à lousa, escreveu um nome qualquer e explicou para toda a classe como deveria ser feita a marcação das sílabas e voltou a sentar.

Em outro momento, enquanto observava, Agnes comentou ainda que o trabalho proposto pela estagiária estava “perfeito”; de acordo com que ela está trabalhando com a classe e destacou, considerando interessante, que algumas posturas de Luana eram

semelhantes a dela. Para finalizar a atividade, os alunos confeccionaram um envelope de papel a partir das orientações da estagiária e mais uma vez, Agnes percebeu um dos alunos colando o lado errado e utilizando cola em excesso, e acabou intervindo após um comentário: “*isso vai ser complicado!*” Levantou-se e mostrou um exemplo, dando explicações e em seguida, as duas foram até as mesas auxiliar os alunos.

Após o intervalo, os alunos tiveram a oportunidade de jogar, de maneira que até a professora sentou com um dos alunos para participar da atividade.

Antes ainda do horário de Educação Física, Agnes solicitou os cadernos de casa para olhar as atividades realizadas pelos alunos e Luana se prontificou a ajudá-la. Agnes comentou: “*É bom quando tem alguém!*”!

Esta foi a única vez em que a estagiária trabalhou diretamente com a classe e Agnes questionou sobre a impressão que teve de sua aula quando ficaram sozinhas no HTPI. A estagiária se colocou de maneira muito objetiva, dizendo que achava que havia dado certo, devido a participação dos alunos e por terem conseguido realizar a atividade proposta. A professora complementou dizendo que gostaram do jogo e que a atividade proposta estava de acordo com o trabalho que desenvolvia durante toda a semana. O assunto não teve maiores explorações. Ela aproveitou para perguntar se a estagiária estava realizando os registros, pois Agnes fazia apenas anotações sucintas do que ocorria. Como havia guardado seu material encadernado, onde tem seus registros gerais da turma, voltou ao seu armário para pegá-lo e mostrá-lo à estagiária a forma como os realizava. A estagiária explicou que vinha fazendo anotações dia a dia e que já eram suficientes. Nesse dia, a professora aproveitou para explicar o que costumava fazer nos horários em que as crianças estavam na Educação Física e também falar sobre alguns projetos já realizados com outras turmas. A conversa perpassou inclusive pelo contexto da educação, mais especificamente daquela unidade escolar, relacionadas quanto a questão de verbas disponíveis para xerox e outros materiais, mas também os recursos disponíveis na escola. Comentaram ainda sobre o curso de alfabetização oferecido pelo governo federal (O PACTO)⁵ e sua preocupação com o brincar. A estagiária fazia pequenos comentários e expunha também os discursos da academia sobre o assunto.

⁵ O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa é um compromisso formal assumido pelos governos federal, do Distrito Federal, dos estados e municípios de assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental.

Em outro dia de estágio, Luana preparou uma atividade em que os alunos tiveram de completar os espaços em branco já determinados com a quantidade de letras. Ela iniciou realizando oralmente com alguns alunos indo à lousa. Neste dia, ocorreu outra intervenção da professora no momento em que um dos alunos apresentou dúvida na escrita da letra “G” na palavra “gato”. Ele utilizou a letra “H” e Luana insistiu em sonorizar a letra “G”. Agnes levantou: “Já sei o que houve! O “G” e o “H” tem o som próximo! Explicou para o menino e mudaram para a letra G.” Mais uma vez, Agnes interveio na aula que era direcionada pela estagiária.

Agnes permitia que Luana trabalhasse com a classe propondo as atividades, atendendo os alunos individualmente, o que em muitas ocasiões Agnes fazia junto.

Em um dos diálogos com a estagiária Agnes mostrou o mapa e os avanços de vários alunos. “Fiz o mapa do mês de abril” (o mapa é um quadro com os nomes dos alunos que são identificados mês a mês nas colunas por cores, que representam a fase da escrita em que se encontram). E ao levantar para acompanhar os alunos realizarem em uma atividade de escrita de lista de palavras, comentou com a Luana: “*Que nem na palavra TOMATE, eles estão colocando o “O” ao invés do “T”. Isso é normal*”. Elas conversaram sobre o processo de aprendizagem dos alunos com relação a escrita e o modo como ela registrava os avanços e intervinha. No segundo momento de entrevista, Agnes declarou:

“[...] quando eu entrei, eu não tinha nem noção de níveis de aprendizagem. O que eu estudei na faculdade não foi o suficiente para saber que que era pegar um caderno e olhar: “oh, progresso, olha que legal, olha o progresso”, que progresso? Então, quando eu mostrava um por um pra ela, era pra ela já sair com essa noção que eu não consegui ter na faculdade. Noção mais prática, de pegar um caderno, bater o olho e analisar. Mais por isso.(2ª entrevista).

Além de compartilhar, a professora direcionava o olhar da estagiária para o desenvolvimento dos alunos, quanto a aprendizagem da escrita. Um saber teórico e prático da docência, com o qual ela possibilitava que a estagiária tivesse contato, com a intenção de contribuir para sua formação.

Em uma das aulas, Luana apresentou certas dúvidas quanto ao que planejar para a próxima aula, Agnes retomou questionando-a sobre o que tinha em mente. Luana propôs ampliar para um trabalho além das vogais; explorar as consoantes também. Nisso mostrou uma atividade. Agnes observou, sugeriu algumas modificações, justificando com experiências

de atividades semelhantes com alunos do ano anterior. Agnes elogiou o trabalho de Luana e aproveitaram para pensar em ampliar o trabalho utilizando a Matemática. Neste mesmo dia, conversaram sobre o acréscimo de mais um dia de estágio para completar a carga horária exigida.

Já em outra ocasião, em que desenvolveram um trabalho com jogo da memória, com foco na alfabetização, organizaram a turma em dois grupos, de modo que cada uma ficou responsável em acompanhar um. Forraram o chão com papel manilha para localizar os grupos. Utilizaram imagens diversas para o jogo e em seguida, letras móveis para a escrita de algumas palavras. Essa aula era direcionada pela estagiária e apoiada pela professora, que em algumas ocasiões solicitava aos alunos que abajassem o tom de voz. Além desses períodos, Agnes intervinha em um dos grupos, conforme orientações da futura docente. Contudo, quando considerava que algo precisava de alguma mudança, sugeria alterações. Como nesse dia, sugeriu a reorganização dos grupos, que foi aceita pela estagiária. Por isso, indicou a formação com uma quantidade menor de alunos e ainda a garantia de que todos eles tivessem um integrante do nível alfabético da escrita, pois pensou nos níveis de escrita das crianças para que todos os grupos ficassem produtivos, segundo a orientação da docente. No decorrer da atividade, as duas observavam os grupos, intervinham e chegaram a conversar sobre algumas mudanças de estratégia na hora do jogo, pois percebiam a alteração de voz dos alunos e o desafio de terem que trabalhar em grupo e utilizar juntos as letras móveis para montarem as palavras solicitadas.

Após a atividade, a professora Agnes organizou a classe com os alunos e pediu para que se acalmassem e conversou com eles sobre o trabalho realizado. Elogiou a turma com relação a primeira parte da atividade, mas ressaltou a dificuldade de trabalharem em grupo e aproveitou o momento para orientá-los sobre a questão, dando oportunidade para que a estagiária também falasse sobre sua impressão. A mesma aproveitou apenas para reiterar o que foi dito pela professora. Em seguida, a professora pediu para os alunos ficarem de cabeça baixa, pois faltavam poucos minutos para o intervalo. Ela aproveitou e fez o seguinte comentário com a estagiária: *“Você viu onde a gente falhou? Não foram só eles. A gente devia ter explicado antes de entregar as letrinhas. Podia ter escrito todas as letrinhas, explicado, apagado e que fosse colocando de 3 em 3”*. A professora se referia a estratégia utilizada que, segundo ela, gerou muitas dúvidas e agitação.

Já em meados do mês de junho, em uma atividade que envolvia os Algarismos e números, enquanto Luana trabalhava inicialmente na lousa para explorar o trabalho coletivo e oral, a professora interveio outra vez, refazendo o traçado do Algarismo Nove. Agnes sempre pedia licença à Luana antes de explicar para os alunos o que considerava importante naquele momento.

Conforme os dias transcorriam, notava-se que o diálogo era constante neste processo. Segundo relatos da professora e da estagiária e pelas conversas presenciadas, as duas também utilizaram o e-mail como via de comunicação sobre o trabalho desenvolvido.

A estagiária teve a oportunidade de ver algumas fases da evolução da escrita dos alunos através das aulas e por ter acesso aos cadernos com os registros de suas escritas, acompanhados de momentos de exploração com a professora da classe.

Isso também ocorria nos HTPIs (Horário de Trabalho Pedagógico Individual); porém, em sua maioria, este momento foi utilizado para a estagiária mostrar a atividade planejada que seria desenvolvida na próxima aula. Aproveitavam para repensar algumas estratégias que seriam utilizadas, os níveis de dificuldades que seriam trabalhados, além de conversas de assuntos pessoais também, do cotidiano da vida, o que é considerado natural em uma relação entre adultos. Ou até dias em que a professora precisava conversar com alguma colega de trabalho sobre questões relacionadas ao trabalho docente ou atender mãe de aluno. Momentos presenciados também pela estagiária.

4.3.3-Elaboração de práticas ao assumir a recepção de estagiários

A professora parece já ter algumas ações planejadas ao receber um estagiário. Explicou que uma de suas primeiras ações é mostrar ao estagiário os documentos que utiliza para organizar seu trabalho. Apresenta o plano de ensino, como elabora um plano de aula, diário de classe. Posturas assumidas e incorporadas após experiências anteriores de acolhimento de estagiários e a sua própria experiência enquanto estagiária.

[...]que eu cheguei fiquei muito ansiosa porque não sabia fazer. Então, quando o estagiário chega, a primeira coisa que eu mostro, você sabe como que funciona isso? Dá uma olhadinha no meu plano de aula, no plano de ensino, como é que funciona, que é o que eu gostaria de ter visto (1ª entrevista).

Agnes organizou-se para reservar um tempo para dialogar com a estagiária e preparou o espaço geográfico da sala de aula para acolhê-la.

Como canal de comunicação, a professora disponibilizou o próprio *email*, o telefone e um tempo de seu HTPI para conversar com a estagiária. Diante desta postura, ela tanto abria para o diálogo como fazia intervenções. Foram os canais utilizados para discutir o projeto, as atividades propostas pela estagiária, que foi repensada em alguns momentos, adaptada à realidade da turma; conversavam sobre os níveis de aprendizagem dos alunos, as outras questões que envolvem o processo de ensino e aprendizagem, questões sociais e emocionais.

Outros assuntos fizeram parte dos diálogos das duas: o sistema educacional, a cultura docente, tirou dúvidas expostas pela estagiária. Interveio em algumas situações em que as estratégias das aulas necessitavam de modificações; interveio quando desafiava para que a estagiária refletisse sobre os objetivos colocados na escolha de cada jogo a ser trabalhado.

Mesmo não tendo um papel definido para desenvolver este trabalho de formação profissional, a professora parece criar estratégias, ainda que de forma tímida e cautelosa. Seus depoimentos revelam algumas de suas referências, período em que era estagiária e início da carreira.

“**Eu diria o que queria que tivessem feito comigo.** que é essa parte que eu tô tentando fazer. Mostrar a parte mais burocrática: “ Olha, você tem que fazer um planejamento de aula. Divida seu conteúdo, monte do jeito que você quiser, pra você visualizar do que você tem que dar no ano, no trimestre, no mês, na semana, no dia. Vai montando. Eu queria que me desse essa orientada. Então eu falaria pra ela orientar nesse aspecto” (2ª entrevista- quando questionada sobre sugestões que daria a uma professora que acolherá estagiário pela primeira vez).

No último dia, Agnes elogiou o trabalho de Luana na frente dos alunos, aproveitando para comunicar que a estagiária não iria mais e que sentiria falta dela. Os alunos a abraçaram e declararam que também sentiriam falta dela.

4.4- Novo desdobramento - O acolhimento formativo

Antes de discutirmos o caso da professora Agnes faz-se necessário conceituarmos o acolhimento formativo. Esse modo de recepcionar estagiários assume características específicas que apontam para um engajamento do professor da educação básica no processo de formação profissional do estagiário. Ele se vê na posição de realizar intervenções formativas junto ao estagiário. O professor da escola se vê assim como alguém que deve *interferir* no processo e *atuar* na formação de um futuro docente.

Acolher um estagiário pode ser considerado como uma ação que vai além da mera recepção, mas encontra-se ainda distante de uma intervenção de *acompanhamento*, pois essa modalidade de formação-acompanhamento- pressupõe um trabalho com especificidades formativas com intervenções sistemáticas

Trata-se de uma relação de companheirismo bastante específica, um acompanhamento formativo cujo foco está no futuro da existência do acompanhado que, neste caso, é o estagiário. Em tal relação, aquele que acompanha (a professora parceira) coloca à disposição do acompanhado condições necessárias para que ele possa descobrir suas possibilidades, organizando situações propícias para a formação ou aproveitando as situações favoráveis.(SARTI,2013, p.94).

No entanto, no acolhimento que denominamos aqui como sendo *formativo*, o professor chega a oportunizar ao futuro docente transitar pelo lugar da docência. Elabora algumas práticas com o objetivo de contribuir de alguma maneira para a formação, tendo como referência suas próprias necessidades nesta fase. Contudo, suas ações ainda não possuem um caráter plenamente intencional e sistematizado.

Vejamos os próximos casos.

4.3.4-Discussão dos dados do caso da professora Agnes

A professora Agnes denomina sua fase profissional como sendo "mais leve" do que antes, por sentir-se mais convicta sobre algumas teorias relativas ao ensino e também sobre suas próprias ações junto aos alunos. Ressalta o valor dos muitos materiais que vem reunindo ao longo dos anos, que lhe permitem trabalhar mais tranquilamente com o 1º ano. Reavalia esses materiais, analisando a cada ano "o que funcionou" com determinada turma e o que não funcionou, podendo assim rever seu trabalho e alterar algumas práticas. Esses dados reunidos sobre Agnes nos remetem às proposições de Huberman (1992), quando trata sobre o ciclo de vida profissional docente e descreve a "*fase da estabilização*" profissional como "tempo de domínio da situação, no plano pedagógico, e traz uma sensação de libertação" (p. 41). Ao discorrer sobre a fase de estabilização no ensino, o autor ressalta que se trata de uma "escolha subjetiva, por pressupor a renúncia a outras profissões, sendo carregada de um significado de pertença a um corpo profissional e à independência". Diz ele "[...] a estabilização precede ligeiramente ou acompanha um sentimento de "competência" pedagógica crescente" (HUBERMAN, 1992,p.40)

Ao retomar sua experiência enquanto estagiária, a professora evidencia um fato importante, pois diz não se lembrar de exatamente das atividades desenvolvidas no período em que ocupava o lugar de estagiária, mas declara ter boas lembranças das relações desenvolvidas com as professoras. O que mostrou ter vivenciado uma experiência positiva ao ser recepcionada e ao mesmo tempo aponta para a relevância e necessidade da participação do professor da educação básica na formação dos futuros docentes.

Verificamos, portanto que, ao relatar sua experiência enquanto estagiária, a professora Agnes utiliza-a como referência do momento de ansiedade e expectativas que vivenciou, pois acredita que os estagiários que recebe também chegam com a intenção de aprender, por isso tem plano de ação previamente pensado para receber a estagiária. Decide o que lhe parece importante, mesmo antes de qualquer atitude do estagiário. Decide que não basta receber e sim acolher. E o modo como acolhe assume dimensões formativas.

Mas nem sempre agiu assim. Seus depoimentos parecem revelar que no decorrer de sua trajetória, sua concepção de formação de docentes foi se modificando. A princípio, a visão da professora se baseava em uma concepção de formação mais próxima a uma formação modelar. Quanto ao estágio, compreendia que bastava apenas restringir-se a receber o estagiário para que ele observasse sua aula. No entanto, por vivenciar outras experiências e participar da proposta de parceria da universidade, fez a opção por *acolher* o estagiário; dar um passo a frente da recepção.

[...]A princípio eu achei que seria só o estagiário chegar e observar a minha aula. Ai ele ia ficar na dele. Ai a partir disso seria uma postura minha. Só que hoje eu acho que não[...] (2º depoimento sobre o seu papel na recepção de estagiários).[...]é importante até, não só observar. Observa uns dias, mas participar mesmo, um trabalho que é a proposta[...] (1º depoimento quando fala sobre o papel do estágio na formação docente).

Quando fez referência ao projeto da universidade sugere que houve influência do projeto em sua opção por acolher.

A docente ainda ressalta a relevância do acolhimento, que pressupõe possibilitar que o estagiário *“faça a parte dele”*; que experimente os fazeres docentes; o cotidiano da sala de aula. O que é diferente de somente ver as boas práticas. A professora considera que apenas observar se torna uma tarefa reduzida. É preciso experimentar e explorar o campo; os fazeres docentes. O que aponta para o lugar do estagiário.

Frente a essa visão ela considera o “*estágio como meio que possibilita o contato com a sala de aula de verdade*”. Essa fala dá indícios de que “ver” tem o sentido de poder *visualizar a realidade da escola de outro ângulo; uma oportunidade de conhecer* o campo que será vivenciado e explorado pelos futuros professores. Um espaço considerado pela docente como distinto da universidade. Esse, que é descrito como o papel de apoio que, segundo os depoimentos, tem a função de “*desenvolver o lado pra pensar*”. [...] *Saber por onde ir, é comparar com teorias que já existem. Ver o que funciona, parte mais intelectual mesmo[...] é importante*”. Ao ressaltar a relevância do estágio e o contato com a sala de aula, que considera como “outro universo”, a professora expõe, ao mesmo tempo, a importância do papel dos dois espaços na formação e a articulação entre os mesmos. Apesar de distinguir os espaços identificou a interdependência entre eles.

[...]E a hora que você chega na sala de aula é *outro universo*, mas **uma coisa precisa da outra realmente** (1º depoimento sobre o papel do estágio na formação).

Ao falar sobre o papel da universidade nesse processo do estágio, Agnes especifica o trabalho de cada sujeito envolvido, destacando inclusive a responsabilidade do professor que recebe o estagiário. Ela cita que é um “trabalho em conjunto”, que “está amarrado”. O que aponta para a ideia de uma formação partilhada entre universidade e escola, o que aponta de certo modo, mesmo que indiretamente, para a possibilidade de ‘*equipes pluricategoriais*’ na formação.

Tal ideia de “equipe pluricategorial” (TARDIF, 2000) está relacionada à formação profissional que é composta por diversos profissionais, inclusive pelos profissionais que estão no campo em contato direto com o futuro docente. Nessa mesma direção, para Agnes, o professor da educação básica, que acompanha o estagiário, também tem responsabilidade neste processo de formação dos futuros docentes, deve ter voz ativa, participar. Este papel se insere em um trabalho, que segundo ela, deve ser desenvolvido em conjunto, que está “amarrado”, ou seja, interligado.

Apesar de perceber que tem uma parte ou uma responsabilidade com a formação do futuro docente, a professora coloca dúvidas quanto ao seu papel.

[...]“No começo eu não sabia bem o que fazer. Eu não sabia qual era minha parte. Na verdade ainda nem sei muito bem qual é minha parte (1ª entrevista).

Ninguém falou que era pra eu fazer ou não. Então não fiquei sabendo qual era meu papel (2ª entrevista).

Verificamos que a dúvida apareceu antes de iniciar o acolhimento da estagiária e permaneceu mesmo ao final do processo. No entanto, mesmo em meio a dúvidas, Agnes seguiu constituindo e elaborando sua atuação junto ao estagiário, afirmando que está na relação para “assessorar” no que o estagiário precisar. A ideia de assessoramento apareceu então como integrante de sua ação de acolhimento; assim como “dar espaço de troca”, “mostrar” os instrumentos do trabalho docente, “deixar que ele faça a parte dele”. Assim, oferecer possibilidades de ação ao estagiário e revelar-lhe aspectos da docência também se colocam como atividades constituintes do acolhimento.

A professora ainda citou que orienta o estagiário: “*dando umas dicasinhas, mas não oficialmente*”. Seu modo de se referir a essa orientação que realiza sugere certa insegurança com relação ao lugar que ocupa. Agnes não parece ter clareza quanto às tarefas ou ações que compõem o acolhimento. Cita na entrevista que já auxiliou em outra ocasião na escrita do projeto, dizendo o que devia colocar em determinado tópico, por exemplo.

“[...]via que não tava fluindo muito bem, olha, sua metodologia não foi muito bem [...]”

“O que eu faço é trocar mesmo, com ideia, sem ideia, vamos trabalhar junto” (1ª entrevista)

Mesmo sem um papel institucionalizado, identificamos posturas que integram o acolhimento, pois a professora assumiu uma **responsabilidade** e um **compromisso** com a estagiária, que inclui trabalhar junto.

O acolhimento que realizava da estagiária assumia, em alguns momentos, dimensões mais formativas. Observamos que muitas aulas eram direcionadas pela estagiária e apoiadas pela professora como descritas na apresentação dos dados, o que pode ser denominada como “prática acompanhada” (SARTI, 2013).

Ressaltamos como exemplo, um momento de apoio da professora ao trabalho que era desenvolvido pela estagiária em um trabalho de jogos. Durante a atividade realizada com a classe organizada em dois grupos, a professora parecia atenta ao processo do trabalho, pois intervinha em um dos grupos e ao mesmo tempo dialogava com a estagiária no intuito de orientá-la quanto a algumas situações, como no momento em que sugeriu a formação dos

grupos de maneira produtiva, pensando na fase de escrita em que se encontravam os alunos. Ao final, além de conversar com os alunos sobre a atividade, a professora se voltou para a estagiária com o objetivo de refletir sobre a prática, pois declarou: “*a gente falhou*”. Temos aqui um trabalho desenvolvido em parceria, com influência da proposta feita pela universidade, em uma atitude reflexiva. Nóvoa (2011) advoga que “a formação deve contribuir para criar nos futuros professores hábitos de reflexão e auto-reflexão que são essenciais numa profissão[...]”(p.40). Esse exercício reflexivo impulsiona a voltar o olhar para sua própria prática, movimento pertencente ao modelo da contemporaneidade, que se refere ao próprio professor e a sua prática (BUENO e SOUZA, 2012).

Após exposição dos dados e análise dos mesmos, identificamos algumas estratégias elaboradas pela professora ao recepcionar a estagiária, que as descreveremos a seguir. Pontuamos que suas práticas sugerem ter assumido o papel de acolhimento formativo.

4.3.4.1-Estratégias de ação

Foi possível notar ao longo do processo de interação com a estagiária, que Agnes foi elaborando sua atuação e se utilizou de experiências anteriores para compor este modo de agir. Suas referências pareciam estar baseadas em sua própria experiência de formação inicial e nas lacunas que teve enquanto estagiária e ainda na fase de iniciante da docência também, elaborando assim, seus modos de agir e acolher os estagiários, desenvolvendo, dessa maneira, um modo específico de acolher os estagiários. Ao expor que, a princípio, ficava receosa em ofender os estagiários, teve a percepção de que para que o relacionamento entre eles funcionasse e fosse potencializada a construção de uma parceria, não se paralisou e mudou a estratégia, organizando desde o início o trabalho, os dias e horários de estágio. Diante desta **opção por acolher**, Agnes elaborou algumas estratégias de ação que parecem compor o perfil de um professor que acolhe o estagiário.

4.3.4.1.1-Construção de uma via de comunicação–Disponibilidade de tempo para o diálogo e para a reflexão

Primeiramente, ela criou um canal de comunicação com a estagiária, pois disponibilizou-lhe o próprio *email*, o telefone e um tempo de seu HTPI para conversar com ela. Dispõe de um tempo, que é próprio para realizar o trabalho docente (HTPI), para estar com a estagiária em períodos que se caracterizaram de ação, reflexão e intervenção, para

identificar as expectativas da estagiária e intervir mais adequadamente. Diante desta postura, ela tanto abre para o diálogo como faz intervenções. O que identificamos como parte do acolhimento formativo, que aponta em direção às práticas de *acompanhamento*.

Eu preciso sentar com esse estagiário, independente de estar em sala de aula ou não. Tem que sentar uma hora com ele. HTPI é um horário bom que tem que conversar. Tem que trocar ideia com ele. *VER o que ele tá precisando saber*. O que ele está (fazendo), pra onde ele quer ir. (1ª entrevista)

A professora parece assim avançar do simples acolhimento do estagiário para uma intervenção que instiga e possibilita a ação e reflexão. No entanto, sua atuação nesse sentido não assume o caráter sistemático que se espera das práticas de acompanhamento profissional. Nesse caso, considera-se que sua ação possa ser denominada como sendo de *acolhimento formativo*. Ela se vê como alguém que deve interferir no processo e atuar na formação.

“[...]eu tenho que agregar alguma coisa na vida dele, além do que ele vai observar. Tem que formalizar alguma coisa na cabeça dele. Pelo menos pra ele ter alguma coisa pra pensar sobre estágio[...].”(2ª entrevista).

Sua motivação passa também pela expectativa de trocas com a estagiária. Questão também salientada na pesquisa de Cyrino (2012), em que há uma expectativa dos professores em trocar com os estagiários, passando seus saberes práticos e recebendo ideias novas.

[...]Cada estagiário traz uma coisa muito boa de troca pra mim. De importante pra mim.

[...]sempre trazem coisas mesmo. Acrescentam, enriquecem o trabalho (depoimento da professora- 1ª entrevista) .

E em algumas ocasiões as ideias trazidas pelos estagiários levam os professores, segundo Agnes, a abrir mão de seu plano para aceitar a nova sugestão de trabalho, o que impulsiona a uma reflexão sobre a própria prática e em mudanças, impacto ocorrido com a professora Agnes. Há uma interação, uma troca entre professor e estagiário, que modifica o trabalho do professor, bem como sua postura enquanto “formadora”, porque a faz pensar nesse outro papel que está assumindo.

4.3.4.1.2- A escuta das expectativas da estagiária como parte do diálogo

O *diálogo* aparece como estratégia importante e é utilizada nesta relação com o estagiário para que se estabeleça uma parceria; o que aponta como um ponto diverso do que ocorria nos modelos de estágios anteriores, pressupondo não apenas a verbalização do

professor, mas a postura de ouvir as expectativas do estagiário e de refletir sobre o trabalho docente. O diálogo com a estagiária era parte integrante do processo de acolhimento. A professora salienta a necessidade de se ter um tempo exclusivo com ela para dialogar sobre o trabalho docente e conhecer suas expectativas “*Então, o que vier a gente vai adaptando, vai trabalhando, devagar, ou não, não sei. De repente ela chega aqui no último dia querendo, fazendo. Vai depender de como ela vai vir*” (1ª entrevista). As expectativas parecem fazer parte desse processo. Agnes parece reconhecer que cada estagiário é único, e por isso, cada processo vivenciado com um estagiário também é singular, por estar sujeito ao momento vivenciado pelas pessoas que compõe a possível parceria; pelas necessidades expostas pelo estagiário e pelas experiências dele. É uma posição que se propõe a “adaptar” seu modo de acolher em função desse interesse manifesto ou não pelo estagiário. Ela acolhe de toda maneira, pois compreende que seu papel vai além da mera recepção do estagiário. Reconhece que o acolhimento é algo intrínseco ao seu papel como “professor colaborador” no estágio (BENITES, 2012). Acolher não é uma opção para Agnes; se ela recebe um estagiário, considera que deva o acolher.

4.3.4.1.3- Integrar a estagiária ao processo de ensino e aprendizagem da classe

Além da escuta das expectativas da estagiária, o diálogo envolvia *orientações* sobre o trabalho docente. Mas um ponto também importante, evidenciado nas conversas, foi o modo como a professora procurava integrá-la ao processo de trabalho que se desenvolvia durante toda a semana, já que a estagiária só estava na sala às quintas-feiras. No decorrer das aulas, em suas interações, as duas sempre conversavam sobre os alunos, as questões emocionais e sociais que os envolviam, os imprevistos e a rotina. Pois, na maioria dos dias, após a professora explicar alguma atividade que deveria ser realizada por escrito pelos alunos, que geralmente estavam sentados em duplas, ela ficava em sua mesa ou andava pela sala para acompanhá-los.

Essa ação sugere o interesse de que a estagiária não olhasse apenas um momento, uma parte do trabalho, um *flash*, mas que tivesse a oportunidade de visualizar e compreender o contexto e o processo de ensino e aprendizagem que estava se construindo naquela sala de aula.

4.3.4.1.4- O exercício da orientação sobre o trabalho docente

As orientações ocorriam durante as aulas e durante os HTPIs, que se constituíram como momentos de orientação sobre: os planos de aulas, o objetivo de algumas atividades de acordo com o processo de aprendizagem da classe; organização produtiva de alguns grupos de trabalho, períodos inclusive em que a professora questionava a estagiária sobre a impressão que teve da própria aula, o que inclui a reflexão sobre o trabalho que era desenvolvido e pressupõe, como dito antes, um *acolhimento formativo*. Estava ensinando um modo de se relacionar com o ensino, um modo de atuar como docente, uma perspectiva da docência.

4.3.4.1.5- Apresentação de saberes e instrumentos da docência

A estagiária teve ainda a oportunidade de conhecer algumas fases da evolução da escrita dos alunos através das aulas e por ter acesso aos cadernos com os registros de suas escritas, acompanhados de momentos de exploração com a professora da classe. Um momento para a estagiária se utilizar do conhecimento teórico e construir saberes da prática. Ao ser questionada sobre esta ação, Agnes traz à tona suas necessidades na fase de formação inicial e de iniciante do magistério. Referências que fez em várias ocasiões. Estas são estratégias de acolhimento, que se aproximam da figura de formador, ensinando o estagiário uma aproximação reflexiva com a prática. Além de compartilhar, a professora direciona o olhar da estagiária para o desenvolvimento dos alunos, quanto a aprendizagem da escrita. Um saber teórico e prático da docência, o qual ela possibilita que a estagiária tenha esse contato, com a intenção de contribuir para sua formação.

Outro foco da professora era apresentar também alguns instrumentos de trabalho docente, como o PPP (Projeto Político Pedagógico), o planejamento anual da classe, o diário de classe e outros.

As apresentações e orientações se constituíram como momentos de orientação em que a professora questionava a estagiária sobre a impressão que ela teve da aula, o que inclui a reflexão sobre o trabalho que era desenvolvido e pressupõe, como dito antes, um *acolhimento formativo*. Estava ensinando um modo de se relacionar com o ensino, um modo de atuar como docente, uma perspectiva da docência.

4.3.4.2- Possibilitar a perspectiva do lugar docente

Frente a estas visões expostas em depoimentos, pôde ser identificado nos períodos de observação, que Agnes permitia que a estagiária "fizesse a parte dela", assumindo um papel ativo na relação, desenvolvendo o projeto planejado pelas duas e não se limitando a apenas observar. Além disso, diversas atividades do cotidiano da turma puderam ser vivenciadas pela estagiária, que intervinha na realização das atividades, auxiliando os alunos ou até a própria docente; participando de momentos de correções de cadernos e de sondagens dos níveis de escrita, a partir de diálogos com a professora. Agnes possibilitava, portanto, que Luana ocupasse, de certo modo e de maneira provisória, o *lugar docente*.

E esta ocupação se deu inclusive no que se refere ao espaço da sala de aula. A ação da professora de colocar uma mesa grande ao lado da sua para a estagiária, revela um grau de intencionalidade em suas ações, no sentido de contribuir para a formação profissional da estagiária, colocando-a no lugar docente. Contribuía, assim, para que estagiária passasse do *lugar* de aluno para o *lugar* docente; que a estagiária assumisse um outra perspectiva na percepção sobre a sala de aula, os alunos e as tarefas docentes. E ao ser questionada sobre esta prática, explica: “*não vou colocar o estagiário lá atrás. Ele não está na condição de meu aluno. Ele está de parceiro comigo. Então, o lugar dele é ali na frente junto comigo, pra ver, participar, trocar ideia*”. Este é o lugar próximo ao lugar docente e não ao lugar de aluno. Esta estratégia de acolhimento está fundamentada em uma ideia que possibilita o estagiário a olhar para o ensino de outra perspectiva; da perspectiva da ação, que está relacionada a ideia de socialização profissional, que pressupõe o envolvimento do outro, no caso, da estagiária, na cultura docente.

Além disso, havia ainda no foco da intervenção da professora, a relação de Luana com os alunos, o que também integra suas estratégias de acolhimento; Agnes sempre se referia à Luana na frente dos alunos de “dona Luana”.

Independente se era “dona Luana”, “senhora Luana” ou “professora Luana”, mas eu queria que eles tivessem respeito por ela e não que tratassem de igual para igual. Então, é mais por isso (2º depoimento quando questionada sobre o tratamento com a estagiária diante dos alunos).

4.3.4.3-Conflito no trajeto da construção da relação com a estagiária

Não se pode deixar de pontuar que essas estratégias de acolhimento formativo assumidas por Agnes eram permeadas por diversas incertezas e conflitos. Foi perceptível o

conflito de Agnes entre os papéis de professora e formadora, nos diversos momentos em que ela interveio nas aulas que estavam sendo direcionadas por Luana. Em várias ocasiões Agnes interveio, acrescentando algumas explicações, com o foco voltado para os alunos. Contudo, considerou em seus depoimentos o impacto dessa sua opção para o processo de formação da estagiária, o que aponta para uma percepção que integra seu modo de acolher “*Isso até me dava é...me dava é um certo receio que eu tinha que interromper a aula dela, de atrapalhar o raciocínio dela, ou é...desencadear alguma coisa que não fosse positiva[...] tentava não ser invasiva*”.

Mas mesmo diante das dúvidas, no final do período de estágio, Agnes, ao descrever a estagiária, assume uma posição que avança na direção do papel de formadora. Seu depoimento revela seu esforço para compreender o processo de aprendizagem profissional pelo qual passam os estagiários. Parece compreender que a formação docente implica em processo de desenvolvimento e revela esperar que o estágio possibilite que o estagiário avance do papel de aluno para o papel docente. Em suas palavras:

Postura profissional. Tinha aquela parte mais... é...chegou não ia para sala dos professores. A princípio, né. Tinha aquela posição de aluno. Uma postura mesmo de aluno. Daqui a pouco foi trocando, já foi pra sala dos professores. Ficou legal. Começou a ter uma postura profissional.

4.3.4.4-Acolhimento formativo como auto-formativo

A professora não se limita a focalizar na qualidade do trabalho realizado pela a estagiária junto aos alunos. Ela mostra-se atenta a suas aprendizagens no processo. Organiza-se, portanto, para reservar um tempo para dialogar com a estagiária. Mostra os instrumentos de trabalho. Prepara o espaço geográfico e simbólico da sala de aula para acolhê-la, pois localiza um lugar específico para ela, além de permitir que se envolva nos fazeres docentes além projeto; e além da ação, possibilita a reflexão. Socializa e compartilha a rotina, os acontecimentos da sala dos dias não frequentados por Luana e o processo de desenvolvimento dos alunos.

Agnes entende que colaborar no estágio não se limita a receber o estagiário. Ela compreende que deve *acolher* o estagiário, a partir de várias ações, mas em uma dimensão que assume características específicas que caminham na direção de uma intervenção formativa. Trata-se, como dito antes, de um *acolhimento formativo*. Ela percebe que ocupa um lugar com potenciais formativos, identifica um possível lugar para os professores na

formação de seus pares, o que revela uma percepção da docência que a aproxima de uma profissão, na qual os professores como ela, podem e devem assumir um lugar de poder na formação dos pares.

Todo este percurso de experiências enquanto estagiária; como docente no início de carreira; as experiências anteriores na recepção de estagiários, as reflexões que perpassaram essas vivências sobre sua própria prática no papel docente e também ao assumir o papel de ‘formadora’, que incluem dúvidas, mas não a imobilizaram, foram modificando suas concepções de formação de professores parecem ter impactado na elaboração de estratégias. Esse movimento se caracteriza como auto-formativo, aponta para um desenvolvimento profissional.

4.5-Caso da professora Fábيا

A professora Fábيا é formada no curso de magistério, em nível médio, e em Pedagogia. Possui experiência com classes de alunos com necessidades especiais na APAE e no período em que esta pesquisa foi realizada, trabalhava com o Ensino Fundamental I na rede municipal. Participava também de um grupo de estudo de alfabetização por projetos, organizado pela prof^a dr^a Maria Cecília Micotti, denominado “Raios de Sol”, fundamentado na proposta de Josett Jolibert, “Pedagogia por Projetos”, ligado a uma rede de estudos latino americana. De acordo com a professora, essa proposta orienta os trabalhos que desenvolve com seus alunos.

Fábيا, ao refletir sobre sua trajetória de formação, disse estar vivenciando um bom momento de sua carreira profissional.

Hoje está muito bom. Está muito bom. Porque eu penso que a faculdade, a formação acadêmica não me ajudou muito. Ela me ajudou assim, ela deu a teoria, só. Ela deu a teoria.[...]hoje eu estou muito feliz com aquilo que eu consigo fazer em sala de aula. Estou feliz mesmo. Eu falo assim, eu sei dar aula. Eu sei. Eu sei de uns cinco anos pra cá. Eu sei buscar ajuda e sei como buscar essa ajuda.

Fábيا ressaltou em seu depoimento que não é apenas o domínio da teoria que lhe dava condições de trabalhar com uma criança- *“Não é só a teoria que vai dar conta, mas o que está por trás da minha relação, do meu modo de ver o outro”*. E ela questionava se esse modo perpassava por suas “experiências”, por suas relações “interpessoais” ou pelas “teorias”; ou ainda por questões “éticas”.

Esta foi sua primeira experiência em acompanhar uma estagiária e, segundo relatos da própria professora (em dois encontros de professores na universidade e durante uma reunião com a estagiária), foi uma relação que "deu certo".

Apesar de sua relação com a estagiária não ter sido acompanhada durante o processo de estágio, conseguimos acompanhá-las no dia 12 de junho, quando marcaram um encontro na biblioteca da universidade para analisarem alguns materiais produzidos pelos alunos durante o percurso do projeto desenvolvido sobre "Substâncias químicas". Apenas este momento foi acompanhado devido a escolha prévia no início do trabalho que delimitava o número de duas professoras. No entanto, o contato com a professora durante os encontros do curso de extensão e a observação de seu envolvimento na proposta da universidade em acompanhar estagiários chamou atenção. Identificou-se algo diferente na interação entre a professora Fábria e sua estagiária. Instigou-nos, portanto, conhecer, ainda que parcialmente, o desenvolvimento daquele trabalho, as reflexões que vinham sendo feitas pela professora e sua visão sobre a proposta de estágio e sobre seu próprio papel nessa fase de formação inicial do futuro docente. Decidimos acompanhar esse momento singular e realizar uma entrevista com a professora para conhecer suas reflexões durante este processo e ainda o significado que atribuía a sua participação na construção da identidade desta futura docente.

Durante a reunião observada, professora e estagiária organizaram os materiais produzidos pelos alunos. Leram e buscaram analisar os registros que fizeram durante as aulas, com falas exatas dos alunos nos momentos de diálogo direcionados tanto pela professora quanto pela estagiária. Larissa, a estagiária, estava com um caderno com diversas anotações datadas, de modo que se voltavam, reliam algumas partes e ao final decidiram tirar fotocópias para que as duas tivessem todo o material. A professora ressaltou: *"Ela que tem tudo anotado!"*

No decorrer do trabalho, as duas conversavam sobre o desenvolvimento do projeto, enquanto a professora procurava ressaltar alguns pontos, como a importância da estagiária se preparar para a docência, pois considerava a docência uma profissão complexa. *"[...]Se prepare, Larissa! A questão é bastante complexa![...]"*

Retomava em alguns momentos a proposta da Pedagogia por projetos:

“[...]Larissa, o foco da pedagogia por projetos não é o conteúdo e sim possibilitar o acesso à leitura, escrita[...]”(Trecho da reunião entre as duas).

Retomou ainda a importância do trabalho intenso com o foco na leitura :“*Como essa classe, por ter chegado sem a escrita convencional, coloquei como objetivo a leitura*”.

Larissa também fez uma declaração durante a reunião quando se voltou para justificar um dos trabalhos que realizaram: “A Fábria me ensinou[...]”. A estagiária se referia ao trabalho desenvolvido com gênero textual ‘carta’ e a importância de se trabalhar a função social deste gênero. A intenção da professora em *ensinar* algo à estagiária foi salientada pela própria docente:

Então eu percebo que a Larissa vai ser uma ótima professora. Eu brinco com ela: “Ai, a Larissa ainda vai ser minha diretora”. E ainda você vai chegar e falar, um dia ela (a professora Fábria) foi boa...risos... Hoje ela já tá gaga, trocando alho por bugalhos...risos, né? **Um dia eu já aprendi com ela**, hoje já não mais, sabe. Então ela tem a curiosidade que eu acho que o educador tem que ter. Porque é lidar com criança que a todo tempo questiona[...].

No decorrer da conversa, alinharam pontos que iriam retomar com os alunos para o fechamento do projeto. Enquanto uma mencionava alguma atividade realizada, a outra complementava e, juntas, refletiram sobre as práticas trabalhadas. Segue um trecho da conversa:

Professora: ”Distinção de textos...”

A estagiária em seguida, disse: “Tipos, não?”

Professora: “O objetivo é saber a diferença dos tipos de texto.”

Fábria questionava se elas haviam trabalhado como deveriam e se havia sido o suficiente diante das necessidades da classe: “*Porque pensei, a gente não trabalhou nada de escrita!! Você não teve essa impressão?*” Enquanto discutiram o processo de desenvolvimento do projeto, analisaram os trabalhos realizados pelos alunos.

Ao final do encontro a professora fez o seguinte comentário:

“[...] Eu queria ter alguém todos os dias para anotar o que eu falo...risos... pelas sacadas do outro, as intervenções[...]”.

E Larissa agradeceu, entregou um livro com um cartão, agradecendo as “experiências e ensinamentos”...

4.5.1-Depoimentos... Durante a entrevista com a professora, que ocorreu alguns dias após a reunião citada.

Inicialmente a professora foi instigada a pensar sobre o papel que assumiu ao receber estagiária. Ao ser levada a pensar sobre as questões que lançaria a uma professora que iria recepcionar estagiário pela primeira vez, pareceu ter declarado as reflexões que fez durante esse processo “[...]perguntaria pra ela se ela sabe qual é a função dela nessa relação. E o porquê se tem que fazer estágio?” “Eu daria até meu exemplo, porque eu já disse isso para algumas professoras. Eu disse assim, que no momento que eu recebi estagiária, foi um momento que eu tive que me rever enquanto professora”. Recepcionar estagiário, conforme o depoimento de Fábria é um momento de se rever enquanto professora “[...]o sentido assim, eu...eu estou dizendo pra ela o que deve ser feito , baseado numa teoria tal, mas eu faço realmente isso”.

Para a professora Fábria, o estágio é um período importante para a formação docente, pois fez a seguinte declaração: “[...]o sistema educacional de ensino, a formação de professores pra uma nação. Acho que já deveria estar incluso, embutido nisso. O estágio já ser alguma coisa assim, que definisse mesmo se a pessoa ia querer ou não a seguir, até opção, sabe?” (Depoimento da professora sobre o papel da universidade quanto ao estágio). A experiência do estágio foi exposta como momento decisivo para a escolha profissional.

Além disso, em seus depoimentos, a professora ressaltou a importância do estágio, alguns olhares que deveriam ser direcionados e ainda salientou a interação que precisa haver entre os sujeitos.

Porque eu acho que tem coisas que devem ser ensinadas. Se não ensinadas, pelo menos faladas, porque não posso ter, eu estou numa posição de formadora. Formadora, não gosto de usar este termo, de orientadora. E se você orienta, lógico que tem a curiosidade dela, eu percebi que ela é uma pessoa curiosa se ela fosse passiva,tudo bem.

Identificamos, portanto, sua visão quanto ao papel e lugar em que deve estar o estagiário, pois ela declarou: “Não pra professora achar que o estagiário está ali pra observar o trabalho dela simples, sem achar que ela faz parte de um sistema, sem achar que ela está isolada no mundo”. O papel do estagiário neste processo de estágio, conforme as

declarações é de "avaliar" o contexto escolar. Porém, não parece um olhar automático, vem à tona a importância de um orientador

“[...]eu tentaria ir por esse caminho, que ela faz parte de um sistema e que ali ele vai estar avaliando, se ele tiver um bom orientador (professor da universidade), ele vai estar avaliando a situação dela como parte de um sistema educacional, político e não a pessoa dela. Não a Maria, não a Joana, não a Fábria. Mais ou menos por aí[...].

E quando questionada sobre as orientações que daria a um estagiário antes de iniciar o estágio, a professora declarou que diria:

[...] pra observar, a primeira coisa, em que contexto está esta professora? Tentar procurar ao máximo as características desta professora. Quanto tempo? Onde estudou? Tentar ter um diálogo, primeiramente, um diálogo assim, como que ela faz um encaminhamento, se tem algum problema, como direciona, e depois observar mesmo se a sala tem a ver com a prática. É...observar algumas coisas nas crianças enquanto ser humano.

Conforme os depoimentos da professora, a estagiária chegou à classe no momento em que a turma estava para escolher o tema a ser estudado no projeto. Fábria contextualizou-a e abriu espaço para que Larissa participasse ativamente do processo de ensino de sua classe. Oportunizou que ela compreendesse sua linha de trabalho; “*a partir disso, nós começamos a trabalhar juntas*”.

Ela veio sabendo que tinha que desenvolver um projeto, eu sabia comandar, caminhar, como direcionar, e aí começamos a trabalhar. E...é...como ela estava na sala eu achei muito interessante porque me auxiliou muito, porque a parte que as crianças precisavam de texto, da parte teórica ela fez esse trabalho (Depoimento da professora).

De acordo com seu depoimento, Fábria possibilitou o contato da estagiária com as crianças e a busca de materiais a serem utilizados. Para isso, foi criado um canal amplo de comunicação entre as duas para além da sala de aula, pois, o *email* se tornou um meio em potencial para se comunicarem durante toda a semana sobre as ideias e dúvidas da estagiária; planos, orientações da professora e decisões das duas, pois identificamos também pontos em que a mesma deu voz à estagiária:

[...]Pensei em solicitar aos alunos o registro de tudo o que foi dito por meio de uma ilustração, e em seguida o registro escrito desta mesma ilustração...*O que acha?* Porque esta turma, como comentei com você, é muito imatura, então gostaria de “fechar” cada aula. Preocupo-me com a ‘disciplina’ nas atividades para melhor orientá-los[...] (*Trecho de um dos emails escrito pela professora*).

A comunicação entre elas era para além da escola. Além dos HTPIs, o email também foi um meio de comunicação muito explorado pelas duas.

Em alguns momentos, Larissa colocava suas dúvidas e inseguranças nos *emails*, na própria reunião, dúvidas que eram respondidas pela professora. E em outras ocasiões, expunha suas ideias e opiniões. O canal de comunicação foi construído

[...] Com essas atividades que vamos extrair do texto não será preciso o mapa nem o questionário? Ahhh...você disse que vamos usar o quadrinho do REx no final, então, não seria melhor tirarmos a pequena explicação que tem logo ao fim do desenho e fazê-los pensar um pouco? Depois podemos explicar que a química é essencial para a nossa vida, dentro do nosso corpo, na nossa alimentação[...] (Trechos de email escrito pela estagiária)

[...]Achei ótimas suas propostas e fiquei mais tranquila em relação as dúvidas!!! [...](Trechos de um dos emails da estagiária).

O email também foi um **canal de orientação** da professora Fábيا. Os depoimentos mostraram ainda que durante o percurso do projeto, as duas dialogavam sobre o trabalho que estava sendo desenvolvido; elaboravam as aulas, de modo que a estagiária ficava responsável por pesquisar e elaborar alguns materiais.

“[...] Se tiver a bibliografia, me envie. Desde os primeiros anos de vida escolar julgo necessário à criança ter este contato com a fonte de pesquisa, principalmente se os diferentes tipos de textos foram retirados de diversos materiais (livros, revistas, periódicos, internet) assim a criança aprende que não temos somente a internet[...]”.(*Trecho de um dos emails escrito pela professora*).

[...] Com essas atividades que vamos extrair do texto não será preciso o mapa nem o questionário? Ahhh...você disse que vamos usar o quadrinho do REx no final, então, não seria melhor tirarmos a pequena explicação que tem logo ao fim do desenho e fazê-los pensar um pouco? Depois podemos explicar que a química é essencial para a nossa vida, dentro do nosso corpo, na nossa alimentação [...]

[...]Achei ótimas suas propostas e fiquei mais tranquila em relação as dúvidas!!! [...](*Trechos de um dos emails da estagiária*).

Além do email, os HTPIs, nos dias em que a estagiária estava na escola, segundo a professora, eram destinados também para diálogos sobre o trabalho pedagógico com a estagiária, pois declarou ter se comprometido com um trabalho de formação profissional; de alguém que tinha expectativas de aprendizagem: “[...]não é nem dificuldade, mas o *comprometimento* com o trabalho que eu assumi. Eu tive que assim, eu *não tinha que falar só pra mim, eu tinha que falar pra ela também. Era uma energia que eu tinha que pôr*, por

exemplo: eu perdi todos os meus HTPIs” (*Depoimento da professora- quando questionada sobre as dificuldades enfrentadas no processo de acolhimento*). Quando citou que “perdeu os HTPIs” expôs que houve uma troca, enquanto ela disponibilizou seu tempo, a estagiária colaborou com o trabalho docente, não ficou em uma posição passiva. “[...]Ao mesmo tempo que ela estava lá, colaborando, fazendo muita coisa que eu deixei de fazer em casa, mas teve essa troca.”

Embora a professora não tenha sido formada para trabalhar com a estagiária parece ter criado suas próprias estratégias assumindo um papel para além da recepção “[...]Porque durante os meus HTPIs eu tinha que orientá-la.”

Suas falas apontam que o professor da educação básica deve assumir uma postura de **diálogo**, de modo a expor ao futuro docente sua perspectiva teórica e ao mesmo tempo mostrar o contexto do sistema educacional o qual o professor está inserido e que muitas práticas fazem parte de uma cultura escolar. “[...]primeiro você conversa, você mostra seu trabalho, como que é feito seu trabalho. Se você fundamenta em alguém. Se você tem essa clareza você diz. Se você não tem, você diz, eu acho, eu penso que deve ser feito assim[...]”. Outra proposta da professora é que o docente que irá acolher estagiário deve mostrar o próprio trabalho, as teorias que o embasam ou ao menos expor explicar o porquê tem determinada prática.

O diálogo foi apontado pela docente como base para a construção da relação entre os dois sujeitos, que requer disponibilidade de tempo para o diálogo que resulte em orientação.

[...]nos momentos, daí eu pensava , eu organizava as crianças e no outro momento eu orientava ela. Nesse momento de HTPI eu falava pra ela, ‘oh, amanhã nós vamos fazer tal coisa’ ; “[...]nosso direcionamento, será esse, esse, e esse. Querendo ou não, com os meus alunos eu estava sendo professora e com ela também. Só que em etapas diferentes (*Depoimento da professora quando questionada sobre a diferença em receber estagiários e ensinar os alunos*).

A professora orientava quanto ao trabalho que iriam desenvolver na próxima aula com os alunos. Planejavam a aula, mas com os objetivos estabelecidos pela professora- “[...] a preocupação era orientá-la para que ela pudesse fazer uma intervenção necessária , baseado no que eu acho adequado”.

[...] ela apresentava o texto, mandava por email . Então, querendo ou não, então ela fazia, mandava por email e eu dizia, tá bom, não tá; o que falta o que não falta , né? E uma coisa assim, que ela achou, a primeira coisa que deixou escapar na

hora de fazer o texto não colocou a bibliografia, né? Aí eu disse pra ela, nós desde pequenininhos, as crianças têm que saber que os textos vêm de algum lugar.

Orientava também quanto ao como preparar os materiais necessários de maneira adequada que seriam utilizados nas aulas. Fábria compartilhava seus saberes. Planejamento das atividades.

Oferecia orientações que ultrapassavam o fazer pedagógico em sala de aula:

[...] que nós somos formadores de opinião, que a gente tem que ser um pouco neutra. Eu não posso vir dar aula com um decote, por mais que a gente queira, a gente é exemplo, falava muito nessa linha com a Letícia. Falava pra ela, dava uns toques.

Além disso, a professora fazia questão de justificar e esclarecer para a estagiária seu modo de trabalhar com os alunos e como deveria ser encaminhado.

[...]Vai ter dia que nós vamos dialogar uma hora... aí vai definir se nós vamos dar continuidade no diálogo ou não. Porque a criança tem o tempo dela. Então eu dava esses toques Porque vai ter aula que em meia hora, tudo bem, vai ter aula que em 20 minutos a gente vai parar tudo, ou fazer um desenho, ou registrar da maneira deles, porque tem dia que eles não estão a fim e não adianta você forçar. Não que você vai matar o teu tempo. Então foi direcionado nisso daí (*Depoimento da professora sobre um dos diálogos com a estagiária*).

[...]Então, aí, principalmente baseada nessa prova, ela teve a certeza de que eu estava... eu não sei como ela interpretou isso. *Mas eu mostrei pra ela o porquê eu estava trabalhando só com diálogo*. Lógico que o diálogo com intervenção. Não a conversa pela conversa. Não jogar a conversa fora...

Segundo os depoimentos, os diálogos não eram aleatórios, pois pareciam direcionar alguns olhares: “*Larissa, observa o tanto que o aprender a falar, o dialogar, deve ser feito lá na Educação Infantil*”.

[...]Aí eu sempre dizia pra ela. Não sei se foi no começo ou depois... observa certas coisas; não deixa passar certas coisas . Olha aquela criança. Olha como ela interage. Olha como ela não interage. E olha como a gente tem que olhar pra ela ou não (*Fala da professora-Entrevista*).

[...]eu sempre dizia pra ela, a gente não pode negligenciar o contato com a criança.

[...]observa o tanto que o aprender a falar , o dialogar, deve ser feito lá na Educação Infantil está prejudicando o meu andamento com a sala . O meu trabalho como professora do 2º ano.Então eu direcionava isso pra ela[...]

[...] Então, isso tudo, eu dei um toque pra Letícia. Porque isso também não foi me ensinado.

A professora revelou então estratégias que escolheu para trabalhar com a estagiária. E segundo os depoimentos, as questões que foram direcionadas a olhar foram específicas por pertencer aquele contexto – “*Outra turma de 2º ano que eu dei no ano passado, era outra turma, ela ia ver outra realidade*”.

Segundo os depoimentos, o trabalho em sala de aula era desenvolvido pelas duas. Baseado na proposta da “Pedagogia por projetos”, que propõe um trabalho intenso a partir do diálogo.

[...] Nós vamos sim, é escrever muito, porque eu quero o diálogo delas (das crianças). Diálogo, diálogo, diálogo. Eu fiz esse escrito do diálogo não porque a Larissa estava lá, porque é uma prática minha [...] (*Depoimento da professora em entrevista*).

A professora percebeu que tem um papel de contribuição para a formação da estagiária: “[...]esses detalhezinhas eu passei pra Larissa”. Ela percebeu que a aprendizagem do futuro docente neste espaço (escola) não é automática.

Então, na rotina da sala de aula, enquanto uma interagiu diretamente com o grupo todo, a outra fazia anotações das colocações dos alunos e das intervenções. Quando as crianças passavam a realizar atividades individuais, em duplas ou grupos, as duas realizavam intervenções no atendimento às crianças.

Eu acho que foi válido pra mim, porque, toda vez que eu falava alguma coisa com a Larissa, eu tentava ver se eu fazia mesmo. Eu fiz esse exercício todo tempo: será que eu faço de verdade? (*Depoimento da professora ao final da entrevista*).

A maneira como esta relação foi construída, foi atribuída pela professora, às características e posturas identificadas na estagiária: “[...]a Larissa tem uma característica muito interessante, ela é muito curiosa[...]”

[...]Ela quer aprender. Por conta da leitura que eu fiz dela eu agi desta forma[...] Então, acho que é isso, tem coisas que quando você vai orientar uma pessoa, se ela está aberta a, acho que você tem que aproveitar e dizer.

[...]eu percebi que ela é uma pessoa que quer buscar.Por isso que eu, a gente dialogava, do jeito que estou aqui dialogando com você eu dialogava com ela

[...]curiosidade que eu acho que o educador tem que ter. Porque é lidar com criança que a todo tempo questiona[...].

“Então não sei se é...se em outro momento, em outra turma, como seria o meu trabalho com estagiário”- mais uma vez a professora percebeu que desempenha um trabalho específico com a estagiária, que seu modo de agir talvez seja influenciado pela característica da turma que estava trabalhando naquele período e também da postura e características da estagiária.

A professora pontuou sua contribuição para a formação docente. Falou sobre o papel que deve ser assumido pelo professor da educação básica que recebe um estagiário, alguém que **ensina**. Contudo, declarou que os professores precisam reconhecer que esse período da formação é fundamental. Para a professora, o estágio é um período de formação necessária em que o estagiário tem a oportunidade de visualizar diversos docentes, com a possibilidade de conhecer diversas práticas e posturas docentes.

[...]E se for um estágio que você dá conta de trabalhar em equipe, que faça da melhor maneira possível.

Primeiro momento, primeira coisa, a sociedade, o grupo de professores precisa aprender a... não sei como vai ensinar isso , aprender, ...que pra ser profissional, *essa etapa se faz necessária* . que , não é aquilo que eu te falei. Não é porque o estagiário está lá ele vai observar só a minha pessoa. Não, vai ser o montante , está pegando a mim, a outra, a outra, outra, outras vão pegar a outra, a outra, outra, e vão dá...uns...fazer algumas constatações

A professora pressupõe a necessidade de uma mudança na cultura docente com relação o aprender a trabalhar em equipe para poder receber estagiários.

[...]você acha que essas pessoas estão preparadas para receber estagiário? Não estão. Se não ouvem nem o colega do lado. Se não há um trabalho com um colega do lado!!

[...]como uns professores desses vão aceitar estagiário na sala de aula? Se todo tempo ele está sendo afirmado, trabalhe sozinho. Fecha a porta, literalmente.

Essa mudança, segundo os depoimentos da professora, é um processo de longo prazo

[...] acho que é mais um redimensionamento da carreira do professor do que a minha experiência. Acho que é mais um redimensionamento, mudar assim, a percepção. Vamos supor, se eu começar agora, os novos que vierem. Acho que é todo um processo aí, a Larissa, se ela começar a receber, essa turma nova...se ela começar a receber, os outros vão receber, nesse trabalho mesmo de parceiros[...]

4.5.2-Discussão do caso da professora Fábria

Ao descrever a fase profissional em que se encontra como “um bom momento da carreira”, nos voltamos para as categorias propostas por Huberman (1992), de modo que identificamos que a professora parece estar vivenciando a etapa da “diversificação” (p. 42). Período marcado por uma maior consciência sobre os fatores institucionais que envolvem o ensino; em que os professores sentem-se mais motivados a participar de grupos empenhados nas mudanças pedagógicas, marcado então, pela busca de novos desafios (Huberman, 1992,p.41).

Suas declarações parecem sugerir que há um reconhecimento da importância da teoria em sua formação, porém, ressalta o valor da prática também para o desenvolvimento do seu trabalho docente. Mesmo expondo que está vivenciando uma fase de maior segurança, não considera estar formada ou ter concluído sua formação, mas justamente por saber que, apesar de precisar continuar na busca por conhecimento, agora sente maior segurança nas escolhas destes caminhos de busca. E mesmo ao questionar sobre a origem de suas concepções, parece compreender que a formação docente resulta de diversas fontes.

A partir dos depoimentos e ao acompanharmos a reunião entre a professora Fábria e a estagiária Larissa, foi possível notar que a estagiária tinha voz ativa no processo de estágio. Identificamos, portanto, que a interação entre as duas foi baseada em muito diálogo e tal interação pode ser caracterizada como uma relação de parceria, pois a professora assumiu que sua relação com a estagiária “deu certo”.

Era notório que as duas pareciam 'sintonizadas' quanto ao trabalho que foi desenvolvido, pois conversavam sobre os objetivos relacionados à leitura que haviam proposto para o projeto, bem como sobre os materiais produzidos pelos alunos, com os quais a estagiária parecia já familiarizada, por ter participado de maneira ativa de vários momentos de diálogos com a classe, além de ter direcionado muitos deles. Identificamos aqui que a professora possibilitou que estagiária tivesse a oportunidade de ocupar o lugar docente, experimentar os fazeres docentes e o cotidiano dinâmico da sala de aula. De sua parte, a professora Fábria aproveitou esse período de estágio para mostrar as complexidades que percebe presentes na profissão docente, alertando a estagiária para a necessidade de "se preparar".

4.5.2.1-Modo escolhido para receber a estagiária

A postura assumida por Fábيا durante a reunião observada oferecia indícios de que vinha realizando um acolhimento formativo no estágio de Larissa. Ela claramente permitia o envolvimento da estagiária em todo o processo desenvolvido, tanto no que se refere aos momentos de ação como nos de reflexão sobre a prática. Ao mesmo tempo em que a estagiária tinha oportunidade de experimentar o lugar docente, Fábيا pontuava questões que considerava importantes sobre e para a docência. Como por exemplo, nos momentos em que retomava os princípios que embasam a pedagogia por projetos, fundamento de suas práticas, lançava questões que levavam as duas a pensarem sobre o próprio trabalho.

Apesar de Larissa ter vivenciado todas as fases do projeto realizado em parceria com a professora, Fábيا parecia compreender que a estagiária vivia uma fase específica de seu processo de formação, diferente daquele vivenciado por ela mesma. Reconhecia o processo de aprendizagem vivenciado por Larissa e reconhecia seu lugar na relação. Assim, no decorrer da reunião observada, a estagiária expôs: “*Depois os alunos queriam trabalhar profissões. Eu queria esse. Estava tudo na cabeça*”. Imediatamente Fábيا chamou sua atenção sobre a proposta de seu trabalho (Pedagogia por projetos): “*Larissa, Larissa!*” E Larissa diz logo em seguida: “*É esse projeto é muito dinâmico, não tem nada pronto!*” E Fábيا apenas confirma: “*Não!*”

Larissa parecia reconhecer o papel de formadora assumido por Fábيا, pois algumas vezes durante a reunião justificava o trabalho se utilizando da frase: “*Fábيا me ensinou*”, além de no final do encontro ter agradecido a oportunidade de aprender e experimentar a sala de aula.

Por meio dos depoimentos, foi possível identificar ainda as reflexões feitas pela professora quando relatou as questões que lançaria a alguém que iria recepcionar estagiário pela primeira vez. Fábيا parece perceber que tem uma função a assumir diante do acolhimento de estagiários e ressalta a importância deste período para a formação inicial. Porém, sugere que não seja um mero acolhimento, mas um “acolhimento formativo”, que pressupõe a percepção de que o professor deve assumir um compromisso com o estagiário, de maneira a contribuir com sua formação, possibilitando-lhe ocupar o lugar docente e assim refletir sobre as questões relacionadas à docência.

Acolher um estagiário parece implicar, para ela, um momento e movimento de se rever enquanto professora. Acolher possibilita-lhe refletir. Esse exercício de olhar para si, de voltar-

se para suas próprias práticas nos remete ao modelo pedagógico da contemporaneidade (BUENO, SOUZA, 2012) que aponta para uma concepção de formação de professores que repensam suas práticas, de modo a se “(re) modelarem”. “*No sentido assim, eu...eu estou dizendo pra ela o que deve ser feito , baseado numa teoria tal, mas eu faço realmente isso?*” A reflexão aparece como estratégia utilizada nesse período de acolhimento do estagiário. Postura formativa não apenas para o estagiário, mas para o próprio professor que acolhe (SARTI,2009). Parece possível afirmar, portanto, que o acolhimento formativo, nesse caso, configura-se também como *auto-formativo*.

E o modo de acolher elaborado pela professora é estimulado pela disposição em aprender da estagiária. Fábica descreve Larissa como uma pessoa que quer “*buscar*”; “*aprender*”; “*está aberta*”, que chega à escola, portanto, com expectativas. A professora declara que se fosse outra pessoa, com outra postura ou ainda em outra sala de aula, ela não sabe se a interação seria a mesma. Para ela, o acolhimento no estágio configura-se de modo relacional, interativo.

4.5.2.2-Estratégias de ação

O estágio, na formação de professores, é valorizado por Fábica, de modo que ela expõe que o estágio deve ser um momento em que o estagiário tenha subsídios para decidir pela profissão docente. Segundo a professora, este período implica em colocar para o estagiário que os professores estão inseridos em um sistema e que não estão isolados na situação de trabalho. Para ela, é importante que o estagiário perceba durante o estágio que o trabalho docente sofre então, múltiplas influências vindas do contexto em que atuam. Para isso, segundo Fábica, é preciso que o olhar do estagiário seja direcionado e aos poucos ela pode se integrar à cultura docente. A professora parece perceber que a formação docente é um processo de socialização profissional, ideia que se afina ao conceito expresso por Tardif (2000) “é um processo de identificação e incorporação dos indivíduos às práticas e rotinas institucionalizadas dos grupos de trabalho (p.14).”

Esta função, segundo a professora, de direcionar o olhar do estagiário, deve ser assumida pela professora da Educação Básica, que se coloca em um lugar de orientadora. O que implica em assumir um compromisso com a formação profissional, que demanda “energia”, um trabalho a mais e reflexão sobre a prática.

Diante desta concepção, Fábria elabora algumas estratégias de ação: estabelece os canais de comunicação- email e os horários de HTPI- abre para que ocorra o diálogo; direciona alguns olhares da estagiária para certas situações da docência e do desenvolvimento da criança, mostra suas práticas e as justifica.

4.5.2.2.1-Construção de uma via de comunicação-Disponibilidade de tempo para o diálogo e para a reflexão

O diálogo entre professora e estagiária apresenta-se como base para a construção dessa relação que pode ser caracterizada como uma parceria. O estabelecimento dessa parceria pressupõe que a professora reserve tempo específico e disposição para ouvir e falar, para trocar ideias com a estagiária.

Esse modo de agir aponta, como dito, para um acolhimento formativo, de modo que é possível identificar que receber estagiário em sala de aula não se resume a permitir que o estudante entre e observe, porém, o professor em exercício, como afirma Fábria, dispõe de uma “energia”, que caracteriza o desenvolvimento de outro trabalho. O professor, portanto, tem o papel de contribuir para a formação do estagiário. Contudo, ao se referir ao estágio de observação, coloca-o como um período apenas do estagiário avaliar o professor.

Já a proposta da universidade de se trabalhar em parceria, em sua visão é uma proposta desafiadora, porque o saber trabalhar em equipe, conforme seu depoimento, não é uma característica da cultura docente :“[...]você acha que essas pessoas estão preparadas para receber estagiário? Não estão. Se não ouvem nem o colega do lado. Se não há um trabalho com um colega do lado?”. A professora parece pressupor que para receber estagiário é preciso desenvolver alguns saberes específicos, dentre os quais estão aqueles relativos ao trabalho em equipe. Este é, para ela, um ponto a ser aprendido pelo professor para assumir esse compromisso de se construir uma parceria. Essa perspectiva da professora com relação a cultura da docência nos remete ao que Nóvoa (2011) expõe, “ [...]a complexidade do trabalho escolar reclama aprofundamento das práticas de colaboração e a consolidação de equipas pedagógicas[...]”(p.51).

Os depoimentos sugerem ainda que durante o percurso do projeto, as duas dialogavam sobre o trabalho que estava sendo desenvolvido; elaboravam as aulas, de modo que a estagiária ficava responsável por pesquisar e elaborar alguns materiais.

Esta **prática do diálogo** se tornou uma oportunidade de aprendizagem sobre o trabalho docente para a estagiária e de orientação para a professora, que intervinha com seus saberes docentes. O diálogo profissional é exposto por Nóvoa (2007) como base das práticas de formação.

4.5.2.2.2-Apresentação de saberes e instrumentos da docência

Outra estratégia utilizada e salientada por Fábria é dar visibilidade do seu trabalho ao estagiário, porém, não no sentido de se limitar às boas práticas, mas com o objetivo de mostrar o que embasa suas práticas e com a intenção de justificá-las. E ao mesmo tempo direcionar alguns olhares do estagiário para as questões docentes e o cotidiano, dinamismo e complexidade da sala de aula.

Durante o período do estágio, a professora propõe que se direcionem alguns olhares do estagiário, o que dá indícios de que o olhar do estagiário para as questões da escola em uma perspectiva docente não seja automático, já que o mesmo está em transição entre o papel de aluno e o papel docente.

Aí eu sempre dizia pra ela. Não sei se foi no começo ou depois... observa certas coisas; não deixa passar certas coisas . Olha aquela criança. Olha como ela interage. Olha como ela não interage. E olha como a gente tem que olhar pra ela ou não (*Fala da professora-Entrevista*).

Tal prática revela uma compreensão sobre o papel do formador de campo. Fábria enfatiza que as aprendizagens no estágio não são "automáticas", fazendo-se necessária a intervenção sistemática do professor experiente. Essa maneira de trabalhar com a estagiária propiciava a formação da estagiária enquanto docente, socializando-a na cultura profissional, de modo a desenvolver o seu olhar para os alunos, suas interações, seus aprendizados.

Outras questões também trabalhadas eram sobre a postura do docente frente aos alunos, que segundo ela, o professor é um "formador de opinião". Por isso, ela orientou inclusive sobre a influência da mídia na maneira de se vestir. E sobre a questão da organização das etapas do trabalho.

A escolha por essa opção de acolher e o uso de certas estratégias tem a influência da proposta de parceria da universidade, porém também como referência sua própria experiência

de formação inicial e das brechas identificadas por ela : “[...]isso tudo, eu dei um toque pra Larissa. Porque isso também não foi me ensinado”.

4.5.2.2.3-Possibilitar a perspectiva do lugar docente

Identificamos que a professora localiza o lugar do estagiário nesse processo de estágio, descrevendo que seu papel é para além da simples observação. Além do estagiário se envolver no trabalho docente junto com o professor que o acolhe, ele irá observar o trabalho, porém, a partir do contexto em que está inserido. Suas declarações parecem sugerir que essa **contextualização deve ser proporcionada ao estagiário**, de modo que compreenda que os professores estão inseridos em um sistema e integrados a uma cultura.

Fábia também se vê em um **lugar de orientadora** “eu tinha que orientá-la”. Não só por suas declarações, mas pela maneira como se dirigia à estagiária durante a reunião; pelas conversas via email, onde se identifica momentos de orientação e pelos depoimentos de como ocorreu o processo do desenvolvimento do projeto.

Identificamos, portanto, uma interação entre professora e estagiária que resultou em construção de uma parceria. A professora escolheu ir além da recepção, optando por acolher a estagiária em uma dimensão formativa, pois assumiu a responsabilidade por parte da formação da futura docente. Possibilitou que o envolvimento e a participação da estagiária no trabalho desenvolvido em sala de aula, tanto de ensino como de aprendizagem. Para isso, criou um canal de comunicação amplo para períodos de planejamentos, orientações, intervenções e direcionamentos de olhares. Que só foi possível devido a disponibilidade de parte do tempo do trabalho docente para dialogar com a estagiária Além disso, possibilitou que a mesma conhecesse seu trabalho, de maneira a compartilhar suas práticas a ponto de justificá-las. Com estas ações, oportunizou que Larissa ocupasse o lugar docente.

4.5.2.3-Acolhimento formativo

Em meio a esse processo, a professora expôs que a **reflexão** sobre sua própria prática e suas convicções era um exercício constante impulsionado por esta experiência de acolher uma pessoa que está vivenciando a fase da formação inicial docente. Como já exposto, este movimento de olhar para si e para suas práticas, (re) modelando-se, configura um modo de formação do modelo pedagógico da contemporaneidade (BUENO, SOUZA, 2012). Tal modelo possibilita um movimento de auto-formação, pois encaminha a um exercício de

reflexão sobre seu papel enquanto docente e conseqüentemente sobre seu papel enquanto ‘formadora’.

4.5.2.4-Conflito no trajeto da construção da relação com a estagiária

O conflito que pode ser pontuado na experiência de acolhimento de estagiários de Fábria, é quanto a questão do tempo. Pois seus depoimentos apontam o compromisso que assumiu ao receber a estagiária em sua sala, a responsabilidade diante da relação que foi construída, mas para isso, a necessidade de disponibilizar tempo para investir nesse trabalho. Como este tempo não é previsto em sua carga horária, refletiu sobre o fato de ter que utilizar os HTPI's para esse fim.

5. O ACOLHIMENTO- PASSOS À FRENTE DA RECEPÇÃO

A discussão dos dados reunidos por esta pesquisa requer considerarmos a composição da identidade profissional das professoras que passam a desempenhar tarefas, relativas ao acolhimento de estagiários, para as quais não foram formadas. Sua identidade é marcada por suas socializações familiares, escolares, pelo período de formação inicial e segue com suas experiências da prática e outras. Esses modos de agir na relação com os estagiários não estão isolados de um contexto vivenciado por elas ao longo de suas vidas e carreiras (NÓVOA,2011), sendo vinculados ao processo de construção da identidade docente, que tem início muito antes da formação inicial. Entendemos, portanto que a identidade de cada um é permeada pela história de vida, situada geográfica e historicamente. O que pressupõe movimento, dinamismo; processo inacabado, e que ao mesmo tempo se compõe a partir de diversas influências e socializações (DUBAR,1997). A identidade “não é algo que se possua, mas sim algo que se desenvolve durante a vida” (MARCELO, 2009,p.109).

Temos de situar este professor em seu contexto para compreendermos suas concepções sobre formação docente e os modelos que assume no acolhimento de estagiários. Os estagiários por sua vez também possuem sua própria história. Como afirma Marcelo (2009), “os aspirantes a professores não são 'vasos vazios' quando chegam a uma instituição de formação inicial”(p.116). O processo de formação do professor diz respeito às próprias experiências pessoais, e às experiências enquanto aluno, por ter vivenciado a cultura escolar durante um longo período a partir desse papel. Tal movimento de formação da identidade docente, marcado também por experiências enquanto estagiária e iniciante do magistério (em uma transição de lugar de aluno ao lugar docente) e acrescido pelas experiências no exercício docente, possibilita reflexões, mudanças de crenças e também de posturas relativos ao ensino.

Diante desta questão considera-se, pois, que os professores em exercício que recebem estagiários em suas classes estão em fases distintas de sua carreira profissional. Embora todos exerçam a profissão de ensino, cada um se encontra em uma etapa, devido ao período histórico percorrido e as suas experiências (HUBERMAN, 1992). O docente experiente está inserido em um momento específico de sua carreira. A respeito das tendências do ciclo de vida profissional dos professores, Huberman (1992) explica que cada época apresenta traços que lhe são característicos, por ser construída em seus contextos históricos, culturais, que influenciam de alguma maneira a formação dos professores. Por sua vez, os professores

vivenciam experiências singulares e desenvolvem práticas, encontrando-se em períodos diversos da carreira profissional, entendida como sendo processual e envolvendo “momentos de arranque ou descontinuidades”(HUBERMAN,1992, p.38).

Desse modo, nas escolas, os estagiários têm a oportunidade enriquecedora de entrar em contato com os professores que se encontram em diversas etapas da carreira profissional. Alguns alunos das licenciaturas acompanham professores que ainda estão iniciando o percurso, fase que consiste em explorar e descobrir com entusiasmo a profissão. Outros professores já estão em fase de “estabilização”, que seria o “estágio do comprometimento”, do sentimento de competência, que tem como significado “pertença a um corpo profissional e a independência”(p.40). Outra etapa em que se encontram alguns professores é o da “diversificação”, período em que passam a ter maior consciência sobre os fatores institucionais, sentem-se mais motivados a participar de grupos empenhados nas mudanças pedagógicas, marcado então, pela busca de novos desafios (p.42). Outros professores, experimentam fase marcadas por sentimentos de “serenidade”, “distanciamento”, “uma diminuição do investimento no seu trabalho numa atitude mais tolerante e espontânea da sala de aula” (p.44). Há professores que vivenciam uma fase profissional marcada por um certo “conservantismo”, caracterizado pela resistência às inovações (p.45). E, ainda segundo Huberman, no final da carreira, muitos professores podem viver uma fase de “desinvestimento”, em que progressivamente se desvinculam da carreira, dirigindo o olhar para outros aspectos da vida social (p.46).

Frente a essa perspectiva de carreira profissional, entende-se que as aprendizagens e as experiências dos estudantes nos estágios tornam-se singulares, não apenas pela individualidade de cada um, mas também, pela relação que se dá com um determinado professor que se encontra em certo momento de sua carreira e que a vivencia de uma forma particular, ligada a sua própria história de vida.

5.1-O acolhimento nos estágios supervisionados de prática de ensino...

Como antes mencionado, a atuação das professoras focalizadas junto às estagiárias dava-se no âmbito de uma proposta específica de estágio voltado para o estabelecimento de “parcerias intergeracionais” (SARTI, 2009). Havia, portanto, expectativas com relação a sua atuação nos estágios. Tais expectativas, que apontavam para a necessidade de *acolher* os estagiários, reservando um tempo para planejar as aulas com ele, inserindo-o no ambiente

escolar e da sala de aula, integrando-o em suas atividades docentes etc. Mas tais expectativas eram transmitidas de modo um tanto assistemático em reuniões com a supervisora do estágio ou mesmo em algumas das aulas do curso de extensão que fora oferecido algumas vezes para os professores parceiros, como contrapartida da atuação nos estágios. Nenhuma formação mais sistemática e específica lhes fora oferecida para o trabalho junto aos estagiários.

Ao retomarmos para os registros das observações e as entrevistas concedidas pelas professoras, identificamos diferentes maneiras pelas quais elas recebiam suas estagiárias. Neste capítulo, exploraremos os dados reunidos sobre cada uma das professoras focalizadas por esta pesquisa, discutindo suas práticas e posturas assumidas na recepção de estagiários. Através das ações das professoras passamos a compreender o modo como elas consideraram sua atuação durante os estágios supervisionados de prática de ensino e o valor (auto)formativo que conferiram a essa experiência, de parceria intergeracional.

5.2-Modelos de formação presentes no campo educacional

Como atestam os estudos de França (2009), Daniel (2009), Benites (2012), Galindo (2012), mesmo não tendo um papel de formador de campo institucionalizado, muitos professores da educação básica recebem estagiários em suas classes e desempenham algum tipo de função quando realizam esta atividade. Os papéis que os professores assumem ao receber estagiários parecem guardar relações bastante estreitas com suas concepções sobre a formação docente que, por sua vez, referem-se a certos modelos de formação presentes no campo educacional.

Salientamos inicialmente, portanto que, o modelo pedagógico da modernidade (CARVALHO, 2000) e o modelo pedagógico da contemporaneidade (BUENO e SOUZA, 2012), serão trabalhados aqui como conceitos de análises deste estudo. O modelo pedagógico da ‘modernidade’ (CARVALHO, 2000), prioriza a ‘visibilidade’ das práticas exemplares para que sirvam de modelos a serem imitados. Já o modelo pedagógico da ‘contemporaneidade’ (BUENO e SOUZA, 2012), tem como prioridade a ‘invisibilidade’, que “do ponto de vista pedagógico, a invisibilidade se manifesta por um conjunto de práticas que levam os docentes a buscar as referências modelares neles mesmos[...]”(p.166).

Contudo, compreendemos que as posturas aqui descritas podem coexistir nas práticas desenvolvidas por cada professora e em cada modelo pedagógico. Por isso, não pretendemos

enquadrar as professoras em nenhum modelo específico, apenas descrever os modos eleitos por elas na recepção de estagiários a partir das categorias elencadas dos próprios dados.

Outras categorias importantes para as análises aqui desenvolvidas referem-se à tríade: **recepção, acolhimento e acompanhamento**, já conceituados inicialmente neste estudo.

Em nossos estudos, as professoras focalizadas em suas práticas junto aos estagiários parecem ter desenvolvido diferentes maneiras de *acolher* suas estagiárias. No entanto, no decorrer da análise dos dados, notamos que o *acolhimento* pode se apresentar de diferentes maneiras.

5.3-Estratégias elaboradas e modos assumidos pelas professoras durante a recepção de estagiários

5.3.1. Construção de uma via de comunicação

Com a proposta de estágio “de parceria intergeracional” as professoras parecem ter sido levadas a criar a estratégia de construção de uma via de comunicação com os estagiários durante o processo de estágio. Esse é um elemento relevante, posto que se diferencia de modelos tradicionais de estágio que não previam tal canal de comunicação entre professor em exercício e estagiário.

Nesse sentido, identificamos que as professoras **disponibilizaram tempo para o diálogo e reflexão**. Elas dividiram o tempo que têm em sua carga horária de trabalho, que é reservado exclusivamente para a docência, que preveem as atividades diretamente relacionadas aos alunos e ao planejamento das aulas que serão desenvolvidas. Todas as professoras focalizadas reservam tempo para estarem com as estagiárias e para lidarem com suas expectativas sobre o estágio e para pensarem sobre o trabalho a ser desenvolvido em parceria. O período de HTPI foi a abertura encontrada para construir o canal de comunicação, “sentar com a estagiária”, momento exposto pelas professoras como necessário para conhecer as expectativas da estagiária e organizar o trabalho que prevê que se realize em parceria. Tal abertura sugere que esta prática do professor seja caracterizada para além da recepção. Ao se dispor a ouvir e investir tempo com o futuro docente e ainda permitir que ele atue na regência das aulas, aponta para a prática de *acolhimento*.

Quando o professor se dispõe a participar da formação do futuro docente e percebe que é preciso separar um tempo específico com ele, caracteriza-se o acolhimento. Pois parece compreender que não basta o estagiário estar simplesmente em sala de aula como se fosse mais um aluno, sua ação sugere que este outro sujeito tenha outros objetivos, em outro ‘nível’ e, portanto, requer outras formas de interação.

Mais do que permitir que a estagiária utilize a classe para “dar aulas”, as professoras focalizadas procuravam planejar junto com elas e, posteriormente a essa etapa de planejamento em conjunto, dialogavam sobre o trabalho realizado, ou seja, pensavam juntas sobre a ação e a prática; o que caracteriza um trabalho que se constituiu em parceria, proposta colocada pela universidade, que o estágio se constitua espaço de interação de diferentes gerações docentes (SARTI, 2009).

5.3.1.1-Construção de outros canais de comunicação

Além do período de HTPI, as professoras disponibilizaram os próprios números de telefones, endereços de emails e ainda abriram vias durante os períodos de aula para conversarem no momento exato da dinâmica da classe. Essa postura foi identificada nas professoras Agnes e Fábila.

Os temas das conversas ultrapassavam o próprio projeto delineado para a dupla. Entre os assuntos dialogados destacaram-se: o desenvolvimento dos alunos, as questões sociais, emocionais e de aprendizagem que os envolviam. Relevante ainda pontuar que o diálogo também perpassava a discussão sobre o contexto da sala de aula, sobre o processo de ensino e aprendizagem do período em que as estagiárias não estavam em sala. O que sugere a intencionalidade da professora em integrar a estagiária a todo processo da turma acompanhada, pois parece perceber que o estágio é um momento para além da observação de uma prática exemplar.

Outras práticas do cotidiano da classe, que não estavam diretamente ligadas ao projeto elaborado em conjunto pela dupla, faziam parte da pauta das conversas entre professora e estagiária. Em algumas ocasiões também, as professoras buscavam justificar o modo como desenvolvia determinados trabalhos com os alunos, como já citado, por exemplo, a realização da sondagem do nível de escrita dos alunos ou porque trabalhava com o desenvolvimento da oralidade com os alunos.

Esta estratégia do diálogo se afina com Nóvoa (2009) quando diz que “[...] é na escola e no diálogo com os outros professores que se aprende a profissão” (p.30). Ele afirma que é preciso “aprender com os colegas mais experientes”(p.30) para incorporar-se à cultura docente.

Esses modos de acolher os estagiários apontam para a ideia de **socialização profissional**, oportunidade oferecida aos estagiários de “experimentar o contato com a diversidade que caracteriza a docência” (SARTI, 2009, p.137).

Aliada às diversas conversas sobre o trabalho docente, identificamos que a **orientação** foi uma ação que compôs esta prática do diálogo. Mesmo sem um papel definido, as professoras colocaram a necessidade de *orientar* o processo de estágio. Segundo os depoimentos, orientar assume para elas o sentido de conversar sobre as aulas, sobre o modo de organizá-las, pensar nos objetivos, nos materiais necessários, na maneira produtiva de organizar os alunos, os temas a serem explorados, refletir sobre o trabalho desenvolvido, enfim as professoras parecem reconhecer que é preciso orientar os estagiários, pois sugerem compreender que eles estão vivenciando a fase transitória de aluno para professor, conforme citado por Sarti (2009), quando se refere a Perrenoud (1994), e, portanto, a fase de formação inicial de socialização profissional.

Espera-se que, no âmbito desse trabalho formativo articulado com a universidade, os professores compartilhem com os estudantes impressões, pensamentos, saberes, dúvidas e práticas ligadas à docência cotidiana e os recebam como *colegas* de ofício (SARTI, 2009, p.136).

Apresentar os instrumentos próprios do trabalho docente e **direcionar alguns olhares** do estagiário para questões importantes do cotidiano da classe durante o percurso do estágio fez parte da construção da via de comunicação. As professoras declararam que precisavam investir tempo e “energia” para realizar esse outro trabalho, que não era voltado para os alunos. Tardif (2012) trata desta ação de **direcionar alguns olhares** dos estagiários quando discorre sobre a socialização, mais especificamente sobre a “socialização primária”, escolar. O autor afirma que “essa imersão” na escola por longo período acarretou uma “bagagem de conhecimentos anteriores, de crenças, de representações e de certezas sobre a prática docente” (p.68). Ao voltar para a escola, agora como futuro docente, se torna um desafio para o estagiário, pois tende a “prestar atenção nos fenômenos da sala de aula em relação aos quais eles possuem expectativas ou representações fortes” (TARDIF, 2012, p.70). Este é um

aspecto considerado por professores pesquisados nos trabalhos de Tardif (2012), “que afirmam ter que duplicar esforços, multiplicar as demonstrações, destacar os comportamentos de alunos que foram ignorados[...]”(p.70), que parecem estar em sintonia com o modo como as professoras focalizadas nesse estudo decidiram acolher estagiários, pois relataram igual necessidade de direcionar o olhar da estagiária para algumas questões específicas do cotidiano da sala de aula. Isso pressupõe que a docência se constitui de saberes complexos, que impõe a necessidade de uma formação complexa (NÓVOA, 2007).

Diante dessa ação, é relevante ressaltar que simplesmente dialogar com o estagiário não se caracteriza como um modo de acolhimento. Nos casos analisados, duas modalidades de acolhimento se apresentaram como sendo possíveis: um modo de **acolhimento modelar**, realizado em uma relação de *mestrança*, e o **acolhimento formativo**.

Algumas estratégias se apresentam aparentemente de maneira semelhante nos dois modos, mas percebemos que elas se diferem devido aos interesses e aos pressupostos que estão subjacentes, a ponto de refletir na ação das professoras.

5.3.2-O diálogo no acolhimento modelar e as relações de “mestrança”

No caso desse modo de acolher o estagiário, o professor se vale do diálogo como estratégia de intervenção, porém, suas intenções são ligadas à transmissão de um modelo de atuação docente, o qual ele mesmo é assumido como representante. Esse modo de acolhimento se estabelece sob uma relação que aqui denominamos como sendo de “*mestrança*”.

O objetivo de disponibilizar um tempo de diálogo com a estagiária se restringe, nesse caso, apenas a verificar as ações já realizadas durante a regência, com o intuito de corrigir os “erros” e apontar para as práticas exemplares, que são apresentadas como modelo durante o processo. Identificamos em um dos casos que estas ações foram constantemente repetidas com a pretensão de que as informações fossem acumuladas e fixadas, pois a professora acolhedora parece ter assumido o papel de “mestre de ofício”, que transmite a arte do ofício da docência e espera que o estagiário reproduza o que lhe foi ensinado e imite as práticas observadas como um “aprendiz de ofício”. O olhar da professora estava voltado para os resultados apresentados no trabalho que era desenvolvido pela estagiária e não para o seu processo formativo, pois ao ser questionada se havia percebido alguma mudança na postura da estagiária após suas orientações, a professora Isabel utiliza o termo ‘imperceptível’.

Reconheceu certa mudança na postura da estagiária, mas não foi possível percebê-la por não o ‘ver retorno nas aulas’. Ela não parecia prever que a estagiária vivia um momento de desenvolvimento, de descobertas e aprendizagens iniciais de uma cultura profissional. A concepção de aprendizagem neste caso liga-se a concepção de estágio como imitação de modelos.

Parece relevante pontuarmos que esta disposição de investir um tempo com a estagiária está condicionada, neste caso do acolhimento modelar e as relações de “mestrança”, à clara **adesão à docência por parte da estagiária**. Os “mestres de ofício”, da Idade Média, também esperavam que os aprendizes deduzissem alguns saberes e segredos do ofício pelo longo tempo em que passavam nas oficinas. Ao acompanhar o mestre de ofício o aprendiz teria a oportunidade de aprender a maioria dos segredos oferecidos. Essa ideia se aproxima da concepção de formação da professora Isabel quando declarou: “Quem tem essa oportunidade (do estágio) tem que *sugar tudo o que a professora pode oferecer*”. Essa expectativa foi expressa por Isabel, que reiterou várias vezes durante o processo de estágio, a importância do interesse e da intencionalidade do estagiário, como pontos chave para a realização de um estágio produtivo: “A menina que vem com interesse para aprender com a sala de aula aprende de tudo. Tem as interrupções; a criança que não faz nada. Vê de tudo!”(Depoimento final de Isabel).

Este acolhimento sob o modelo da “mestrança”, embora encontre suas raízes nas Escolas de Ofício da Idade Média, parece relacionado ao modelo pedagógico da modernidade, cujo primado é a visibilidade (CARVALHO, 2000), pois situa o professor em uma posição de modelo exemplar, ou seja, a referência é externa ao sujeito em formação. Como na ‘mestrança’ que se pautava na tradição ‘olhe como eu faço e faça igual’.

5.3.3-O diálogo no acolhimento formativo

Foi possível caracterizar também o diálogo no tipo de acolhimento que aqui denominamos como *formativo*. Como já descrito nos casos, identificamos a ênfase dada pelas professoras de se reservar um tempo para o diálogo nos HTPI’s e ainda priorizá-lo durante as aulas com a intenção de integrar a estagiária ao contexto da sala de aula. Essa postura se torna relevante pela intencionalidade de, através de diálogos sobre o desenvolvimento dos alunos, por exemplo, sobre os trabalhos realizados nos dias em que não há estágio, possibilitar que a estagiária se inserisse no contexto daquele que será seu futuro ambiente de trabalho.

Se o diálogo é considerado como disponibilidade de tempo para ouvir as expectativas do estagiário e ao mesmo tempo contribuir para que as práticas realizadas e o contexto escolar sejam oportunidades para a reflexão, esse modo de acolher pode ser caracterizado como um *acolhimento formativo*, por prever as demandas específicas da fase inicial de formação profissional, em que se encontra o estagiário. Esse envolvimento e participação na formação nos direcionam para o modelo pedagógico da contemporaneidade, que tem a invisibilidade como primado (BUENO e SOUZA, 2012), de maneira que o sujeito é levado a buscar referências neles mesmos por meio da reflexão e não em referências externas.

Esse modo de acolher estagiário se aproxima do *acompanhamento*, um dispositivo formativo ainda mais avançado. No entanto, não podemos caracterizá-lo como tal, apesar da intencionalidade das professoras e da constância da prática, porque as professoras não têm essa prática sistematizada e não a realiza de forma totalmente planejada, estruturada.

Timidamente alguns princípios, como apoio, ‘favorecer’ o potencial do estagiário; ‘ligar-se’ a ele por um período da fase inicial, que compõem esta *lógica de acompanhamento* dos professores em exercício, parecem emergir no campo profissional através de pesquisas e algumas políticas que apontam para outro papel a ser assumido pelos professores.

Portanto, a disponibilidade do professor em exercício em acolher as dúvidas e expectativas do estagiário nesse momento de iniciação na cultura docente nos remete à ideia da **socialização profissional**, ou seja, uma prática de acolhimento ligada à ideia de trazer o outro para explorar e se inserir em uma nova cultura, a cultura docente.

Espera-se que, no âmbito desse trabalho formativo articulado com a universidade, os professores partilhem com os estudantes impressões, pensamentos, saberes, dúvidas e práticas ligadas à docência cotidiana e os recebam como *colegas* de ofício (SARTI, 2009, p.136).

Reside aí a necessidade de oportunizar que o estagiário se aproxime, explore, vivencie, experiencie, no sentido exposto por Larossa (2002) que “a experiência é mais do que algo que acontece ou se passa” simplesmente; ou seja, não é estar em uma sala de aula para uma ‘experiência’ distanciada, para apenas observar. O autor afirma que “a experiência é algo que *nos acontece, nos passa[...]*” (p.21 grifo nosso). Se é preciso socializar-se, experimentar, então limitar-se às “informações” técnicas da professora acolhedora, como no modelo da ‘mestrança’, não é suficiente. Segundo o mesmo autor, “a informação não é

experiência”(p.21). Mizukami (2006) se utiliza de ideias de Shulman (1996) para ressaltar que a aprendizagem pela experiência implica em um processo de reflexão, prática que foi identificada em algumas professoras observadas.

Por isso, a percepção do estágio considerado como aprendizagem por meio da socialização está vinculada não apenas ao conhecimento das práticas docentes, mas a possibilidade de desenvolver um ‘olhar amplo’, sobre o contexto de uma determinada sala de aula, bem como, a compreensão do processo de aprendizagem dos alunos, os instrumentos do trabalho docente, enfim, integrar-se aos diversos aspectos complexos que envolvem a docência.

5.3.4- Via de comunicação que se constrói através do diálogo, orientação, direção de olhares e impele à REFLEXÃO.

A **reflexão** nos parece um elemento que pode se constituir a partir do diálogo entre professor e estagiários. Evidentemente que não de maneira espontânea. Podemos pontuar a necessidade não apenas de tempo, mas a disponibilidade e a intenção do professor em exercício que acolhe o estagiário em voltar os olhares para a prática e repensar sobre ela. Nesse caso, o professor reflete não somente sobre a prática, mas sobre outras questões relevantes do cotidiano da escola, como salientados pelas docentes nesta pesquisa. O professor se esforça por levar o estagiário a pensar no contexto educacional em que ele mesmo está inserido. E com isso, pode, o próprio professor, vivenciar processos reflexivos.

Este elemento tem feito parte dos discursos sobre a formação de professores, contudo, concordamos com Contreras (1997) quando diz que a reflexão

“não se refere só àquele tipo de meditação que podem fazer os docentes sobre suas práticas e as incertezas que estas lhes ocasionam, senão que supõe ademais uma forma de crítica que lhes permita analisar e questionar as estruturas institucionais em que trabalham.

Monteiro (2012), ao se valer de ideias destacadas por Zeichner, expõe que “a reflexão não pode ser reduzida a qualquer operação mental; requer esforço consciente e voluntário”, ou seja, tem método e intenção”. Para ele ‘a reflexão é um tipo de labor mental’(p.138).

Talvez as professoras focalizadas, que acolheram as estagiárias, não tenham elaborado de forma sistemática e voluntária os períodos de diálogo com o objetivo de induzir à reflexão.

Contudo, foi possível acompanhar várias situações de questionamentos das professoras dirigidos às estagiárias que podem ser consideradas com forte potencial formativo. Como por exemplo, momentos em que as professoras questionaram as estagiárias sobre a impressão que tiveram da aula regida por elas. Esses momentos pareciam oportunos para desenvolver um diálogo reflexivo sobre o trabalho docente, que subsidiava a orientação oferecida pela professora à estagiária.

Ou ainda, outra ocasião, quando ao final de um trabalho em conjunto, professora e estagiária, repensaram a maneira como o trabalho se desenvolveu, a ponto de pontuarem não só o desenvolvimento dos alunos, como também a forma como elas próprias articularam a atividade, identificando pontos a serem modificados na prática. Estes são processos de potencial reflexão que impactam na formação e apontam um processo de socialização e ao mesmo tempo de formação em *alternância*.

A alternância deve igualmente oferecer esse tempo de recuo necessário para refletir sobre a prática e reinvestir os conhecimentos vistos nos cursos nas intervenções em meio escolar (BORGES, 2008, p.170).

Identificamos também que as professoras refletiram em conjunto com as estagiárias sobre as práticas que seriam utilizadas para trabalhar com as crianças. Era um momento de trabalho em parceria, que constitui o processo de socialização profissional.

Assim, concordamos com Lima e Aroeira (2011) quando ressaltam “a importância do estágio na identificação com a profissão de professor e na necessidade de diálogos reflexivos entre formadores e formandos[...]”(p.118). “Este movimento, portanto, não é um momento de aprendizagem solitária”, segundo Lima e Aroeira (2011, p.119). Conforme as pesquisadoras, “a reflexão não pode ocorrer apenas no plano individual; o refletir, nesse sentido, necessita incorporar os dados dos outros[...]”(LIMA e AROEIRA, 2011, p.119).

5.3.5-Tempo, diálogo, reflexão... MOSTRAR AS PRÁTICAS

Quanto a questão de visualizar as práticas docentes é preciso diferenciarmos o sentido aqui exposto, pois notamos que as professoras tiveram a preocupação e a intenção de *mostrar* algumas práticas. Dar visibilidade ao trabalho da docência está presente na pauta da formação de professores. Contudo, como já vimos tratando até o momento, há diferenças quanto ao sentido atribuído pelas professoras a essa visibilidade.

No *acolhimento modelar*, sob uma relação de mestrança, a ação de mostrar as práticas, diversas atividades já elaboradas, tem a intenção de oferecer modelos para que sirvam de exemplos a serem seguidos pela estagiária. A máxima parece ser: “olhe para o que eu faço e faça igual”. Este modo de acolher estagiários baseia-se no modelo pedagógico da visibilidade (CARVALHO, 2000), que pressupõe que a referência de formação seja externa. Por isso, uma das práticas observadas era de oferecimento de modelos: de projeto, de atividades, de posturas.

Entretanto, no *acolhimento formativo*, identificamos que a intenção de dar visibilidade às práticas era para que o estagiário se integrasse à cultura docente, pois, ao mesmo tempo em que elas eram apresentadas durante o estágio, as professoras argumentavam a forma como trabalhavam e os objetivos para utilizá-las. Como por exemplo, a professora Fábria que tinha o diálogo como ferramenta e prática de trabalho, ação que não era aleatória, justificava através de teorias que embasam sua forma de trabalho.

Além das práticas, acompanhamos a apresentação de instrumentos de trabalho e (diário de classe, PPP(Projeto Político Pedagógico), semanário, mapa de sondagem da escrita...), ação já prevista por Agnes em seu trabalho no acolhimento de estagiário, pois por ter tido algumas dúvidas e dificuldades em lidar com esses materiais no início da carreira, decidiu incluir esta estratégia em seu trabalho de acolhimento. Estas ações caracterizam-se como tentativas de socialização profissional. Temos assim, experiências de estágio que encaminham para um trabalho de socialização profissional. E entendemos que esta socialização aponta também para outra questão:

5.3.6-Se a escola é um espaço de formação, que lugares estão ocupados?

Para iniciarmos a discussão sobre este questionamento, consideramos que seja necessário abordarmos os conceitos de *espaço* e *lugar*, já que estamos nos referindo a escola como espaço formativo e aos lugares que os sujeitos ocupam nesse processo.

Os discursos sobre a formação de professores concebem a escola como ‘espaço de formação’ (PIMENTA, LIMA, 2010, p.131); (NÓVOA, 2007, p.41). No entanto, Cunha (2008) expõe que “a existência do espaço garante a possibilidade da formação, mas não a sua concretização” (p.184). O que é necessário então, para que a escola não se limite a ser um espaço apenas com potencial formativo? Segundo Cunha (2008) não se torna suficiente

conceber a escola como espaço de formação, entretanto, é preciso significá-la conferindo-lhe tal propósito- a participação na formação de docentes. Porém, Cyrino (2012) afirma em sua pesquisa que “esta função ainda não é necessidade da escola” (p.201). Assumir o compromisso com a formação de futuros docentes ainda não faz parte da pauta das responsabilidades assumidas por aquela instituição. Diante desse entrave, a escola não se legitima plenamente como espaço formativo.

Cunha (2008) expõe que “o lugar se constitui quando atribuímos sentido aos espaços, ou seja, reconhecemos sua legitimidade para localizar ações, expectativas, esperanças e possibilidades” (p.184). Compreendemos que é preciso que o reconhecimento desse espaço venha das políticas públicas, mas também dos sujeitos que constituem a escola. Sobre a escola se colocar apenas em um “compromisso indireto”, Cyrino (2012) justifica esta posição explicando que “[...]ainda não há uma política, diretrizes ou convênios formais voltados para estes aspectos, ou seja, ela não tem esta função, porém de alguma maneira encontra significado em suas ações”. Embora, como já explicitado no Parecer CNE/CP 28/2001 (BRASIL, 2001c) a escola é denominada de “instituição acolhedora”.

Como já exposto no capítulo em que discutimos algumas legislações, os professores em exercício já têm sido convidados a se responsabilizarem junto com o professor da universidade (responsável pelos estágios) pela formação dos futuros docentes; a assumirem o papel da orientação e supervisão. Estas atribuições ao professor e discussões sobre a emergência de um “formador de campo” parecem movimentar o campo de formação de professores.

Identificamos esse movimento nos estágios os quais acompanhamos os processos. As professoras pareciam se preocupar com a posição espacial e simbólica do estagiário em sala de aula e arriscamos dizer, a partir dos dados desta pesquisa, que o lugar ocupado pelo estagiário na classe depende em grande parte do modo como a professora assume seu papel diante deste trabalho. Guedes- Pinto e Fontana (2006) têm como proposição a mudança de foco dos estagiários para que se reconheçam no espaço da escola e assim, o estagiário passa a ir para a escola com outro olhar, não mais para denunciar erros.

Buscamos identificar o lugar das estagiárias ao lado das professoras durante o estágio; as oportunidades que lhes foram oferecidas de se envolver e participar no trabalho desenvolvido na sala de aula, além do projeto realizado em dupla; o modo como as estagiárias

eram denominada pelas professoras diante dos alunos, bem como, o modo como os diálogos entre elas transcorriam. Todos esses pontos observados, junto aos depoimentos que sugeriram que a “estagiária não está na condição de aluna, mas de parceira” (Professora Agnes), revelam que há mudanças nas concepções de estágio, pois o estagiário está sendo colocado em **um lugar que lhe possibilita uma perspectiva docente** e não de aluno. Embora, essa experiência como aluno tenha sido bastante longa, de maneira que foram desenvolvidas muitas crenças (MARCELO, 2009), compreendemos que no período de estágio supervisionado o futuro docente volta à escola com outros objetivos- de formação profissional- o que requer a ocupação não apenas espacial, mas a **possibilidade de ocupar o lugar docente**.

Esta oportunidade é possível mediante a concepção de formação do professor que o acolhe que, fundamentada no modelo da invisibilidade (BUENO e SOUZA, 2012), permite que o estagiário não se limite a olhar para o professor em exercício como um modelo exemplar, mas, sobretudo, desenvolva um olhar que se amplia para as questões complexas da docência e do cotidiano da escola, que aqui é visto “não como um produto- o que é” [...], como pontuado por Guedes-Pinto e Fontana (2006), mas como “um processo em realização- o que está sendo”(p.85). O que mostra o quanto o espaço da escola precisa ser explorado, pois apesar da familiaridade de alguns acontecimentos escolares, seu cotidiano é dinâmico e plural. Sendo assim, a inserção do estagiário nesse espaço e a possibilidade de que o lugar docente seja experimentado, também se volta para sua própria formação. Essa oportunidade aparece como elemento que compõe *o acolhimento formativo*.

Percebemos aqui que se o estagiário tem acesso ao lugar docente, é porque se precedeu a mudança de lugar do professor em exercício nesta relação. Como posto anteriormente, o professor decide acolher o estagiário com objetivos formativos. O que aponta para a ideia de professor formador, mesmo que sob contornos pouco sistemáticos. Guedes-Pinto e Fontana (2006) explicitam também que “a ocupação do estagiário no lugar docente requer negociação com os sujeitos que vivem a escola para a produção de um nas relações de ensino”(p.83).

A proposta de estágio da universidade referida nessa pesquisa propõe que o estagiário tenha a oportunidade de ocupar o lugar docente, de modo a ter outra perspectiva da docência:

Pretende-se que os futuros professores possam, então, redescobrir a escola sob uma nova ótica - docente -, de modo a problematizar suas concepções pessoais sobre o

ensino e também a perspectiva discente que ainda mantêm na universidade e com a qual estão acostumados a se relacionar com o ambiente escolar (SARTI, 2009, p.137).

Nessa proposta, o estagiário é considerado como estando em processo de formação, de descoberta da docência como trabalho. Admite-se nessa perspectiva, que o estagiário precisa transitar do lugar de aluno para o lugar docente. E, para tanto, a participação dos professores da escola mostra-se como peça fundamental. Registremos novamente, a convocação de Nóvoa (2009)

“é preciso passar a formação de professores para dentro da profissão, isto é, deve basear-se na aquisição de uma cultura profissional, concedendo aos professores mais experientes um papel central na formação dos mais jovens”(p.37).

5.3.7- O potencial formativo do estágio supervisionado no modo de acolhimento

Um ponto importante a ser ressaltado sobre a reflexão das professoras focalizadas por esta pesquisa é a percepção que algumas delas tiveram sobre o fato de que receber um estagiário pode impulsionar o professor a pensar sobre sua própria prática. A pensar, por exemplo, se os saberes que ele compartilha com o estagiário são coerentes com o trabalho que ele mesmo realiza e comunica. Ou ainda, a repensar suas práticas diante das propostas do estagiário a ponto de mudar suas ações. Este movimento de olhar para sua própria prática e se rever ao mesmo tempo enquanto docente e ‘formador’, afina-se com o já citado modelo pedagógico da invisibilidade (BUENO e SOUZA, 2012), de modo a interferir em seu próprio processo de formação a ponto de modificar sua identidade. Essa percepção por parte das professoras focalizadas se afinam com a proposta de estágio que lhes foi feita pela universidade

Reside aí o caráter socializador da proposta. Entende-se que o estabelecimento de uma relação desse tipo entre professores experientes em seu ofício e estagiários da licenciatura possa converter-se em uma **fértil oportunidade formativa para as duas partes**. (SARTI, 2009, p.137- grifo nosso).

Segundo tal perspectiva, os questionamentos e as interações com o estagiário podem contribuir para a construção da identidade do professor. Isso porque

[...] a identidade humana não é dada, de uma vez por todas, no ato do nascimento: constrói-se na infância e deve reconstruir-se sempre ao longo da vida. O indivíduo nunca constrói [sua identidade] sozinho: depende tanto dos julgamentos dos outros, como das suas próprias orientações e auto definições. [Assim] a identidade é produto de sucessivas socializações (DUBAR, 1997, p.13)

A reflexão mostra-se assim como um exercício a ser realizado pelo professor que acolhe estagiários em meio a possibilidades de auto- formação. E nos estágios focalizados foi possível identificar algumas das questões que permearam as reflexões das professoras focalizadas.

A primeira questão refere-se às dúvidas e inseguranças evidenciadas pelas docentes. Apesar de elegerem modos de acolhimento de estagiários e elaborarem práticas durante o processo de estágio, elas apresentaram dúvidas quanto ao papel que deve ser assumido nessa relação.

Acho que eu falhei. Como não vi reciprocidade da estagiária, eu meio que deixei. Às vezes me pergunto, onde foi que eu errei?(P. Isabel-2ª entrevista)

[...]No começo eu não sabia bem o que fazer. Eu não sabia qual era minha parte. Na verdade ainda nem sei muito bem qual é minha parte (P. Agnes-1ª entrevista).

Ninguém falou que era pra eu fazer ou não. Então não fiquei sabendo qual era meu papel (P. Agnes 2º entrevista).

Isso é desencadeado pelo fato de não existir políticas públicas nacionais que normatize a função do professor-colaborador como professor formador e como consequência, por não ter uma formação específica para esta função. Este é um ponto que vem sendo discutido por algumas pesquisadoras (GALINDO, 2012; BENITES, 2012; CYRINO, 2012), de modo que, tal situação acaba gerando um trabalho de recepção de estagiário na “camaradagem” ou “amador” (BENITES, 2012, p.52).

Nota-se que as professoras reconhecem que possuem um papel a cumprir na recepção de estagiários, pois declararam que é preciso ter “compromisso” e “responsabilidade” quanto ao trabalho assumido, no entanto apesar das indefinições impulsionarem às reflexões, elas também geram sofrimento e conflitos.

No caso da professora Isabel, por exemplo, a percepção de que a estagiária não estava realmente interessada em aprender trouxe-lhe grande frustração e sofrimento. Ela não sabia como agir diante da situação. O que se esperava de sua atuação em um caso como esse?

Para Agnes, os conflitos surgiram também nos momentos em que a professora não sabia se deveria assumir o papel de docente, e intervir no processo de aprendizagem dos

alunos ou se assumir o papel de ‘formadora’, e priorizar o processo de aprendizagem da estagiária. Apesar de não ter sido verbalizado por todas as professoras, este foi um conflito perceptível nos períodos observados na sala de aula, pois elas colocaram em algumas ocasiões que não sabiam se deveriam falar com as estagiárias sobre algumas questões por receio de “chateá-las”.

Já a professora Fábيا expôs que a necessidade de disponibilizar um tempo para estar com a estagiária é um ponto a ser pensado por ser tratar de um trabalho desenvolvido em parceria, que exige envolvimento e diálogo.

No entanto, percebemos por estas práticas e reflexões aqui expostas que, mesmo ainda não tendo um papel definido, as professoras assumem um papel de compromisso e responsabilidade diante das estagiárias. As professoras parecem perceber o estágio como período relevante para a formação docente, pois atribuem um valor significativo para essa etapa, considerando-o como momento de iniciação à profissão.

Ao mesmo tempo, as professoras parecem considerar a existência de mudanças no que se refere ao modo como o estágio é organizado e realizado pela universidade a partir de uma proposta de ‘parceria intergeracional’. Para elas, o respeito que a universidade revela ter pela escola, suas práticas e sujeitos, parece fundamental para o desenvolvimento de um estágio formativo e produtivo, o que foi exposto como um dos fatores de motivação para acolher estagiários.

[...]visão que a gente agora tem do estágio é por causa da supervisora de estágio, por causa do curso que fizemos no início. Foi bom! (P. Isabel- 1ª entrevista).

Embora estejamos vivenciando uma parte do percurso destas mudanças de dúvidas e emergência quanto ao papel de formador dos professores da escola, as professoras elaboraram estratégias, inclusive buscando como referências suas próprias experiências do período de formação inicial e da fase em que ingressaram na carreira docente. Períodos em que, segundo os depoimentos, foram marcados por lacunas na formação e por dúvidas e desconfortos no início da carreira. Ao refletirem sobre essas ‘carências’ buscaram elaborar suas próprias práticas para recepcionarem os estagiários. As próprias experiências de recepcionar estagiários também se tornaram referência para as professoras focalizadas, que declararam mudanças em suas posturas ao longo dessas vivências, por analisarem as relações

desenvolvidas e reconhecerem as necessidades tanto do estagiário quanto delas mesmas para que o estágio se desenvolvesse de maneira produtiva. Ressalta-se, portanto, a reflexão como um elemento formativo, o que aponta para um processo de (auto) formação.

Para isso, a professora Agnes declarou se planejar no início do estágio, pois já tem previsto conversar com o estagiário sobre suas expectativas para essa experiência; organizar os horários de estágio e a elaboração do projeto; inclusive se propõe a orientar sobre a escrita do mesmo; prevê a apresentação de alguns instrumentos de trabalho; além de também ter alguns saberes em pauta para serem apresentados, como oportunizar o contato com a escrita das crianças em fase de alfabetização, para compreender melhor o que os estagiários estão estudando na teoria sobre as fases da escrita, por exemplo.

Ao criarem estratégias de ação para receberem os estagiários, tendo como referências suas próprias experiências enquanto estagiárias ou ainda, a experiência como docentes iniciantes, por não terem outra referência, essas professoras vivenciam processos de elaboração de saberes, não se limitando à reprodução de modelos.

Os depoimentos dessas professoras se afinam com os discursos mais recentes sobre a formação docente, no que se refere à importância do contato com a escola e com a dimensão prática do trabalho docente durante a formação dos professores (NÓVOA, 2009). Seus depoimentos sugerem que a universidade constitui o espaço da formação acadêmica, enquanto a escola representa outro espaço de formação, mais vinculado à dimensão prática da docência. Para elas esses dois espaços de formação devem ser vivenciados pelos futuros professores, em um movimento que é considerado como sendo de *alternância*.

Tal movimento está relacionado à ideia de um modelo formativo caracterizado pela relação entre dois espaços: a universidade e a escola (SARTI, 2013). Essa relação pressupõe, porém, considerar que os distintos e indissociáveis saberes (SILVA, 2011), construídos em cada um deles, se integrem com um único propósito, de formação docente que se constrói a partir de um processo de socialização. Este modelo é evidenciado a partir de discussões sobre os currículos dos cursos de formação de professores e pelo movimento do campo de formação de professores que requer a aproximação com as práticas docentes, considerando “a escola como lócus formativo privilegiado” (SARTI, 2013, p.218).

Silva (2011), quando propõe a necessidade de dois espaços distintos de formação, apesar de não discutir a questão com foco no estágio, evidencia a distinção de saberes específicos que pertence a cada um desses espaços, considerando-os, porém, como indissociáveis- o saber teórico e o saber da prática. Utilizando-se deste estudo, compreendemos que seus conceitos podem ser utilizados, pois ainda que o estudante de uma licenciatura não tenha a responsabilidade de uma sala de aula, ao se inserir numa escola como estagiário, com uma proposta de compor uma parceria intergeracional, tem a oportunidade de “ abalar a inércia de seu habitus estudantil[...] e parte significativa de seu habitus professoral[...]” (SILVA, 2011, p. 355).

Por meio desse movimento de alternância, que segundo Borges (2008,p.157) é um modelo de formação que prevê a alternância entre a formação teórica e prática, a escola oferece ao estagiário, segundo as professoras focalizadas, elementos formativos- experiência da prática e dos fazeres docentes- que os estagiários não encontram na universidade- elementos teóricos. A escola aparece então como o espaço da formação profissional docente, espaço de trabalho, onde se aprende saberes diversos daqueles ensinados na universidade, mais ocupada com a formação teórica dos licenciandos. De sua parte, durante o estágio, a escola possibilitaria ao futuro docente ocupar um lugar que lhe é novo: o lugar do exercício da docência; que lhe permitiria um ângulo diverso a partir do qual ele poderia olhar para a escola, para o ensino, para os alunos e para as atividades escolares e docentes. De acordo com algumas professoras, os estagiários poderiam desse modo, "ver" o que ocorre na escola, o que constitui a “realidade”. O estágio seria para elas, a possibilidade de ver o trabalho docente a partir da perspectiva profissional.

Esta concepção está ligada à ideia de socialização profissional que implica em trazer os futuros professores para a cultura docente. O que impõe ao professor da educação básica, assumir um novo papel na relação com o futuro docente. Freire (2001) afirma que atualmente o estágio é visto como esse espaço de socialização, pois, integrar-se a uma nova cultura não é um movimento automático, mas um processo que requer acompanhamento e orientação que possibilita uma vivência profissional, de modo que oportuniza a construção da identidade docente que vai pouco a pouco sendo construída e experimentada (TARDIF, 2012). Trata-se de um processo de interiorização.

Mediante esta visão, as declarações das professoras no sentido de se estruturar um trabalho que esteja articulado entre as instituições, parecem sugerir também a criação de

‘equipes pluricategoriais’, cujo a ideia é um trabalho de formação sob a responsabilidade de vários profissionais (TARDIF, 2000), que no caso desta pesquisa, envolve não apenas o professor da universidade, mas além de outros profissionais, o professor da escola.

Essas declarações que surgem do campo insinuam mudanças nas concepções das professoras quanto ao estágio supervisionado, pois mostram, ainda que sutilmente, posturas mais ativas no processo de formação inicial dos futuros docentes. As professoras deram um passo a mais, pois decidiram acolher os estagiários e não apenas recebê-los. Mesmo optando por esta postura participativa, surgiu um questionamento importante, já que os professores das escolas ainda não têm formação específica para acompanhar os estagiários. Ressaltou-se a necessidade de uma modificação na cultura docente para poder atender a proposta de estágio de construção de uma parceria. Segundo os dados, é preciso que o saber trabalhar em equipe integre o perfil do professor que decide acolher estagiários. O trabalho em equipe é inclusive uma questão que tem sido discutida no campo de formação de professores. Nóvoa (2007) afirma que “a formação de professores deve valorizar o trabalho em equipa e o exercício colectivo da profissão[...]” (p.40).

É possível pontuar também que a proposta da universidade de ‘proposta intergeracional’ tem impactado o movimento de mudança no modo como tem se desenvolvido o estágio nas escolas dentro do contexto aqui localizado, e no modo como os docentes têm escolhido receber os estagiários.

Mediante aos conceitos utilizados, *recepção, acolhimento e acompanhamento*, foi possível identificar um movimento que aponta para um avanço no modo de receber estagiários, pois as professoras focalizadas atribuem a si mesmas uma responsabilidade sobre o trabalho a ser desenvolvido junto à estagiária. Portanto, denominamos esses modos como acolhimento. Porém, tal modo pode se configurar em: *acolhimento modelar em relações de mestrança* ou *acolhimento formativo*, que já aponta para um nível superior que é o *acompanhamento* sistemático de estagiários, que ainda não se apresenta em nosso contexto de formação.

Apesar de termos analisado as práticas elaboradas pelas professoras, não nos compete enquadrá-las em um modelo específico. Esse trabalho de acolhimento ainda está em processo de estruturação, o professor ainda não tem um papel definido na formação dos futuros docentes, com políticas públicas estabelecidas, tanto sobre o perfil e papel desse ‘professor

formador’, quanto a formação específica e a carga horária e espaços para desenvolver este trabalho e refletir sobre ele, além de outras questões que compõem uma profissão. Portanto, objetivamos compreender esses modos de acolhimento e o valor auto formativo conferido pelas professoras.

Durante as análises então, encontramos dois desdobramentos do modo de acolhimento: o *acolhimento modelar em relações de mestrança*, que atua através do modelo da visibilidade (CARVALHO, 2000), com inspirações das relações de mestre e aprendiz do período medieval, cujo os princípios que se evidenciam são transportados para a relação entre professor e estagiário. O mestre/professor como possuidor do conhecimento e das habilidades secretas/ práticas (Rugiu, 1998, p.39), que são transmitidas e passadas às demais gerações na figura do aprendiz/ estagiário, de maneira que o mestre ocupa o lugar de modelo exemplar a ser seguido e o aprendiz o lugar de ‘ouvinte’ e ‘espectador’. Frente a este cenário, compreendemos que o professor se apresenta como um guia do período da formação do estagiário, sendo a única referência para o aprendizado das práticas que se espera que sejam reproduzidas.

Já o outro modo, denominado acolhimento formativo, opera no modelo da invisibilidade (BUENO e SOUZA, 2012), que aponta para um lugar de formador do professor, mas não de guia. Um parceiro que se percebe agente de formação, com possibilidade de contribuir para o desenvolvimento do estagiário, mas não como referência modelar. Tal percepção se insere em um movimento de reflexão, de um olhar que se volta para sua própria formação. Sendo assim, perpassa por uma percepção da docência que se aproxima de uma profissão, que encaminha os professores a assumirem um lugar de poder na formação docente.

Esse movimento nos remete a análise realizada por Sarti (2012) sobre a formação de professores da educação básica dos anos iniciais, que a partir de um esquema de triangulação, a pesquisadora analisa as relações entre os agentes que ocupam lugares nos vértices do campo da formação docente, considerados ocupações desiguais.

Ela cita como agentes: “os professores e as instâncias que os representam, de um lado; as universidades, fundações e institutos de pesquisa, com seus especialistas, no outro; e o poder público, representado por secretarias de educação e outros órgãos administrativos, no terceiro”. A atual configuração aponta uma relação estreita entre poder público e

universidade, de modo que, os professores estão em uma posição “marginal no processo” de formação por não terem poder de voz e nem seus saberes da prática valorizados. Portanto, são colocados como passivo nesse “jogo”. No entanto, a autora discute outras possíveis relações, o que pressupõe modificações na configuração do ‘jogo’. Sendo assim, em vista da postura ativa das professoras no processo de estágio apresentado por esta pesquisa, será que os professores não estão ‘produzindo ‘silenciosamente um jogo diferente’? Serão indícios do movimento do triângulo da formação? (SARTI, 2012, p.335).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compreender o modo como professores em exercício consideram sua atuação durante os estágios supervisionados de prática de ensino e o valor (auto) formativo por eles conferido a essa experiência, de ‘parceria intergeracional’, foi o foco dessa pesquisa.

A partir da proposta de estágio da universidade citada anteriormente “de parceria intergeracional”, nossa pesquisa também se propôs a identificar as relações existentes entre o professor em exercício e o estagiário e ainda conhecer as reflexões realizadas pelo professor sobre sua trajetória de formação. Frente a essas questões seguimos o itinerário metodológico exposto no capítulo 2.

Ao explorarmos os dados, elencamos três categorias- *recepção, acolhimento e acompanhamento*- que nos possibilitaram caracterizar diferentes modos de receber estagiários em sala de aula. Como subsídios teóricos para análise nos valem dos conceitos dos modelos pedagógicos da modernidade, que tem como primado a visibilidade (CARVALHO, 2000) e o modelo da contemporaneidade, que tem como primado a invisibilidade (BUENO e SOUZA, 2012). Intentávamos, por esta via, compreender as maneiras pelas quais as professoras focalizadas desenvolviam a recepção de suas estagiárias.

Portanto, ao nos debruçarmos sobre esse período de formação de professores, que é o estágio supervisionado, no caso mais específico desse trabalho aqui desenvolvido, objetivou-se destacar o professor nesse contexto: o professor em exercício que recebe estagiários da licenciatura em sua sala de aula. Esse personagem tem sido considerado importante por alguns outros pesquisadores, como Pimenta, Lima (2010), que “destacam a importância da participação dos professores das escolas que recebem os estagiários nesse processo formativo no qual também assumem a função de orientadores” (p.115). França (2009), por sua vez, “evidencia a importância da contribuição dos professores na condução do processo de aprendizagem do ofício de ensinar e que exerce a função de tutor”(p.3165). E para Galindo (2012), o estágio revela-se como espaço de formação de todos os envolvidos, incluindo o professor da educação básica, considerado em seu estudo como o profissional que introduz o novato num ‘mundo pré-existente’; com forte potencial para se tornar parceiro na relação com o estagiário (p.216).

Ao retomar então os papéis do professor da educação básica, salientados pela legislação de 2008, “orientar e supervisionar” o futuro professor, identificamos indícios de mudanças no campo da formação docente, pois se subentende que o documento pressupõe uma ação efetiva deste sujeito.

No que diz respeito especificamente ao estágio, observa-se nos últimos anos a emergência, na legislação brasileira, de um reconhecimento do potencial formativo presente nos estágios. Esse movimento de transformação das concepções brasileiras sobre o estágio supervisionado impõe também novos modos de considerar o papel dos professores que recebem estagiários em suas classes. Aos poucos, esses professores devem ser considerados como formadores de campo, que assumem um papel ativo na formação das novas gerações docentes. As instituições de ensino superior veem-se diante da necessidade de buscarem novas alternativas para os estágios de prática de ensino, que permitam ir além do mero cumprimento de uma tarefa burocrática.

Considera-se que durante o estágio “os professores experientes, ao mesmo tempo em que são convidados a partilhar seus fazeres docentes, a relação com o estagiário também lhes possibilita a oportunidade de novas aprendizagens” (SARTI, 2009 p.3). Esse é o “território das práticas docentes, que precisam ser partilhadas; das relações com os alunos, das cotidianidades escolares, que deve ser explorado como conteúdo para reflexão” (NÓVOA, 2009, p.41).

No entanto, consideramos que esse papel mais ativo, como potencial formador, do professor da educação básica já emerge, ainda que de forma sutil, no campo de formação de professores. Mas concordamos com Benites (2012) e Cyrino (2012) quando expõem a necessidade de formação para que os professores possam assumir esse outro papel, que não é a docência.

Apesar do perfil de formador não estar estabelecido em nossas legislações, e nem haver uma proposta de formação específica, mas apenas insinuações sobre o papel a ser assumido, as professoras focalizadas pela presente investigação elaboraram estratégias para recepcionar as estagiárias, mesmo declarando dúvidas e conflitos. Torna-se relevante ressaltar que tal postura ativa era por elas considerada como resposta à responsabilidade e ao compromisso que tinham diante da formação dos futuros docentes.

As ações elaboradas por elas encaminharam para passos mais largos do que a mera recepção, pois não se limitaram a abrir suas salas para que simplesmente as estagiárias se colocassem em um papel de observadoras passivas do ambiente escolar, porém, elegeram o *acolhimento* como o modo de receber os futuros professores.

Para isso perceberam que era preciso disponibilizar tempo e trabalhar especificamente com as estagiárias. E o fizeram, mesmo sem ter uma carga horária prevista para ‘acolher’ esse estagiário. Colocaram o diálogo como estratégia de construção de uma via de comunicação, que se deu não apenas nos momentos reservados especificamente para a conversa entre as duas; ou ficou restrito à sala de aula, mas incluiu também conversas durante a dinâmica das aulas. Utilizaram o *email* e o telefone com o intuito de ampliar a comunicação entre as parceiras e orientar as estagiárias, segundo as declarações expostas anteriormente. Como estratégia, também entenderam que é preciso direcionar o foco de atenção dos estagiários, já que estão em fase de transição de lugar de aluno à lugar docente. E se esforçavam em mostrar-lhes alguns de seus instrumentos de trabalho. Algumas duplas se utilizaram mais do que outras desses meios, como já exposto nas descrições dos casos e análises e a partir de suas concepções de formação.

Sob essa perspectiva do *acolhimento*, as professoras dividiram seu tempo, previsto apenas para desenvolverem o trabalho docente. Reservaram um dos HTPI’s como momento de diálogo e orientação, de maneira que puderam explorar as expectativas levadas pelas estagiárias e ainda discutir sobre o trabalho que era proposto a ser desenvolvido em parceria. Criou-se assim, uma via de comunicação entre professora e estagiária, ação e postura diversa dos modelos mais tradicionais de estágio, marcados pela mera *recepção*.

A ocupação dos lugares em meio a essas interações foi também um ponto explorado em nossa pesquisa, já que a escola tem sido considerada com potencial de “espaço de formação” (NÓVOA, 2009). Entretanto, seguindo Cunha (2008), entende-se que para que os lugares sejam ocupados e legitimados nesse outro espaço de formação de professores é preciso avançar da condição de possibilidade de espaço formativo. Frente a essas questões, podemos entender que o estagiário chega à escola em outra condição, como futuro docente. Portanto, a familiaridade de algumas práticas se justifica apenas pela outra posição ocupada de aluno. No período de estágio supervisionado de prática de ensino concordamos com a concepção de que é um período de aprendizagem e de transição de papel de aluno ao papel docente, “com forte potencial formativo” (SARTI, 2009). Sendo assim, pressupõe-se que o

estagiário seja oportunizado pelo professor que o recebe para ocupar o lugar docente para que experimente a docência e visualize o contexto escolar com suas complexidades de uma perspectiva docente. Ao mesmo tempo, o professor é encaminhado a modificar o seu lugar e assumir seu papel na formação dos novos professores.

Dentre nossos achados pontuamos a opção das professoras focalizadas pelo *acolhimento* dos estagiários. No entanto, nosso principal achado, proposto a partir das análises, foi o desdobramento do *acolhimento* delineado em dois modos diferentes: o *acolhimento modelar* realizado sob uma relação de *mestrança* e o *acolhimento formativo*.

O *acolhimento modelar*, mais tradicional na formação de professores, tem algumas de suas raízes na ideia das escolas de ofício da Idade Média. Ao nos utilizarmos dos princípios que fundamentaram aquela modalidade de aprendizagem, conceituamos esse tipo de *acolhimento*. Assim como ‘o mestre de ofício’, o professor que recebe o estagiário é a figura do guia, baseado na máxima ‘olhe como eu faço’, pois é considerado como modelo a ser seguido, por ser visto como o detentor dos segredos do ofício e, portanto, deve-se observá-lo e ouvi-lo, para em seguida reproduzir seus ensinamentos que são transmitidos. Entendemos que, embora com raízes medievais, essa concepção se insere ao modelo pedagógico da modernidade que tem como primado a visibilidade (CARVALHO, 2000).

Entretanto, a outra maneira como o *acolhimento* se apresentou é denominado de *acolhimento formativo*, que opera no modelo da invisibilidade (BUENO e SOUZA, 2012). Este modo de acolher o estagiário possui um teor formativo, pois no dinamismo do *acolhimento* as professoras refletem sobre suas próprias práticas com os alunos e com as estagiárias, voltando assim, o olhar para sua própria formação. Esse modo se delineou, pois, as professoras perceberam que ocupam um lugar ativo, ou seja, que possuem potencial para contribuir para a construção da identidade de um futuro docente. Tal percepção aponta para uma perspectiva profissional, pois ao atribuírem a si mesmas o papel de agente de formação, direcionam para uma nova profissão.

Essas experiências de *acolhimento* no estágio e a percepção das professoras quanto ao lugar potencial de formadoras que podem ocupar na formação de seus pares, parece ter sido impulsionada pela proposta de ‘parceria intergeracional’ da universidade que prevê o desenvolvimento e a construção de um trabalho em parceria, com um caráter, portanto,

socializador, com uma proposta que aponta para ideia de alternância, a relevância de ‘equipes pluricategorias’ e um trabalho permeado pela reflexão.

Porém, como já salientado, a falta de políticas relacionadas à formação específica para o desenvolvimento desse outro trabalho, como formador de campo, e o estabelecimento de um perfil específico gerou conflitos e sofrimento aos professores que aceitaram receber os estagiários. Esses conflitos parecem gerar reflexões sobre o papel assumido e sobre a própria prática docente; parecem prosseguir na construção da identidade docente e nesse outro papel-de formador.

Sabemos que o modelo de acompanhamento na formação de professores não se configura ainda em nosso contexto, porém, ao identificarmos o modelo de acolhimento formativo nas experiências de estágio aqui descritas, as mesmas parecem sinalizar a direção para essa modalidade mais avançada de dispositivo formativo.

Podemos pressupor ainda que, possivelmente, caso tivéssemos um período maior para a exploração e dados mais específicos das práticas elencadas, o acolhimento formativo teria outros desdobramentos também e assim poderíamos investigar quais seriam as outras possibilidades de desenvolvê-lo. Esta talvez faça parte de questões de outra investigação.

Esperamos, com este estudo, contribuir para as discussões referentes ao papel do professor em exercício na formação inicial docente, desnudando as experiências desenvolvidas no contexto de uma parceria onde se estimula relações de colaboração entre estudantes de licenciatura e professores em exercício para que eles possam partilhar fazeres docentes cotidianos (AZANHA, 1992; SARTI, 2009). Nosso foco nesse estudo não era estabelecer um modelo de recepção de estagiários adequado ou definir um modelo ideal; mas pretendemos sim, que as questões aqui discutidas sobre a formação de professores e os princípios que apontam para uma profissão prossigam como foco de estudos e experiências, de maneira que os professores ocupem o lugar que lhe é de direito, o lugar de voz e participação na formação de seus pares.

Explorar essa parceria e aprofundar o estudo da atividade de estágio, da relação que se constrói entre o professor experiente e o estagiário e as aprendizagens que emergem para ambos os sujeitos, pode contribuir para uma mudança nas representações que comumente se tem sobre o estágio, enfatizando seu potencial socializador e formativo para estagiários e

também para os próprios professores experientes na docência. Tem-se em vista, assim, contribuir para um movimento de valorização da profissão docente e a concretização de uma profissão que se constrói dentro dela mesma (NÓVOA, 2007).

REFERÊNCIAS

- AZANHA, J. M. P. **Uma Idéia de Pesquisa Educacional**. São Paulo: EDUSP, 1992.
- _____. **Uma reflexão sobre a formação do professor da escola básica**. São Paulo: Conselho Estadual de Educação, 2000.
- ALARCÃO, Isabel. 'Do olhar supervisivo ao olhar sobre a supervisão'. In: RANGEL, Mary: (org.). **Supervisão pedagógica: princípios e práticas**. 2.ed. Campinas: Papirus, 2001, p.11-56.
- ALVES-MAZZOTTI, A.; GEWANDSZNADJDER, F. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. São Paulo: Pioneira, 1998, 203 p.
- ANDRÉ, M. E. D. A. **Formação de professores: a constituição de um campo de estudos**. *Educação*, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 174-181, set.-dez. 2010.
- AURELIO.Dicionário da Língua Portuguesa. [on line].Disponível em: <http://www.dicionarioaurelio.com> Acesso em: 10/06/2014.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BENITES, L. C.O professor-colaborador no estágio Curricular Supervisionado em Educação Física: perfil, papel e potencialidades.2012. 180f. Tese de Doutorado. Unesp-Rio Claro.
- BORGES, C. A formação docente em Educação Física em Quebec: saberes espaços, culturas e agentes. In: XIV ENDIPE. **Trajetória e processos de ensinar e aprender: práticas e didáticas**. Porto Alegre: EDIPUCRS, v.2, p. 147-174, 2008.
- BRASIL,Conselho Nacional de Educação, Parecer CNE-CP n.28, de 18 de janeiro de 2002.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em<<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>>. Acesso em: 02 nov.2012.
- BRASIL,Conselho Nacional de Educação, Parecer CNE-CP n.28, de 18 de janeiro de 2002.
- _____. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP n.º 9/2001**, 8 mai., 2001a.
- _____. **Lei nº 11.788**, Presidência da Republica – Casa Civil (2008). Lei nº. 11.788, De 25 de Setembro de 2008. Brasília: Subchefia para assuntos Jurídicos
- BUENO, Belmira Oliveira; SOUZA, Denise Trento Rebello de. Pedagogia contemporânea e formação de professores em serviço: lógicas e dispositivos de um modelo em expansão. In: BITTAR, M. **Formação de professores**. São Paulo: Edufscar, 2012.

BUTLEN, M. **O desafio da participação dos profissionais da escola na formação dos professores: uma análise sobre a experiência francesa de universitarização e profissionalização docente**,2014 (Texto ainda não publicado).

CARVALHO, M. M. C. de. **Modernidade pedagógica e modelos de formação docente. São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v. 14, n. 1, jan./mar. 2000.

CYRINO, M. **Formação Inicial de professores: o compromisso do professor- colaborador e da instituição escolar no processo de estágio supervisionado**. 2012, 233f. Dissertação de mestrado. Unesp, Rio Claro .

CONTRERAS, J. A retórica do profissionalismo e suas ambiguidades. In: **Autonomia de professores**. São Paulo, SP: Cortez, 2002

CUNHA, M. I. Os conceitos de espaço, lugar e território nos processos analíticos da formação dos docentes universitários. In: **XIV ENDIPE. Encontro Nacional de Didática e prática de ensino**. Porto Alegre: Anais Seiva publicações. 2008.

DANIEL, Luana Amoroso. **O professor regente, o professor orientador, e os estágios supervisionados na formação inicial dos futuros professores de Letras**. Dissertação de Mestrado. Universidade Metodista de Piracicaba, 2009 p.152.

DUBAR, C. **A socialização: construção das identidades sociais e profissionais**. Porto: Porto Editora, 1997.

Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. **XV ENDIPE** (15.: 2010: Belo Horizonte, MG). Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: políticas e práticas educacionais [recurso eletrônico] / 15. ENDIPE. Belo Horizonte, 2010. [CD-ROM].

Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. **XVI ENDIPE** (16.: 2012: Campinas, SP). Didática e práticas de ensino: Compromisso coma escola pública, Laica, gratuita e de qualidade [recurso eletrônico] / 16. ENDIPE. Campinas: UNICAMP, 2012. [CD-ROM].

FORMOSINHO, J. Academização da formação de professores. In: FORMOSINHO, J. (Coord.). **Formação de professores: aprendizagem profissional e acção docente**. Porto: Porto Editora, 2009, p. 73-92.

FRANÇA, D.S. **Formação do Pedagogo: A orientação dos estágio de ensino pelo professor da escola básica**. In: IX Congresso Nacional de Educação-EDUCERE- III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia. Curitiba: PUCPR, 2009, p. 3164-3174.

FREIRE, Ana Maria. **Concepções orientadoras do processo de aprendizagem do ensino nos estágios pedagógicos**. In: Colóquio: modelos e práticas de formação inicial de professores, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Lisboa. Lisboa, Portugal, 2001.

GALINDO, M.A. **O professor da escola básica e o estágio supervisionado: sentidos atribuídos e a formação inicial docente**. 2012. 295f Tese (Doutorado em Educação)- Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo.

GARCIA, C. M. **Pesquisa sobre a formação de professores: o conhecimento sobre aprender a ensinar.** Trad. Lólio Lourenço de Oliveira. *Revista Brasileira de Educação*, n. 9, p. 51-75, set-dez, 1998.

GATTI, B. A. **Formação de professores no Brasil: Características e problemas.** *Educ. Soc.*, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em 28/05/2013.

GAUTHIER, C. et. al. **Por uma teoria da pedagogia:** pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí: Unijuí, 1998.

GEERTZ, C. **A interpretação das culturas.** Rio de Janeiro: Guanabara, 1989.

GOODSON, I. F. Mudança educativa e crise do profissionalismo. In: **Conhecimento e vida profissional**-estudos sobre educação e mudança. Porto: Porto Editora, 2008.

GUEDES-PINTO, Ana Lucia; FONTANA, Roseli Cação. Apontamentos Teóricos Metodológicos sobre a prática de ensino na formação inicial. In: *Educação em Revista*, Belo Horizonte: FAE /UFMG, n. 44, p.69-87, dez. 2006.

HUBERMAN, M. **O ciclo de vida profissional.** In: NÓVOA, A. (Org) *Vida de professores.* Porto: Porto Editora, 1992. p.31-61.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e incerteza.** Trad. Silvana Cobucci Leite. 9ª ed. São Paulo: Cortez, 2011

LARROSA, J. **Notas sobre a experiência e o saber da experiência.** Trad. João Wanderley Geraldi. In: *Revista Brasileira de Educação*, 2002.

LEAL, Elimar Ponzzo Dutra et al. **Breves reflexões sobre a política de formação de professores: de 1990 aos dias atuais.** *Educação em Perspectiva*, Viçosa, v. 2, n. 2, p. 269-287, jul./dez. 2011.

LIMA, M. L. S. e AROEIRA, K. P. O estágio curricular em colaboração, reflexão e o registro reflexivo dos estagiários: um diálogo entre a universidade e a escola. In: GOMES, M. O. [org.] **Estágios na formação de professores. Possibilidades formativas entre ensino, pesquisa e extensão.** São Paulo: Edições Loyola, 2011.

LUDKE, M.; ANDRE, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo. EPU, 1986.

MARCELO, C. **A identidade docente: constantes e desafios.** *Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente.* Belo Horizonte, v 01, n. 01, p.109-131. agosto/dezembro, 2009.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Aprendizagem da docência: professores formadores.** *Revista E-Curriculum*, São Paulo, v. 1, n. 1, dez. - jul. 2005-2006.

MONTEIRO, Silas B. . Epistemologia da prática: o professor reflexivo e a pesquisa colaborativa. In: Pimenta, Selma Garrido; Ghedin, Evandro. (Org.). **Professor reflexivo no**

Brasil: gênese e crítica de um conceito. 7ed.São Paulo: Cortez Editora, 2012, v. 1, p. 128-147.

NÓVOA, A. **O regresso dos professores.** In. Conferência de desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da aprendizagem ao longo da vida . Lisboa Presidência Portuguesa do Conselho da União Europeia,2007.

_____ **Para uma formação de professores construída dentro da profissão.Professores:** Imagens do futuro presente. 1. ed. Educa: Lisboa, 2009, cap.295.

_____ O regresso dos professores. Pinhais: Melo, 2011.

PIMENTA, S.G.**Saberes Pedagógicos e Atividade Docente.** São Paulo:Cortez,1999.

PIMENTA, S.; LIMA, M.. **Estágio e docência.** Cortez: São Paulo, 2010.

Projeto de Pesquisa “ A reflexão sobre a ação pedagógica como estratégia de modificação da escola pública elementar numa perspectiva de formação continuada no local de trabalho “, FAPESP, Programa Ensino Público . processo nº 96/ 1004-2 (1996-2

ROCKWELL,E. **La experiencia etnográfica : historia y cultura en los procesos educativos** . - 1ª ed. -Buenos Aires : Paidós, 2009

RUGIU,A. S. **Nostalgia do mestre artesão.** Campinas: Autores Associados, 1998.

SÃO PAULO. Conselho Estadual de Educação, Deliberação CEE n,º 111/2012.

SARMENTO, M. J. (2003). O estudo de caso etnográfico em educação in Zago, Nadir & al. (orgs.) (2003). **Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação.** Rio de Janeiro, OP&A Editora, 137-179.

SARTI, Flavia M. Parceria intergeracional e formação docente. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 25, n. 2, p. 133-152, 2009.

_____,F. M.SOUZA,D. T. R. de. **Os professores no campo da formação docente e a profissionalização do magistério.**Projeto de Pesquisa, CNPq,2012.

_____. Pelos caminhos da Universitarização: reflexões a partir da masterização dos IUFM franceses. *Educação em Revista/ Belo Horizonte/MG*, v.29, n.04,| p.215-244, dez. 2013

_____, F.M.**O triângulo da formação docente: seus jogadores configurações.** *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 38, n. 2, p. 323-338, abr./jun. 2012.

_____, F.M.**Relações Intergeracionais e Alternância na Formação Docente: Considerações a partir de uma proposta de Estágio Supervisionado.** *Cadernos de educação.* p.83-99Pelotas, Set/dez, 2013.

SILVA,M.**Habitus professoral e habitus estudantil: uma preposição acerca da formação de professores.***Educ.Revista/Belo Horizonte/MG*,vol.27,n.3/dez.2011.

SILVESTRE, M. A. . Sentidos e Significados dos estágios curriculares obrigatórios: a fala do sujeito aprendente. In: Marineide de Oliveira Gomes. (Org.). **Estágios na formação de professores: possibilidades formativas entre ensino, pesquisa e extensão**. 1a.ed.São Paulo: Edições Loyola, 2011, v. , p. 165-185.

SOUZA, Denise Trento Rebello de. SARTI, Flavia Medeiros. **O mercado da formação docente: seus dispositivos, produtos e consumidores**. Projeto de pesquisa, CNPq, 2008.

SOUZA, Denise Trento Rebello de et al. O argumento da incompetência e outros discursos na formação de professores. **Desafios da Educação Básica: a pesquisa em educação**, v. 1, p. 45-56, 2007.

SOUZA NETO, BENITES. L.Os desafios da prática na formação inicial docente: experiência da Educação Física da UNESP de Rio Claro. *Cadernos de Educação*. p.02-22. Pelotas , set/dez,2013.

TARDIF, M. **Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. Disponível em:** eleduc.unisa.br/~teleduc/cursos/diretorio/apoio_5427_368/TARDIF_Saberes_profissionais_dos_professores.pdf. Acesso em: 02/07/14

_____, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2012.

TURA, MLR A observação do cotidiano escolar. In: **ZAGO, N.; CARVALHO, MP; VILELA, R.A.T** (Org.). **Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 183-206.

VASQUES, A., & SARTI, F. (2011). **Profissionalização do magistério: do coletivo ao indivíduo, da transformação social à adequação dos sujeitos**. *Educação: Teoria E Prática*, 21(37), 48-70.

ZAGO, N., CARVALHO, M. P. de; VILELA, R. A . T. (Orgs.). **Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

APÊNDICES

APÊNDICE 1

RELATO AMPLIADO — Nº. 06

| | | | |
|--------------|---|---------------|--------------|
| DATA | 09 de maio de 2013 | Início | 12h55 |
| | | Fim | 17h30 |
| <i>Local</i> | ESCOLA Y | | |
| (A) | Alunos | | |
| (P) | Professora | | |
| Negrito | Descrição de memória, sem apoio de registro de campo | | |
| “ ” | Fala exata do sujeito –com apoio de registro de campo | | |
| ... | Falas não registradas | | |

Chego à escola e sigo direto para o corredor, que fica próximo ao lugar, onde os alunos de Agnes formam a fila. Alguns alunos dela correm e me abraçam, junto com outros que não me conhecem. O sinal bate e Agnes vem junto com outra professora. Nos cumprimentamos, Agnes com um beijo e sorrindo e a outra professora sorri.

Na fila...

(A) “Cadê a outra ?”

(EU)” Ela deve estar chegando!!”

Agnes segue com a fila para a sala, as crianças sentam-se no chão em frente a lousa e auxilio a organizar as mesas, como tem feito todas as vezes que estou.

(P) “Agora podem ir para seus lugares”.

A estagiária entra na sala...

(P) Oi!

(E) Oi!!

Arruma a mesa de Agnes e a dela e senta-se.

Agnes se posiciona de frente para os alunos e com as mãos conta até três...

13h05- Relaxamento... os alunos respiram fundo e em seguida repetem uma oração.

(P) Vou pegar o livrinho e já venho!

Não dá um minuto ela retorna, pois a sala em que fica alguns materiais de uso coletivo é ao lado da sala da Agnes.

(P) “Podem vir...”

Os alunos sentam-se em meia lua, próximos à lousa e Agnes senta-se na cadeira dela.

Chega a professora de Ed.física...

(P-Ed. Fís.) Você pode me emprestar seu diário para ver as presenças de fevereiro?

(P) Posso!!!

E a entrega...

(P) Vamos lá!!!

“Ontem a gente leu a primeira história dessa, agora vamos ler a segunda. Olha!!!” “Aproveita a própria companhia” (título do livro).

“O que significa aproveitar a própria companhia?”

(A-D.)- Aproveitar os amigos...

(P)”Veja, aproveitar a própria companhia. Está falando de si mesmo. De quando estamos sozinhos, aproveitarmos nós mesmos”.

“Vamos sentar direitinho? Por favor, esse brinquedo vai enfeitar minha mesa de novo” (e pega o brinquedo de um aluno).

Agnes inicia a leitura, mas está como uma tosse constante, precisa ler e parar muitas vezes.

A estagiária, observa, se mexe na cadeira...

E a leitura é interrompida pela professora de Ed.física , que veio devolver o diário e por uma funcionária...

(Funcionária)- “Quer que eu volte outra hora ?”

(P) “Não!! Pode falar!! Já parou tudo mesmo! Estou tossindo muito”.

A estagiária vira pra mim...

(E) “Ai, eu devia ter pedido pra ela para eu realizar a leitura!!!”

13h20-(P) “Vou ler só o finalzinho. Muita gente percebeu o que eu quis dizer com que estava lendo?”

“Tem criança que pensa que ser feliz é quando tem um monte de gente ou quando está comprando um monte de coisas!!!..”.

(A- V)” E a moral da história?”

(P) “O V. está pedindo a moral da história” (sorri e dirige o olhar para a estagiária e pra mim).

Faz a leitura...

(P) “Alguém quer falar alguma coisa?”

(A- L.) “ Hoje eu trouxe bolacha”.

(P) “Vamos relacionar com a história? Você ficou feliz em trazer a bolacha?”

(A) É.

Comentários de outros alunos

(A) “Minha mãe me deu um abraço no dia do meu aniversário!!”

(P) Que gostoso!!!

...

13h28- (P) “Sua vez , dona Baetriz” (nome da estagiária).

A estagiária se dirige à Agnes...

(E) “Então, hoje vou fazer um jogo e vou precisar de dois grupos”.

(P) “Dois grupos? No chão é melhor?”

(E) “É”.

(P) “Vou pegar papel”.

Sai e volta com um rolo de papel manilha.

(P) “Afastem as mesas!”

A fileira do meio junta as mesas para o lado da janela e Agnes estende a folha no meio, formando um corredor. Vai até o armário, pega uma fita crepe e prende a folha ao chão.

(P) “Pode ser assim?”

(E) “Pode”.

(P) “Prestem atenção!! Aquele dia nós dividimos em 5 partes. Hoje nós vamos dividir em duas”.

Agnes conta as crianças e forma dois grupos.

A estagiária se coloca a frente e explica o jogo.

(P) “Precisa de letra móvel?”

(E) “Precisa. È um jogo da memória. Tem a figura banana e a inicial “BA”. E depois vai montar a palavrinha”.

(P) “No momento que você achar que está na hora, a gente pega as letrinhas”.

A estagiária se agacha...

(E) “É o jogo da memória...por exemplo: Banana – o começo BA; rato- RA...”

(P) “É o primeiro pedacinho – Banana “BA”- todo mundo entendeu ?”

Burburinho das crianças enquanto a estagiária organiza as fichas...

(P) “Vamos combinar? Quem não souber brincar, vai sair da brincadeira!”

Agnes vai até sua mesa...

(P) “L.(aluna) você levou o cartão da APM pra casa?”

(A) “Levei”.

A professora se dirige à estagiária:

(P) “Vou dar uma saidinha e já venho!”

A estagiária vai para a outra ponta da folha explicar e senta-se no chão com um grupo em roda.

Agnes retorna e se aproxima do outro grupo:

(P) “Beatriz, pode começar?”

(E) “Pode”.

Elas iniciam o jogo com as crianças e vão questionando-as:

“O que é isso”?

“Com que começa”?

...

13h40- Agnes senta sobre a mesa e fotografa com seu celular e observa o grupo jogar sozinho um pouco. Volta para o chão...

(P) Lembra do “RE”?

Os alunos comemoram quando acertam:

(A) He! He!!

(P) “ Comemora baixinho!”

...

“Vamos, organiza!! Regra é para ser cumprida. É a vez de quem ?”

(P) “relógio”

(A) “RU”

(P) “Relógio”

(A) “RE”

Continua...

No grupo que estava com a estagiária... ela mostra um cartão...

(A) “FA”

(E) “FA...Aqui vai aparecer a faca”.

13h51- Um aluno vira pra mim...

(A) “Eh!!! Acertei, oh!! ...” e mostra os cartões.. **GATO / GA**

Agnes fotografa novamente.

(P) “Conta quantos pares têm.. Vocês vão contar quantas peças?”

As crianças contam...

O aluno D. só acertou 2 pares, mas insistia com a professora que eram 10.

(P) “Como 10?” Conta aqui (mostrava os dedos)

Ele insistia...

(P) “Vocês gostaram ?”

(A) “Pode brincar tudo de novo?”

(P) “Pode”. Embaralha.

Outro grupo também termina e faz a contagem.

(E) “Vamos juntar para trocar de carta?”

“Tem criança amassando o papel!!!”

As crianças levantavam e o papel acaba rasgando e amassando.

(P)” Como vai fazer,Beatriz, vai inverter os grupos ou as cartas?”

(E) “Só as cartas.”

Agnes senta no grupo novamente.

(P) “Vamos rapidinho?”

“ Primeiro, quem vai começar ?”

A estagiária organiza as fichas com seu grupo... (E) “Vai começar!!”

Um aluno ao lado da estagiária começa a cantar...

(E) “Depois você canta”.

“Agora vou ajudar menos , hein!”

“... gente, só que sem gritar!!”

(E) “É gato. Como começa?”

(A) “GA”

O aluno que estava cantando pede para ir ao banheiro. Ela deixa.

As crianças brincam, identificam as sílabas. Tanto a professora como a estagiária intervém- sonorizam as sílabas para as crianças.

O aluno que cantava, saiu para o banheiro, olhava para o lado...e a estagiária chamava-o várias vezes para o grupo.

14h10- **O jogo continua...**

Uma aluna sai da roda e Ta estagiária a chama de volta...(E) “Está acabando!”

14h13- os grupos concluem...

(E) “Agora 5 de cada lado”.

(A) “Não quero mais!”

(E) “Agora é outra coisa! Pega um lápis de escrever na mesa!!!”

(P) “Cada um senta no seu lugar da folha!”

(E) “Isso!”

(P) “A gente vai explicar. Vai ter outra brincadeira.”

As crianças se organizam...

(P) “Dona Beatriz vai explicar agora.”

(E)” A gente não viu os pedacinhos? Agora vou falar e vocês vão montar com as letras.”

Agnes vai até o armário e pega uma caixa cheia de letras de plástico.

(P) “Beatriz, podemos fazer uma alteração? Grupos menores. Acho que dá mais certo pra eles escreverem!”

(E) “Pode ser!”

Agnes organiza os grupos com as crianças que já estão próximas... e comenta:

(P) “Vai ter que melhorar aqui! Algum alfabético, silábico- alfabético”.

A estagiária acalma algumas crianças que estão alterando a voz, brincando de outras coisas...

Agnes modifica alguns alunos...

(P) “Se não colocar um para puxar, não roda. Pode escrever. Eu vou espalhando as letrinhas nos grupos”.

Algumas crianças puxam as letrinhas todas pra si...

(E) “Gente, é do grupo inteiro!”

(P) “quer colocar as palavras , então?

Coloca uma depois coloca outra.”

(E) “Todo mundo escuta agora!!”

A estagiária levanta as mãos , bate as mãos...

As crianças conversam...

(P) “Olha, observa aqui uma coisa. A dona Beatriz está colocando as palavras que estavam no cartão e vocês vão tentar montar as palavras com as letrinhas”.

Ela escreve – VACA- TATU- MACACO

(E)” O que está escrito na primeira?”

(A) “Não sei.”

(A) “Vaca”

(P) “Se não olhar no quadro!!!”

A estagiária faz a leitura de cada palavra fazendo as marcações nas sílabas.

(E) “O grupo que montar mais rápido chama.”

(P)” O grupo que montar mais rápido vai ganhar!!”

As crianças tentam montar...

Agnes fecha a porta. Dirige-se a um grupo...

(P) “Vamos fazer uma coisa? Não está funcionando. O que é trabalhar em grupo? Tem que fazer junto. É para um ajudar o outro”.

“Deixa eu ver se está funcionando?”

A estagiária orienta um grupo para trabalhar junto.

(P) “E.(nome de uma aluna) que letra é essa aí?”

(A) “G”

(P) “Olha na lousa”.

Olha outro grupo...

(P)” Esse grupo tá trabalhando bem !”

(E) “D. (nome de um aluno), não é para abraçar as letras é para montar.”

14h28- Agnes abre a porta.

As duas observam...

(P) “Agora tá funcionando”.

Para em outro grupo...

(P) “Todo mundo tá montando separado. É para montar junto!!!!”

A estagiária vai a outro grupo...

(A) “Tia, ele não quer dividir!!”

(E) “Gente, o grupo inteiro vai montar as 3 palavras!!!”

(P) “Já sei, Beatriz, vamos demarcar.”

(E) “É o que tive que fazer ali”

Agnes se dirige às crianças...

(P) “Mudança!!!! Vou marcar com canetinha vermelha. Todos vão montar nesse espaço!”

“Vamos combinar o tom de voz?”

(E) “Como a professora falou, o grupo inteiro monta as palavras!”

Ela escreve- GATO- TUCANO- BOLA

Agnes vai a um grupo...

(P) “Tira VACA, vai começar outro”. ..**Aponta onde devem montar.**

A estagiária vai aos grupos e orienta.

14h36- A estagiária conversa com a professora:

(E) “Só mais uma vez?”

(P) “Isso!”

Os grupos mostram as palavras montadas...

(E) “Oh, última vez!”

PATO- SINO –COELHO- FAZ A LEITURA E MARCAÇÕES.

As crianças falam alto, conversam, olham pra lousa. Elas verificam...

(P) “Quem terminou vai ganhar a caixa para guardar as letras!”

(P) “Quem quer ser ajudante?”

(Vários alunos) Eu ! Eu!!!!

(P) “A Júlia que está sentada... relaxa, gente” ...cita outros nomes.

(P) “Vamos organizar!!!”

Beatriz ajuda a tirar o papel do chão, pede para alguns alunos sentarem...

14h43-“Vamos lá! Vamos conversar”

“Fizemos uma atividade muito legal, na primeira parte.

O jogo da memória. Eu nem sabia que tinha criança que sabia tanta coisa!

Na 2ª parte tive que falar demais.

No trabalho em grupo, tudo é de todo mundo. Ninguém é dono das peças.

Foi bom trabalhar em grupo para ver que não funcionou. A dona Beatriz também viu isso”.

Beatriz estava sentada em sua cadeira e confirmou com a cabeça a colocação da professora.

“Se tem que escrever PATO, todo mundo vai procurar “P”. Não importa quem achou. Todo mundo vai ficar feliz porque achou a letra “P”.”

“Tem que ajudar o outro. No começo estava todo mundo fazendo separado, depois fizeram dentro do espaço.”

“Num grupo, nunca briga, todo mundo ajuda.”

Se dirige à Beatriz:

(P) “Quer comentar alguma coisa da atividade ?”

(E) “Acho que é isso mesmo!” A 1ª parte...

(P) Foi boa!

14h48- (P) “Vou lá levar o papel”.

(A) “Quer que eu leve?”

(P) “Muito pesado!!”

Quando ela retorna...

(P) “Vamos fazer 5 minutos de roda de silêncio? Não dá tempo de começar nenhuma atividade. Começa Igor”.

O garoto vai pra lousa , faz um círculo e marca a primeira letra do nome de um colega que considera que está em silêncio e quieto.

Agnes senta em sua cadeira, volta o olhar para Tatiane:

(P)” Você viu onde a gente falhou?

Não foram só eles. A gente devia ter explicado antes de entregar as letrinhas. Podia ter escrito todas as letrinhas, explicado, apagado e que fosse colocando de 3 em 3.”

(E)” É.”

A roda de silêncio continua...

(P) “Ontem mandei um bilhete pra mãe do Daniel dizendo que ele está melhorando, inclusive no comportamento.”

15h00- “Hoje não tem líderes... vamos sair devagar”.

Conversas aleatórias das professoras...

Beatriz no sofá para comer e Agnes senta à mesa com as demais.

15h25- Retorno- **Agnes volta com a fila de alunos e a coordenadora ao lado.**

Entra na sala, enquanto ela aguarda na porta.

(P) “Deixa eu ver se todo mundo chegou!! Preciso falar com a coordenadora sobre uma aluna que foi transferida. Enquanto isso vocês vão desenhando nesta folhinha.”

Olha para Beatriz...

(P) “Você dá uma olhada pra mim?”

(E) “Dou”

As duas ficam do lado de fora da sala.

Beatriz acalma o aluno D. que chora por ter se desentendido com seu amigo L.

(E) “Fica calmo, faz seu desenho que daqui a pouco ele conversa com você”.

...

Agnes senta e conversa com a Beatriz:

(P) “Que palavras tinham na ficha?”

(E) pato, tatu... e olha as fichas.

(P) “Então vamos lá! Hoje nós vamos escrever no ditado o que estava no jogo da memória.”

Agnes observa sentada ao lado da professora.

16h05- Após ditar as palavras, a professora começa chamar um a um e pergunta para a estagiária:

(P) “Quer acompanhar?”

(E) “Quero!” ...e aproxima a cadeira.

Agnes, enquanto olha, faz comentários com a estagiária e anota em seu caderno de registros.

(P) “Tá ótimo, Caio!”

Coloca o caderno no meio para ver junto com a Beatriz , enquanto a criança também está junto.

(P) “Tá ótimo!! Presta atenção nos sonsinhos...”

“ D., vem lê!”

‘Presta atenção em todos os sonsinhos!’

...

“Eduarda! A Eduarda estava precisando de ajuda! ...olha.. tá bom!”

“Davi, traz o seu!”

(J. pede para ir ao banheiro e sorri

(P) “Viu, agora ela sorri! Conversei com a mãe dela..’.

(E) “É. Era sempre séria!”

Agnes olha seus registros, aponta, mostrando para a Beatriz...

(P) “A E. já saiu da lista de risco...”

O aluno E. volta à mesa...

(P) “Completa essa palavra...”

“Traz pra mim, Gabriel!”

“Olha...tá com valor!”

“Você tem que ouvir o sonsinho dos dois.”

O aluno E.volta com as alterações...

(P) “Vou continuar com a forção de barra!”

“J., pode vir!”

“Tem que forçar mais porque ela está muito tempo silábica –alfabética.”

J”., corre!!

Está ótimo! Está com valor, mas se forçar, avança.

Leonardo já está iniciando a C...”

Beatriz questiona sobre um aluno...

(E) “E o G. ?”

(P) “Chega alfabético no meio do ano.”

Neste período as crianças conversam, outras vão à mesa conversar...

(P) “A gente tem que fazer isso na primeira parte que é mais tranquilo. Na 3ª feira...”

O V. está com valor bem no comecinho.

O I., estou muito orgulhosa!” ...sorri

Mostra o caderno do E. para a estagiária

(E) “Ele separa as palavras em sílabas!!”

(P)”Não tem estrutura de frase, mas está bom!”

Olha para o aluno...”vou te contar um segredo, não precisa colocar os risquinhos para separar as palavras, é só dar espaço.”

“O I. está melhor que muitos!”

(E) “È!!” E estala os dedos.

(P) **Tive um aluno que eu ficava com ele nas aulas de Ed. Física para dar uma arrancada e ele estava se desenvolvendo . Um dia ele chegou pra mim e disse que a irmã estava ensinando ele a ler... risos.. ah, sua irmã!!!**

(E) “Nossa, todo trabalho pra ouvir isso?”

16h31-“ Vamos guardar!!!

Os líderes recolham os cadernos!

Estou muito feliz!! Vocês estão melhorando!!”

16h40- prof. de Ed. Física- “Boa tarde!! Vamos lá!!”

As crianças saem em fila...

HTPI.

Agnes guarda alguns materiais

(P) “Hoje eu não estou boa!!”

(E) “Marquei as datas que de maio e junho, contando 5^a e 6^a feira? O que acha?”...mostra as anotações

(P)”Está bom! Então , amanhã você não vem?” /

(E) Não.

Elas começam a conversar diversos assuntos pessoais que não estão relacionados coma classe.

APÊNDICE 2

Transcrição da 2ª entrevista- Professora Agnes

Legenda

| | |
|----------------|-----------------------|
| (E) | Entrevistadora |
| Beatriz ou Bia | Pseudônimo-estagiária |

1.Imagine que tenha que escrever um relatório contando todo o período de estágio da (nome da estagiária). O que escreveria ?

Quando a Beatriz (pseudônimo- estagiária) chegou, fiquei naquela expectativa de que pudesse não ter nenhuma experiência com criança, que já ia dificultar um pouquinho,mas ela tem. Resolveu metade do caminho. Ela tocava sozinha. Achei que trabalhou direitinho, tem paciência,né. Tá colocando a teoria do que ela tá aprendendo na hora de aplicar alguma atividade. È ...tocou meio sozinha, na verdade. Só dei apoio, assim: “ Ah, vamos isso, fazer alguma coisa diferente, isso não vai dar, vamos... Só esses ajustezinhos só por ela não estar em sala de aula. Foi tudo tranquilo. Ela é muito tranquila. Funcionou.

O que mais que falta eu dizer?

(E) A relação de vocês duas. A convivência...

Eu até cheguei a falar que eu ia sentir saudade dela. Ela é uma graça, não se mete na aula de forma agressiva. Ela só conversa. É uma pessoa fina, uma postura fina. Então, fácil de lidar. Tranquila.

(E) Pela postura dela...

Postura profissional. Tinha aquela parte mais... é...chegou não ia para sala dos professores. A princípio, né. Tinha aquela posição de aluno. Uma postura mesmo de

aluno. Daqui a pouco foi trocando, já foi pra sala dos professores. Ficou legal. Começou a ter uma postura profissional.

(E)E você não coloca nenhuma dificuldade. Você acha que não teve nenhuma dificuldade nesse processo todo? Pra você

Do relacionamento com ela?

(E)De tudo. Em relação a tudo. O fato do acolhimento em geral.

Pra qualquer coisa que tenha, ah, vamos repensar? Tudo foi fácil. Nada assim de dificuldade, coisa que tivesse que ficar repensando, não. Ah, vamos fazer assim. Ela já trocava sozinha. Mandava um email. A gente se relacionava mais por email, não era encontro. Ela já fala: “ Ah, tudo bem, isso? Posso mudar pra isso?” Então vamos fazer diferente. Ela mesma, qualquer comentário que eu fazia, ela analisava, tocava meio sozinha. Só assim, ela queria meu aval pra ver se estava tudo certo. E fazia sozinha uma parte, né?

(E)Compare as experiências que teve enquanto professora acolhedora. Você mudou em algum modo de agir?

Um pouco sim. Nunca tive problema com estagiário. Tanto que eu recebi sempre estagiário. Desde que comecei a trabalhar, desde o primeiro ano. E vejo todo mundo falando que teve problema com estagiário. Eu nunca tive, eu nunca tive nada demais com estagiário. Por isso eu recebo numa boa.É...só que no começo eu não me colocava muito. Ah, nós vamos desenvolver esse trabalho. A pessoa chegava muito imatura, assim. Não tinha muita noção e eu ficava com aquele cuidado mesmo de não interferir, de falar coisa e ela se ofender. Isso eu acho que eu tive que mudar. Já chegou estagiário, ah, vamos montar o cronograma, desenvolver alguma coisa de trabalho, se não der certo você vai me ligar nesse telefone. Se precisar conversar você já vai, já fala por email. A gente agilizou o processo no início pra não ficar aquela coisa massante até resolver tudo. Então, isso eu tive que mudar. Acho que...

(E) Por causa do seu trabalho?

Pra funcionar meu relacionamento com o estagiário.

Já chegou? Vamos colocar algumas regras, alguns limites. Situações assim, pra resolver e ficar mais fácil. Aí, no começo tinha esse problema, mas agora não mais. Já tive que me colocar diferente por causa de visão do estagiário. Eu tive que mudar no meio disso. Foi interessante! Chegou cheio de ideias e eu não estava muito a fim, mas eu vi que era melhor do que a minha. Tive que readaptar o meu esquema e vai trocando. Aprendi muito com ter estagiário. Teve uma que trouxe muita música infantil, teve uma parte, música clássica. Já misturou bem. Trabalho com arte ano passado. Cada estagiário traz uma coisa muito boa de troca pra mim. De importante pra mim.

(E) isso ocorreu com a (nome da estagiária)?

Com a Beatriz?

(E) Nela o que você resalta mais, que trouxe assim, pra você?

Com a Bia? O que eu gostei muito na Bia foi mais a postura dela, assim, porque o trabalho, como foi jogo. Jogos de alfabetização, é um trabalho que se você fizer, você tem uma teoria, faz acaba fazendo certo e acabou, né? Mas a postura dela foi muito boa. As crianças a receberam muito bem. O comportamento dela como professora. Ficou legal. Esse é o ponto principal dela.

(E) Especifique um pouco mais

Se ela chegava na sala é... até você chegou a ver. Eu comentei até com você lá na hora: “ Olha só, ela faz assim, mais baixo, ela não grita. Ela se coloca. A criança respeita. Não precisou. Quando começa a gritar a criança perde o respeito, né? Não. Ela foi fazendo do jeitinho dela, foi contornando, contornando e chegava onde ela queria. Então eu vi isso nela de bom. Fora o trabalho , é claro, de alfabetizar, todos os jogos são ótimos.

(E) Se uma professora que vai receber estagiário pela primeira vez viesse perguntar para você o que ela deve fazer, que postura deve ter, o que diria a ela?

Eu diria o que queria que tivessem feito comigo. Eu era , que é essa parte que eu to tentando fazer. Mostrar a parte mais burocrática: “ Olha, você tem que fazer um planejamento de aula. Divida seu conteúdo, monte do jeito que você quiser, pra você visualizar do que você tem que dar no ano, no trimestre, no mês, na semana, no dia. Vai montando. Eu queria que me desse essa orientada. Então eu falaria pra ela orientar nesse aspecto.

(E) Há alguma diferença em receber estagiários e ensinar ou são trabalhos iguais ? Quais diferenças ou semelhanças?

Não. A princípio eu achei que seria só o estagiário chegar e observar a minha aula. Ai ele ia ficar na dele. Ai a partir disso seria uma postura minha. Só que hoje eu acho que não, o estagiário vem e eu tenho que agregar alguma coisa na vida dele, além do que ele vai observar. Tem que formalizar alguma coisa na cabeça dele. Pelo menos pra ele ter alguma coisa pra pensar sobre estágio. Então é um trabalho sim, é...é...diferente. Não sei se eu respondi o que você perguntou. É isso?

(E) É, mas que diferença você...

Eu preciso sentar com esse estagiário, independente de estar em sala de aula ou não. Tem que sentar uma hora com ele. HTPI é um horário bom que tem que conversar. Tem que trocar ideia com ele. Vê o que ele tá precisando saber. Que, que ele tá, pra onde ele quer ir.

(E) Que é diferente do que você faz com as crianças?

È que aí é um relacionamento entre dois adultos que estão, ela numa condição de estudante adulta. Ela quer algumas coisas que ela busca. O que que ela tá buscando no estágio. Vamos conversar sobre isso. Vamos trocar ideia. O que que eu faço. Eu acho que é diferente.

(E) Você coloca na 1ª entrevista que não sabia muito bem qual era o seu papel, o que te cabia nesse processo. Ficou mais claro após esta experiência? Justifique. O que contribuiu ou o que falta?

Não. Risos...não...Na verdade eu não participei daquele curso. Até não teve, né? Cheguei a ir lá, depois cancelaram o curso. É... eu não sabia muito o que fazer. Ano passado eu participei mais da montagem do trabalho, introdução, metodologia, tarãtarã... Com a Bia não, ela fez tudo sozinha. Então, eu não sabia se essa era minha função, ou se isso é função da professora dela, regular dela. Afinal é uma montagem de trabalho acadêmico, deve ser da professora dela. Então, pensando nisso eu me afastei. Ninguém falou que era pra eu fazer ou não. Então não fiquei sabendo qual era meu papel. Eu acho que meu papel como professora e ela como estagiária fica mais fácil de lidar, que é que ela vai chegar, eu vou mostrar meu trabalho. Fiz questão de mostrar planejamento. Tudo no início. Ela chegou eu já mostrei como é que funciona. Ah, você vai ter um plano de ensino pra se basear; você vai fazer isso, vai fazer aquilo. É importante o registro. Vai registrando no caderno de tudo o que você fizer. Passei os modelos pra ela. Então, assim, orientando nessa parte com ela. Ah, você não vai fazer assim porque senão a criança, você não vai dar conta daqui a pouco. Essas dicazinhas assim, mas não oficialmente.

(E) Ainda não está uma coisa clara...

Não tá claro.

(E) Você acha que é por conta do que?

Não sei. Alguém chegar pra mim e dizer assim: “ Você vai até aí e a estagiária a partir daí”. Ou eu acho que o estágio é pra haver uma troca ali. Houve. Eu não sei se a parte de trabalho eu teria que ter feito como eu fiz no ano passado. É... estar mais presente. Ano retrasado que o estagiário vinha, mostrava. Eu falava assim: “Opa, nós vamos fazer uma introdução, mas só que você tem que falar disso”. Não sei se essa é minha parte.

(E)Observei a sua insistência em colocar a estagiária ao seu lado, ceder seu lugar, nos momentos em que ela iria trabalhar diretamente com os alunos. Por quê ? Qual era sua intenção?

Bom, é, eu não vou colocar o estagiário lá atrás. Ele não está na condição de meu aluno. Ele tá de parceiro comigo. Então, o lugar dele é ali na frente junto comigo, pra ver, participar, trocar ideia.Então, ai é o primeiro.

Trocar de mesa era só pra ela ter mais espaço físico mesmo. Acho que era mais nesse sentido. Até as crianças vão vê-la, “oh, agora quem está no comando é ela”. Facilitar a vida pra ela no momento. É isso.

(E)Por que sempre comentava com ela sobre os alunos, os níveis de aprendizagem deles?

Olha, quando eu entrei, eu não tinha nem noção de níveis de aprendizagem. O que eu estudei na faculdade não foi o suficiente para saber que que era pegar um caderno e olhar: “oh, progresso, olha que legal, olha o progresso”, que progresso? Então, quando eu mostrava um por um pra ela era pra ela já sair com essa noção que eu não consegui ter na faculdade. Noção mais prática, de pegar um caderno , bater o olho e analisar. Mais por isso.

(E)Por que você se referia a estagiária como “dona Beatriz” na presença dos alunos?

Risos...porque minha mãe me ensinou que ...pode falar assim? Risos...porque minha mãe me ensinou que com as pessoas mais velhas a gente tem que ter o respeito. Eu queria mostrar pra eles que deviam usar um termo respeitoso com ela. Independente se era “dona Beatriz”, “ senhora Beatriz”ou “professora Beatriz”, mas eu queria que eles tivessem respeito por ela e não que tratassem de igual para igual. Então, é mais por isso.

(E)No último dia, comentou que sentiria falta da estagiária. Especifique sua falta.

Vou mesmo. Eu a vejo no “face”.ah!!Mas era falta da pessoa.Da pessoa. Porque uma pessoa dentro da sala de aula, independente se é uma pessoa maravilhosa ou não, que é o caso dela, muda a rotina e incomoda um pouco.É falta da pessoa. Ela me ajudava é claro, vamos lá , vamos trabalhar junto, corrigir, trazer atividades, mas incomoda um pouco. É...é , ela conseguiu me conquistar.

(E)Algumas vezes você entrevistou quando a Beatriz estava dando aula .Para explicar o traçado de um algarismo; outro momento, entrevistou na escrita... Por quê?

Isso até me dava é...me dava é um certo receio que eu tinha que interromper a aula dela, de atrapalhar o raciocínio dela, ou é...desencadear alguma coisa que não fosse positiva. Mas, se as crianças, por exemplo o traçado, se as crianças estão lá fazendo o traçado e começa de qualquer jeito... e traça errado, já pegar no começo. O primeiro erro da criança é aquela hora; assim, o momento de intervir é aquela hora. Não pode deixar pra daqui a pouco. Então , eu passava por cima um pouco disso,tentava não ser invasiva demais. Não sei se conseguia, mas , é... vamos corrigir na hora que surgiu a possibilidade, né? A oportunidade.

(E) Por causa da criança? Da aprendizagem

Mas, é tentei não ser muito invasiva.Porque ela pescava. Ela entendia. Até brinquei outro dia brinquei com você que ela tinha muito reflexo meu. Ai nesses reflexos que eu via que ela tava fazendo é porque ela tinha incorporado. Às vezes incorporava até demais...risos... mas todo estagiário acaba pegando uns vícios da gente, né? Eu via através das próximas atividades que ela tinha pegado. Você deve ter analisado que, às vezes, ela falava como eu ali, né? Mostrava: “ Ah, são...eu via que ela pegava.