UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
INSTITUTO DE BIOCIÊNCIAS – RIO CLARO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO

DO ACOLHIMENTO AO ACOMPANHAMENTO COMPARTILHADO: A CONSTRUÇÃO COLABORATIVA DE UMA PROPOSTA PARA O ESTÁGIO CURRICULAR NO CURSO DE PEDAGOGIA.

MARINA CYRINO

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

Fevereiro - 2016

DO ACOLHIMENTO AO ACOMPANHAMENTO COMPARTILHADO: A CONSTRUÇÃO COLABORATIVA DE UMA PROPOSTA PARA O ESTÁGIO CURRICULAR DA PEDAGOGIA

MARINA CYRINO

Orientador: Prof. Dr. Samuel de Souza Neto

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

Rio Claro
Fevereiro - 2016

370.71 Cyrino, Marina
C997a Do acolhimento ao acompanhamento compartilhado : a construção colaborativa de uma proposta para o estágio curricular no curso de pedagogia / Marina Cyrino. - Rio Claro, 2016
344 f. : il., figs., quadros + 11 Apêndices

Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências de Rio Claro
Orientador: Samuel de Souza Neto

1. Professores - Formação. 2. Análise de práticas. 3. Dispositivos de formação. I. Título.

Ficha Catalográfica elaborada pela STATI - Biblioteca da UNESP Campus de Rio Claro/SP

unesp

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

Câmpus de Rio Claro

CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

TÍTULO DA TESE: DO ACOLHIMENTO AO ACOMPANHAMENTO COMPARTILHADO: A CONSTRUÇÃO COLABORATIVA DE UMA PROPOSTA PARA O ESTÁGIO CURRICULAR NO CURSO DE PEDAGOGIA..

AUTORA: MARINA CYRINO
ORIENTADOR: SAMUEL DE SOUZA NETO

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

Prof. Dr. SAMUEL DE SOUZA NETO
Departamento de Educacao / Instituto de Biociencias de Rio Claro

Profa. Dra. CECILIA MARIA FERREIRA BORGES
Université de Montréal - Facultés de sciences de l´éducation - Psychopédagogie et Andragogie - Canadá
(Presença em Vídeo Conferência)

Profa. Dra. SELMA GARRIDO PIMENTA
Faculdade de Educação / Universidade de São Paulo

Profa. Dra. JOANA PAULIN ROMANOWSKI
Centro de Teologia e Ciências Humanas, Área de Educação / Pontificia Universidade Católica - PUC-PR

Profa. Dra. MAGALI APARECIDA SILVESTRE
Departamento de Educação / Universidade Federal de São Paulo - UNIFESP

Rio Claro, 16 de fevereiro de 2016

AGRADECIMENTOS

Esta talvez seja a parte mais difícil de fazer, pois após três anos e alguns meses de trabalho, há muito que agradecer a cada um que esteve diretamente envolvido neste período. Há também muitas pessoas a agradecer e o receio de esquecer alguém é grande! Em todo o período do Doutorado recebi auxílio de muitas pessoas, direta ou indiretamente. Por isso, agradeço a todos que, de alguma forma, colaboraram com minha formação pessoal e profissional, acadêmica e na pesquisa propriamente dita.

Especificamente e sem ordem de importância, agradeço:

À FAPESP pelo apoio financeiro durante todo o curso de Doutorado, possibilitando minha dedicação integral à pesquisa e à vida acadêmica.

À Unesp por ser a instituição que me acolheu por dez anos (2006-2016), desde a graduação, mestrado e doutorado. Agradeço aqui aos funcionários do Departamento de Educação, da Pós-Graduação, Diretoria, Vice-diretoria e do ERAPI (Escritório Regional de Apoio à pesquisa e internacionalização). Agradeço ainda aos professores que de alguma forma contribuíram para minha construção profissional e pessoal.

À Secretaria Municipal de Educação de Rio Claro e às seis escolas que participaram da investigação, nas quais sempre fui bem acolhida. De portas abertas, sempre estavam disponíveis a me receber principalmente as coordenadoras, professoras e diretores, sempre muito gentis e interessados em colaborar nas etapas da pesquisa.

À Supervisora por inicialmente acreditar e confiar na projeção de uma ideia e posteriormente trabalhar na construção de uma proposta para sistematizar o estágio. Sem sua abertura, disponibilidade, confiança e parceria, a pesquisa não seria possível.

Aos estagiários de 2013, 2014 e 2015 que cursaram a disciplina de *Planejamento, Acompanhamento e Noções Teóricas de Prática de Ensino nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental* que participaram da pesquisa, bem como aqueles que ativamente participaram da realização dos Grupos Focais.

Ao Prof. Samuel de Souza Neto por me orientar em todas as etapas da minha formação (tanto profissional quanto pessoal), me oferecendo oportunidades únicas e diversas para vivenciar a universidade, me constituir como pesquisadora, como pessoa e profissional. Agradeço por confiar e acreditar em meus projetos de pesquisa e de vida! Agradeço ainda pela compreensão nos momentos difíceis, pela amizade que se construiu durante esses dez anos e por torcer a cada passo dado e a cada conquista. É um privilégio conhecer e conviver com uma pessoa sábia como você.

À Profa. e amiga Flávia M. Sarti pelo apoio, conselhos e por todas as palavras de incentivo, principalmente nos momentos de dúvidas, fraqueza e incertezas durante o Doutorado e também na vida pessoal. Obrigada pelas grandiosas contribuições acadêmicas para o desenvolvimento desta pesquisa, você foi fundamental em todas as etapas. A cada conversa e a cada troca de ideias, você me fez pensar e questionar minhas concepções, me oferecendo novos olhares e me instigando a buscar novos caminhos. Você é uma grande inspiração! Agradeço pela amizade, carinho e confiança. Não tenho palavras para expressar tamanha gratidão!

À Escola de Educadores (Projeto de Extensão coordenado pelo prof. Samuel), uma grande escola, na qual, por dez anos, pude aprender e continuo aprendendo a cada dia os desafios da profissão docente.

Ao DOFPPEN (Grupo de Pesquisa “Docência, Formação de Professores e Práticas de Ensino”) e a todos os membros que me ensinam a cada reunião o valor do trabalho em equipe, a importância do questionamento e da dúvida, me instigando a cada dia a buscar mais e me mostrando que sempre estamos aprendendo e nos constituindo com o outro.

Aos colegas do Grupo de Quinta (coordenado pelo prof. Samuel) e do Grupo de Estudos (coordenado pela Profa. Flávia) com os quais aprendo com cada discussão de textos ou pesquisas.

Ao CRIFPE (Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante) e à Université de Montréal (Canadá) por terem me acolhido durante o estágio de pesquisa no exterior (agosto 2014 a janeiro 2015). Spécifiquement, je remercie à Sophie Goyer et Linda Mainville pour l’attention et l'appui pendantmon séjour au CRIFPE. À mes amies Flor Arellano, Veronica Contieri et spécialement Christiane Caneva (qui a fait la correction de mon résumé en français) pour m’accueillir à Montréal et m’aider avec la langue française. Nous avons partagé beaucoup de moments drôles et amusants. Je vous remercie pour l’amitié et pour les (drôles) découverts qui nous avons faites à Montréal !

À Profa. Dra. Cecilia Borges por ter me auxiliado em todas as etapas que precederam a realização do estágio na universidade, por ter me recebido em Montréal e me oferecido todas as condições e estrutura para fazer parte do CRIFPE. Agradeço também pela amizade e todo o apoio e carinho dispensado à mim tanto durante o período de estágio, quanto no momento em que participamos de um Congresso em Rimouski – Quebec, Canadá –, quando, juntamente com o prof. Maurice Tardif, me acolheram e me ofereceram toda a estrutura para participar do Congresso. Sou muito grata à vocês. Je vous remercie pour tout.

Aos membros da Banca de qualificação (Profa. Dra. Selma Garrido Pimenta e Profa. Dra. Cecilia Borges) pela leitura atenciosa e tempo dispensado, valiosas contribuições que me apontando caminhos que tornaram a tese mais consistente para sua finalização. Agradeço também aos membros da Banca de defesa (Profa. Dra. Selma Garrido Pimenta, Profa. Dra. Cecilia Borges, Profa. Dra. Joana Romanowski e Profa. Dra. Magali Ap. Silvestre) por terem aceitado o convite e pela leitura atenciosa.

Aos amigos Andreia Vasques, Miriane Giordan, Ana Paula Lima (por também corrigir meu resumo em Inglês), Dijnane Vedovatto Iza, Larissa Benites, Roraima Costa Filho, Rebeca Arnosti, Mellissa Silva, Felipe Canciglieri, Thais Ferri, Simone Araújo, Mariana Bortolazzo e todo o pessoal do laboratório pelos constantes aprendizados, pelos congressos em que participamos juntos, discussões, conselhos, momentos de descontração, trocas de experiências e o apoio sem fim! Sem vocês a vida acadêmica não seria tão especial!

À minha família, por todo o apoio e interesse em meus estudos, especialmente meus pais Virlaine e Antonio por me oferecerem toda a estrutura (física e emocional) que precisei e ainda necessito, pela educação que me deram e por eu ser como sou! Agradeço por vibrarem pelas minhas conquistas, acompanharem meus desafios e toda a minha trajetória. Agradeço ainda pela compreensão nos meus momentos de stress ou ausência. Vocês foram e ainda são os maiores responsáveis por eu estar aqui! Sem palavras pela imensa gratidão que tenho por vocês. Obrigada por serem meus pais! Agradeço aos meus irmãos Renato e Ricardo por ficarem felizes pelas minhas conquistas!

Aos meus avós, principalmente minha avó Deise, por também fazer parte da minha educação, de minha construção como pessoa, ensinando-me valores que só

podem ser aprendidos por meio de exemplos. Sempre se mostrando preocupada com meus estudos e meu bem estar, me apoiando em tudo o que decido fazer e me aconselhando! Obrigada por estar sempre ao meu lado!

À minha segunda família Helena Brunelli, Natália B. Falcão, Dimas Falcão Filho, Lilian Falcão, Neto e Thiago B. Falcão, agradeço por torcerem por mim e vibrarem pelas minhas conquistas.

Ao meu eterno e grande amor Filipe Brunelli Falcão, meu companheiro e cúmplice de todas as horas. Agradeço pelo amor sem medida, pela constante presença (mesmo à distância), por me ensinar e me mostrar todos os dias, com exemplos, como posso ser alguém melhor. Agradeço por me apoiar em tudo o que desejo fazer, por compreender minhas viagens a congressos e até mesmo o estágio no exterior e, no final, sempre me esperar com um abraço e um sorriso. Agradeço por fazer parte dos meus sonhos, por me ouvir e me aconselhar nos momentos de dificuldade, por me compreender nos momentos de stress e de incertezas, por segurar todas as 'barras' ao meu lado, por ler diversas partes do meu trabalho e me escutar a dizer sobre identidade, *habitus*, esquemas, etc. Você foi e sempre será fundamental em minha vida, em minhas decisões e conquistas, obrigada por construir a vida ao meu lado. Não tenho palavras para expressar o que você significa para mim!

À minha avó Marina Fredini Dainese Cyrino (*in memorian*), que mesmo sem imaginar e sem ter conhecimento (ao menos no plano real), tornou-se minha grande inspiração para me dedicar à Pedagogia, à Formação de Professores e à Educação.

RESUMO

A presente tese tem como pano de fundo o movimento de profissionalização docente e seus elementos, tendo como referência a formação inicial de professores. A pesquisa elegeu como referencial empírico o Curso de Pedagogia da Unesp, campus de Rio Claro, focalizando o estágio de prática de ensino nos anos iniciais do Ensino Fundamental nele desenvolvido. Como objetivo geral, buscamos: explorar os processos de constituição do acompanhamento compartilhado de estágio didático-pedagógico na formação de professores de um curso de licenciatura em Pedagogia de uma universidade pública. Nos objetivos específicos, buscamos: a) documentar e analisar o processo de elaboração conjunta de dispositivos de acompanhamento de estagiários; b) analisar a contribuição do dispositivo proposto no processo de desenvolvimento profissional dos estagiários na e para a escola; c) identificar as transformações introduzidas pelo dispositivo no desenvolvimento do estágio segundo o ponto de vista do estagiário e dos agentes de formação. No quadro teórico, conceituamos: acompanhamento e suas possibilidades; parceria; análise de práticas; dispositivos de formação e prática reflexiva. A investigação se desenvolveu a partir de uma pesquisa qualitativa construtivo-colaborativa, tendo como espaços seis escolas municipais e uma universidade. Contou com um total de 45 participantes: a Supervisora de estágio (professora universitária), um diretor de escola de educação básica, quatro coordenadoras-pedagógicas, 27 professores das escolas (professores-parceiros) e 12 estagiários. Na pesquisa de campo nos utilizamos de observações, acompanhamento da disciplina teórica na universidade e grupos focais para a coleta de dados que ocorreu em três etapas (2013-2015): 1) o diálogo e a observação; 2) os dispositivos em constituição e sua operacionalização; 3) dispositivos em desenvolvimento e sua avaliação. A apreciação dos dados foi realizada com elementos da análise de conteúdo. Como resultados apresentamos: a presença de um ciclo de desenvolvimento do estágio; elementos para a construção de dispositivos de formação; a apreciação dos dispositivos, considerando sua concepção teórica, como foram desenvolvidos pelos participantes e como cada um sentiu e vivenciou os dispositivos. Estes elementos nos auxiliaram a identificar como contribuições: a desprivatização das práticas que os estagiários realizaram com os colegas; passam a registrar suas aulas de modo sistemático; as professoras-parceiras passam a refletir sobre sua prática ao observar a prática do estagiário. As transformações ocasionadas pelos dispositivos no âmbito do estágio foram: houve um processo de transição do acolhimento para o acompanhamento de estagiários; os instrumentos ofereceram um papel formalizado e sistematizado ao professor da escola; as professoras-parceiras sinalizam certa responsabilidade na formação dos estagiários. Os dados foram discutidos e analisados considerando três pontos: a aprendizagem de adultos sob a perspectiva da Andragogia; a reflexão e análise de práticas; o acolhimento de estagiários e a disposição em acompanhar. Elencamos seis princípios essenciais para o desenvolvimento de um estágio sob a perspectiva do Acompanhamento Compartilhado. Nas considerações, defendemos que tal perspectiva pressupõe uma relação de parceria com a escola, exigindo um trabalho sem hierarquias e que leve em consideração pelo menos três pontos: o adulto como alguém que está em situação de aprendizagem; a reflexão e análise de práticas; a disposição a acompanhar por parte dos supervisores de estágio e do professor-parceiro.

Palavras-chaves: Formação Inicial de Professores; Análise de Práticas; Dispositivos de Formação.

RÉSUMÉ

La thèse a comme contexte le mouvement de professionnalisation des enseignants et ses éléments et a comme référence la formation initiale des enseignants. L'accent de l'investigation est mis sur le stage supervisé du programme de baccalauréat en enseignement préscolaire et primaire (Pédagogie) de l'Unesp à Rio Claro. L'objectif général est le suivant : explorer les processus de constitution de l'accompagnement partagé de stage didactique-pédagogique dans la formation des enseignants d'un programme de baccalauréat en enseignement préscolaire et primaire (Pédagogie) d'une université publique. Les objectifs spécifiques sont : a) documenter et analyser le processus d'élaboration conjoint des dispositifs d'accompagnement de stagiaires ; b) analyser la contribution du dispositif proposé dans le processus de développement professionnel des stagiaires dans et pour l'école ; c) identifier les changements introduits par le dispositif dans le développement du stage, selon la perspective du stagiaire et des agents de formation. Dans le cadre théorique nous avons conceptualisé : l'accompagnement et ses possibilités ; le partenariat ; l'analyse de pratiques ; les dispositifs de formation et la pratique réflexive. L'enquête est qualitative constructive-collaborative et elle s'est déroulée dans six écoles communales et une université publique. Quarante-cinq personnes ont participé à l'enquête : la Superviseur de stage (professeur universitaire), un directeur d'école, quatre coordinateurs-pédagogiques, 27 professeurs des écoles (enseignants-partenaires) et 12 stagiaires. Pour la collecte de données nous nous sommes basés sur l'observation, l'accompagnement du cours théorique dans l'université et des groupes focaux. La collecte de données s'est déroulée en trois étapes (2013-2015) : 1) le dialogue et l'observation ; 2) les dispositifs en construction et le fonctionnel de référence ; 3) le développement des dispositifs et son évaluation. Les donnes ont été analysées avec les éléments d'analyse de contenu. Les résultats obtenus ont été organisés en trois parties : nous avons identifié un cycle de développement du stage ; les éléments pour la construction du dispositif de formation ; l'analyse des dispositifs, en tenant compte sa conception théorique, le fonctionnement et le vécu des participants. Ces éléments nous ont aidé à identifier les contributions : la de-privatisation de la pratique que les stagiaires ont réalisée avec les collègues ; ils ont registrés leurs classes systématiquement ; les enseignantes-partenaires ont réfléchi sur leurs pratiques quand ils ont observé la pratique des stagiaires. Les dispositifs ont amené les transformations suivantes au stage : il y avait un processus de transition d'une posture d'accueil à l'accompagnement des stagiaires ; les instruments ont offert un rôle formalisé et systématisé aux enseignants-partenaires ; les enseignants-partenaires ont signalé une certaine responsabilité dans la formation des stagiaires. Les donnes ont été discutées et analysées à partir de trois points : l'apprentissage des adultes (Andragogie) ; la réflexion et l'analyse de pratiques ; l'accueil des stagiaires et la disposition à l'accompagnement. Ainsi, nous avons élaboré six principes pour le développement d'un stage à partir d'une perspective de l'Accompagnement Partagé. Dans les conclusions, nous avons défendu qu'une telle perspective présuppose une relation de partenariat avec l'école, à travers un travail sans hiérarchies en tenant trois points comme base : l'adulte comme une personne qui est en situation d'apprentissage ; la réflexion et l'analyse de pratiques ; la disposition à accompagner par le superviseur et l'enseignant-partenaire.

Mots-Clés : Formation initiale des enseignants ; Analyse de Pratiques ; Dispositifs de Formation.

ABSTRACT

This thesis has teacher's professionalization movement and its elements as a background with reference to the initial teacher education. The focus is the pre-service teacher training in the Education program at Unesp-Rio Claro. The general aim is: to explore the pre-service teacher education in didactic-pedagogic shared accompaniment. The specific aims are: a) to document and to analyze the process of joint preparation of devices to accompany the student teachers; b) to analyze the contribution of the suggested device in the professional development process of student teachers in school and to school; c) to identify the changes introduced by the device in pre-service teacher's development according to the student teachers' and education agents' opinion. In the theoretical framework, we conceptualized: accompaniment and its possibilities; partnership; analyzes of practices; training devices; and reflective practice. The investigation is a qualitative constructive-collaborative research. It was developed in six primary schools and a public university. There were 45 participants: a pre-service Supervisor (professor), a school principal, four pedagogical-coordinators of schools, 27 school teachers (partner-teacher) and 12 student-teachers. The data collection techniques were: observation, monitoring of discipline at the university and focus group. There were three phases (2013-2015): 1) the dialogue and the observation; 2) the constitution and the operationalization of the devices; 3) the development and evaluation of the devices. The data were analyzed by content analyze. The results were: the presence of a cycle of development of pre-service teacher; elements for construction of training devices; the evaluation of the devices considering their theoretical base, how they were operated and experienced by participants. These elements aid us to identify the following contributions: the deprivatization of practices by student teachers; the student teachers started doing the registration of their practices systematically; the partner-teachers reflected about their own practices when they observed the student teachers' practice. The transformations introduced by devices were: there was a transition of reception to accompaniment; the devices offered a formal and systematic role to partner-teachers; the partner-teachers signal certain degree of responsibility in teacher education. The results were analyzed and discussed by three points: the andragogy; the reflection and analyze of practices; the reception of student teachers and the disposition to accompany. We have listed six essential principles to develop a pre-service teacher training from the perspective of shared accompaniment. In conclusions, we advocated that this perspective presupposes a partnership with school that requires some work without hierarchies and that considers three points: the adult as someone in learning situation; the reflection and analyze of practice; the disposition to accompany on the part of supervisor and partner-teachers.

Key-Words: Initial teacher training; Analyzes of practices; Devices.

LISTA DE ABREVIAÇÕES

ANFOPE – Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
GF – Grupo Focal
IES – Instituição de Ensino Superior
IUFM – Instituts Universitaires de Formation dês Maîtres
RAAR – Roteiro de Acompanhamento Analítico-Reflexivo
RAPE – Roteiro de Acompanhamento da Prática de Ensino
RC – Rio Claro, cidade do Estado de São Paulo
SME – Secretaria Municipal de Educação
UNESP – Universidade Estadual Paulista
UNIFESP – Universidade Federal de São Paulo
USP – Universidade de São Paulo

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Unidades da Unesp....113
Figura 2 - Distribuição das escolas 120

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Escolas que receberam estagiários 116
Quadro 2 - Síntese da caracterização das escolas....119
Quadro 3 - Distribuição dos participantes por etapa da pesquisa 122
Quadro 4 - Síntese da caracterização dos participantes das Escolas....125
Quadro 5 - Síntese da caracterização dos Estagiários 127
Quadro 6 - Síntese da disciplina na universidade – (Etapa 1 - 2013) 130
Quadro 7 - Contatos e Encontros com as escolas – (Etapa 1 - 2013) 132
Quadro 8 - Distribuição de participantes por escola – (Etapa 1 - 2013)....134
Quadro 9 - Acompanhamento da disciplina – (Etapa 2)....136
Quadro 10 - Apresentação dos dispositivos (Etapa 2) 138
Quadro 11 - Grupo Focal 2 – Participantes – (Etapa 2 – 2014) 140
Quadro 12 - Acompanhamento da disciplina (Etapa 3)....142
Quadro 13 - Contato com as escolas e realização de Grupos Focais....144
Quadro 14 - Realização do Grupo Focal (estagiários) 145
Quadro 15 – Síntese dos resultados vinculados aos objetivos de pesquisa....245
Quadro 16 – Os três pontos de discussão e suas relações com os objetivos da investigação 250

LISTA DE APÊNDICES

Apêndice A - TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido....319
Apêndice B - Caderno de Campo – Roteiro de Observação....320
Apêndice C – Exemplo - Transcrição de um dia de observação....321
Apêndice D - Questões norteadoras - Grupo Focal 324
Apêndice E - Carta de Autorização SME 325
Apêndice F - Roteiro de Acompanhamento analítico-reflexivo (RAAR) 326
Apêndice G – Acompanhamento da Própria Prática....328
Apêndice H – RAPE....329
Apêndice I - Questões Norteadoras - Grupo Focal (Etapa 2)....332
Apêndice J – Exemplo de Transcrição de Grupo Focal (Etapa 2)....333
Apêndice K - Quadro de Coerência e Problemática....343

Sumário

APRESENTAÇÃO 14
INTRODUÇÃO E PROBLEMA DE ESTUDO 18
I. PROBLEMÁTICA 24
I.1 As Três Idades da Formação Prática dos Professores. 27
I.1.1 Aprendizagem artesanal: a primeira idade. 31
I.1.2 A aplicação de modelos: segunda idade. 35
I.1.3 O aprendizado da profissão: terceira idade. 45
I.1.4 Reflexões acerca das três idades e um desfecho para a problemática 51
i) Objetivos: 54

CAPITULO 1 - ACOMPANHAMENTO DE ESTAGIÁRIOS E OS ASPECTOS PRESENTES NO SEU ENTORNO 55
1.1 Acompanhamento: o conceito e os modos de fazer. 56
1.1.1 Tutoria, Mentoria, Supervisão e Residência Pedagógica: diversas formas de acompanhar 61
1.2 Parceria: conceito e experiências 68
1.3. O papel de cada ator no estágio 75
1.4 Análise de práticas: conceito, ferramentas e prática reflexiva. 81
1.4.1 Dispositivos de análise de práticas: possibilidades para a tomada de consciência. 89
1.4.2 Prática reflexiva 98

CAPÍTULO 2. CAMINHOS METODOLÓGICOS 107
2.1 A abordagem e as técnicas 107
2.2 O contexto dos espaços e os participantes do estudo 112
2.2.1 Os espaços ocupados pela investigação 113
2.2.2 Os participantes 120
2.3 Descrição das Etapas da Pesquisa 128
2.3.1 Etapa 1: O diálogo e a observação 128
2.3.2 Etapa 2: os dispositivos em constituição e sua operacionalização 134
2.3.3 Etapa 3: dispositivos em desenvolvimento e avaliação 141
2.4 Caminhos da Pesquisa Colaborativa: da constituição aos desafios e possibilidades. 145
2.4.1 A constituição da relação de Colaboração 146
2.4.2 Desafios 148

2.4.3 Limites, avanços e possibilidades 153
2.5 Forma de Análise dos Resultados 155

CAPÍTULO 3 – ACOMPANHAMENTO COMPARTILHADO: A CONSTITUIÇÃO E A PROPOSTA EM AÇÃO 159
3.1 Ciclo de Desenvolvimento do Estágio 160
3.2 Elementos para a constituição de dispositivos de formação: a opinião dos participantes da escola. 168
3.3 A Idealização, a Operacionalização e o Vivido: três dimensões dos dispositivos formativos 179
3.3.1 O dispositivo em sua Dimensão Ideal 181
3.3.2 A Operacionalização dos dispositivos 193
3.3.3 O Dispositivo vivido: uma breve apreciação dos limites e avanços. 200

CAPÍTULO 4. ACOMPANHAR ESTAGIÁRIOS NA APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA 249
4.1 Aprendizagem da Docência: o adulto como alguém que aprende 251
4.2 A Reflexão e a Análise das práticas: a intenção dos dispositivos e o que de fato foi apropriado pelos participantes. 257
4.3 Do acolhimento ao acompanhamento: a disposição em construção ... 261

CAPÍTULO 5. PRINCÍPIOS DO ESTÁGIO CURRICULAR: PARA UM ACOMPANHAMENTO COMPARTILHADO. 273

A TÍTULO DE CONCLUSÃO: POR UM MODELO PROFISSIONAL DE FORMAÇÃO 282
REFERÊNCIAS 290
APÊNDICES 318

APRESENTAÇÃO

O interesse pela questão do estágio teve início no período de graduação, curso de Licenciatura em Pedagogia, momento em que realizamos o estágio curricular obrigatório, sob a responsabilidade da Supervisora (professora da universidade responsável pelo Estágio dos anos iniciais do Ensino Fundamental). Éramos inseridos em uma proposta de estágio na qual deveríamos desenvolver um trabalho pedagógico em parceria com os professores-parceiros (professores da escola de educação básica que recebem estagiários, assim denominados pela Supervisora). Em concomitância, era oferecido a esses professores um curso de formação continuada que tinha como foco o estágio.

Nessa proposta, a ênfase ao professor-parceiro e ao trabalho em parceria era grande. A Supervisora nos alertava sobre a experiência que os professores tinham e como nosso estágio seria rico se nos propuséssemos a aprender com eles. Essa percepção nos chamou a atenção, e passamos a nos questionar sobre a importância do papel do professor-parceiro, daquele que nos recebia e daqueles que recebiam nossos colegas de turma. Sentíamos que nem todos tinham a oportunidade de aprender com seus professores, pois alguns destes orientavam os estagiários como foram orientados, outros não sabiam como lidar com o estudante na sala a partir dessa proposta de parceria. E esse fato começou a nos incomodar.

Em função dessas questões elaboramos nosso projeto de Iniciação Científica[1] (CYRINO, 2009; CYRINO; SOUZA NETO, 2010; CYRINO; BENITES; SOUZA NETO, 2015), momento em que fizemos a primeira pesquisa sobre o estágio curricular. Neste estudo, ao realizarmos entrevistas com professores-parceiros e estudantes que já haviam realizado o estágio, encontramos, dentre outras questões, o pouco envolvimento da equipe gestora e dos professores coordenadores pedagógicos no processo de estágio. Esses atores tinham o papel de assinar fichas e encaminha estagiários aos professores responsáveis.

[1] Financiado pela FAPESP. Título: “Professores em Formação: um estudo sobre os formadores de professores e a prática de ensino”.

Então outra questão passou a nos incomodar: se os estagiários são futuros professores, possivelmente de algumas das escolas que nos receberam, teria a escola (envolvendo equipe gestora, funcionários e professores) um papel nesse processo de formação?

Foi assim que surgiu um novo desafio e demos inicio ao mestrado[2] (CYRINO, 2012; CYRINO; SOUZA NETO, 2013a; CYRINO; SOUZA NETO, 2013b; CYRINO; SOUZA NETO, 2014; CYRINO; SOUZA NETO, 2015a) uma pesquisa mais ampla, tendo como preocupação central o compromisso das instituições participantes na formação dos futuros professores.

Compromisso este compreendido como uma ação moral, não podendo ser algo imposto, mas deve partir dos envolvidos no processo. O compromisso moral é, portanto, exercido pelos docentes a partir de uma autonomia e não da obediência a uma regra (CONTRERAS, 2002).

Assim, o compromisso está ligado à afetividade e aos aspectos emocionais, sendo que o ensino, a aprendizagem, o cuidado e a preocupação com o outro são elementos presentes em uma relação emocional e afetiva, mas também moral, os quais obedecem “a um compromisso com a ética da profissão que só pode se resolver no estabelecimento de vínculos que implicam a emotividade e as relações afetivas”, ou seja, “sentir-se compromissado ou ‘obrigado’ moralmente reflete este aspecto emocional na vivência das vinculações com o que se considera valioso” (CONTRERAS, 2002, p. 77).

Na investigação, por meio de observação (das aulas dos estagiários na escola e na universidade e do curso de extensão oferecido às professoras parceiras) e entrevistas com professores-parceiros, estagiários, coordenadores-pedagógicos e responsáveis pedagógicos da Secretaria Municipal de Educação, buscamos identificar o papel não só da universidade, mas também da equipe gestora e dos professores na formação dos estagiários.

Pudemos constatar que as instituições escolares e professores pesquisados apresentam uma recepção, abertura e preocupação com os estagiários em seus espaços, além de auxiliá-los e apoiá-los material e logisticamente. Dessa forma, assumem um compromisso indireto, informal e inconsciente, pois ainda não há uma política, diretrizes ou propostas formais voltadas para esses aspectos, ou seja, os

[2] Financiado pela FAPESP. Título: “Formação inicial de professores: o compromisso do professor-colaborador e da instituição escolar no processo de estágio supervisionado”.

participantes não tem essa função formalizada, mas de alguma maneira encontram significado em suas ações (CYRINO, 2012), continuando a receber e orientar estagiários.

Com isso, nossa relação com o estágio se torna mais estreita e aprofundada, e passamos a nos questionar de que maneira a escola poderia assumir um compromisso, sem que este fosse obrigatório e imposto hierarquicamente. Quais estratégias poderíamos nos valer para que pudéssemos inserir os atores escolares na formação dos futuros professores de modo que eles se sentissem parte do processo? Como trabalhar de forma colaborativa com esses atores?

Em função dessas questões levantadas e após muitos diálogos com a supervisora de estágio da universidade, com o orientador e leituras acerca da temática, para o presente estudo foi que demos este novo passo: a pesquisa de do doutorado. A conversa com a supervisora foi importante porque no mestrado já tínhamos trabalhado com ela, mas nesse novo momento exigiria que ela estivesse como participante ativa, assim como uma abertura para as particularidades de suas aulas e da organização do próprio estágio que desenvolvia.

Pensamos que seria importante conhecer o que os atores envolvidos no processo de estágio pensam e como gostariam que esse período de formação fosse realizado. A partir desses dados, elaboramos uma proposta de acompanhamento compartilhado de estagiários, por meio de uma pesquisa que contou com a colaboração da Supervisora e de professores-parceiros e coordenadores de seis escolas, bem como dos estagiários. A pesquisa de campo ocorreu no período de 2013 a 2015, com três turmas de estagiários.

A documentação desse processo e a análise de suas contribuições e transformações no âmbito do estágio são apresentadas nesta tese, organizada da seguinte maneira: Inicialmente tratamos de introduzir a temática, apresentando nosso problema de pesquisa. No item I, elucidamos nossa problemática, explorando o contexto histórico delineado no que denominamos de Três Idades da Formação Prática de Professores.

O Capítulo 1 apresenta nosso quadro teórico conceitual, o qual tem como temática central a questão do Acompanhamento de estagiários. Tratamos de conceituar e explorar: Modos de acompanhar (tutoria, mentoria, residência pedagógica e supervisão); Parceria entre Escola e Universidade; Posturas e Papéis

ocupados no estágio pela Escola, Professor Supervisor, Estagiários e Professor-Parceiro; Análise de Práticas e a Prática Reflexiva na formação docente[3] e seus dispositivos.

O segundo capítulo diz respeito à organização metodológica do estudo, no qual apresentamos a teoria que a fundamenta, e os procedimentos dispostos em três Etapas (2013; 2014; 2015) da pesquisa, bem como a caracterização dos espaços e dos participantes. Apresentamos ainda as especificidades das técnicas utilizadas para a coleta de dados, os desafios e práticas de desenvolvimento de uma pesquisa construtivo-colaborativa e a forma como os dados foram analisados.

No Capítulo 3, os resultados coletados estão organizados em três itens, com pontuais referências à literatura científica. Assim, no primeiro ponto, elencamos os resultados advindos da observação, momento em que identificamos que o estágio é composto por fases que compõem um Ciclo de Desenvolvimento. Em seguida, ao realizar os grupos focais nas escolas, analisamos as reais necessidades dos atores envolvidos no estágio, de que maneira compreendem esse processo e quais seriam as possibilidades de desenvolvimento. Com isso, elaboramos dispositivos de formação e apresentamos suas bases teóricas, o modo como foi desenvolvido e como os participantes vivenciaram esse processo.

O quarto capítulo é responsável por discutir e analisar os dados com maior profundidade, por meio de três pontos que emergiram dos resultados apresentados no capítulo 3. Discutimos, portanto: a aprendizagem da docência sob a ótica da Andragogia; como a análise de práticas e a reflexão proposta pelos dispositivos foram apropriadas pelos participantes e; o processo de constituição de uma disposição a acompanhar que percebemos nos professores-parceiros e a transição de uma postura de acolhimento de estagiários para o acompanhamento compartilhado.

No capítulo 5, ensaiamos seis princípios para o desenvolvimento de um estágio curricular sob a perspectiva do acompanhamento compartilhado. Tais princípios foram elencados a partir de uma análise sumária de nossos dados. Por fim, apresentamos as considerações finais da tese, pontuando limites e possibilidades de nosso estudo.

[3] Esta organização encontra-se ilustrada no Apêndice K.

INTRODUÇÃO E PROBLEMA DE ESTUDO

A formação docente assume grande centralidade na contemporaneidade, nas discussões acadêmicas, políticas e sociais. Tanto no âmbito dos discursos quanto no âmbito das práticas, é possível identificar inúmeros desafios, tensões relacionadas à sua especificidade (PIMENTA, 1997; LIBÂNEO, 2015) e algumas possibilidades de superação que emergem nesse campo, tornando-o amplo e inquietante.

No final da década de 80, a formação inicial de professores passou por uma reestruturação proveniente do movimento de profissionalização do ensino, iniciando na América do Norte (Estados Unidos e Canadá) com o intuito de consolidar o ofício docente e torná-lo uma profissão, estruturando-a a partir de sua carreira (HOLMES GROUP, 1986).

Partindo da concepção da sociologia das profissões, profissionalizar o ensino significa, dentre outros aspectos, que: os conhecimentos relacionados a esta atividade devem ter especificidade e racionalidade, ganhando diversificação de sua natureza; o indivíduo que se profissionaliza adota progressivamente as maneiras de fazer, de ver e de ser do seu grupo profissional; a formação para a atividade se profissionaliza a partir de seus currículos e programas, sua pedagogia, seus métodos específicos e seus lugares diretamente relacionados ao meio profissional (BOURDONCLE, 2000).

A profissionalização do ensino também abarca a colegialidade do grupo profissional; a formação trazida para dentro da profissão (NÓVOA, 2011) e a possibilidade de os próprios profissionais participarem da formação de seus futuros colegas de trabalho (HOLMES GROUP, 1986), pois “a formação dos docentes é uma responsabilidade coletiva de toda a profissão docente, assim como das autoridades escolares: estabelecimentos, comissões escolares, etc.” (TARDIF, 2008, p. 25).

Nesse processo, a formação docente deve ser pautada em conhecimentos específicos e especializados (SHULMAN, 1987; IMBERNÓN, 2002), centrada na prática, formando professores autônomos e responsáveis que sejam capazes de refletir e explicitar racionalmente suas práticas (ALTET, 2001).

Propõe-se que a formação seja oferecida em cursos de nível superior. Na realidade brasileira, esse aspecto já foi apontado como importante pelo Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932), momento em que reconheceu que o curso Magistério não poderia continuar preparando os professores, pois neste não há "nem uma sólida preparação pedagógica, nem a educação geral em que ela deve basear-se" (AZEVEDO et al., 2006 [1932], p. 200).

Assim, se antes as instituições de ensino superior (IES) formavam prioritariamente pesquisadores, cientistas e profissionais, após as reformas dos anos 90 e com o movimento de profissionalização do ensino, se responsabilizaram formalmente pela formação de professores da educação básica, tendo a necessidade de se reestruturar.

O movimento de profissionalização trouxe alguns avanços para a formação docente, mas também alguns entraves. Ao mesmo tempo em que valorizou a formação em nível superior, alimentou um *mercado da formação docente* (SOUZA; SARTI, 2014) no qual, partindo de um argumento da incompetência (SOUZA, 2006), criam-se e oferecem-se cursos de formação a fim de qualificar os professores e melhorar a qualidade do ensino.

Outra questão-problema que tal movimento nos deixou foi a relação entre uma formação oferecida em nível superior e seu desencadeamento em uma *universitarização* (BOURDONCLE, 2007; SARTI, 2013) e uma *academização* da formação (FORMOSINHO, 2009). No primeiro caso, ao adotar a universidade como instituição formadora, por meio da absorção, extensão ou fusão de instituições de nível médio (BOURDONCLE, 2007), configura-se como um processo de universitarização. No segundo caso, os futuros professores recebem uma sólida formação acadêmica que muitas vezes não os prepara para a complexidade da realidade escolar. Atualmente, esse tipo de formação não é suficiente para a docência, sendo necessária uma formação universitária solidamente articulada à prática profissional e aos estágios (BOURDONCLE, 2007).

Identificando que neste processo há limites, as IES, com um modelo acadêmico de formação (BORGES, 2008), passam por diversos desafios quanto à sua organização curricular, estrutura e adequação para acolher as licenciaturas e suas especificidades: contemplar no currículo uma relação dialógica entre a teoria e a prática, valorizar os profissionais e os espaços de formação profissional e estabelecer uma parceria (de fato) com as instituições escolares. Portanto, a colaboração entre ambas é um dos enfoques em destaque e mais valorizado para melhorar e profissionalizar a profissão docente (MICHAUD, 1999).

Atualmente, um dos únicos momentos desse processo ocorrer é por meio dos estágios curriculares dos cursos de licenciatura, disciplina que articula (ou pretende articular) teoria e prática, integrando (ou ao menos pretendendo) escola e universidade. Porém, os desafios são grandes.

Neste contexto, elucidou-se o problema dessa pesquisa que decorre da compreensão de que **o estágio, enquanto um componente curricular dos cursos de licenciatura, pouco tem contribuído para a inserção profissional de professores na complexa realidade das escolas**.

É um problema e constitui-se com um desafio em âmbito nacional e internacional, nos colocando como elemento principal para discussão a prática e seu contexto. Ganhando destaque nos normativos legais atuais (BRASIL, 2001; 2002; 2006; 2015), esta passa a ser assumida de duas maneiras: *prática como componente curricular* e *estágio curricular supervisionado.*

Mesmo possuindo elementos próximos e cargas horárias estabelecidas para cada um, estes dois modos de organizar a prática no currículo causou e ainda causa certa confusão (DINIZ-PEREIRA, 2011). Assim, os estágios curriculares acabam por assumir a maior parte do momento prático nos cursos de licenciatura, sendo a partir deste que os estudantes passam a ter contato com a realidade escolar sob a ótica profissional.

Os estágios curriculares tem o objetivo de proporcionar aos futuros professores uma vivência com a realidade e com o ambiente escolar, sendo, portanto, parte do processo de inserção e socialização profissional. Transitando na compreensão de que era uma disciplina, ou uma atividade, o estágio curricular passou por diversas concepções de formação, ora conhecido enquanto uma “prática

como imitação de modelos" ou "prática artesanal", ora sendo concebido por "prática como instrumentalização técnica" (PIMENTA; LIMA, 2011, p. 35-41).

No presente, principalmente nos discursos, pesquisas e documentos voltados à formação inicial, o estágio tem sido concebido como um momento em que valoriza-se a prática como possibilidade de investigação, reflexão e aprendizagem da profissão (BRASIL, 2001a; PIMENTA; LIMA, 2011). Constitui-se, portanto, em

> um campo de conhecimento que envolve estudos, análise, problematização, reflexão e proposição de soluções para o ensinar e o aprender, e que compreende a reflexão sobre suas práticas pedagógicas, o trabalho docente e as práticas institucionais, situados em contextos sociais, históricos e culturais" (ALMEIDA; PIMENTA, 2014, p. 29).

Nesse sentido, reconhecemos que o estágio é uma experiência que

> supõe uma relação pedagógica entre alguém que já é um profissional reconhecido em um ambiente institucional de trabalho e um aluno estagiário. Por isso é que este momento se chama estágio curricular *supervisionado* (BRASIL, 2001a, p. 10).

É fato que anterior a este reconhecimento formal, o acompanhamento de estagiários era realizado sob uma perspectiva regulatória de supervisão, na qual o supervisor tinha como objetivo verificar se o estagiário estava realizando o estágio, a forma que estava aplicando/desenvolvendo as aulas a que se propôs etc., apontar erros e acertos, ou seja, era aquele que de certa forma exercia um controle sobre as ações do futuro professor.

Assim, mesmo que esta perspectiva tenha perdurado até os dias atuais em várias instituições de formação do país e no exterior, não podemos negar que há avanços. A supervisão enquanto prática reflexiva (ALARCÃO, 2003), possibilita aos futuros professores confrontar a prática exercida no estágio com a teoria aprendida na universidade. Com isso, o supervisor, ao invés de controlar as ações dos licenciandos, apresenta questionamentos a fim de que possam revisitar suas concepções de escola, educação, ensino e aprendizagem, enfim, refletir sobre suas ações.

Seja regulatória ou reflexiva, direta ou indiretamente, há a presença de uma figura que se encarrega de acompanhar o processo. E aí é que se encontra o ponto central de nosso estudo: o acompanhamento de estagiários. E o que significa acompanhar um processo formativo como o estágio? O que envolve e quais condições são necessárias?

Inicialmente, acompanhar um processo de formação inicial de professores no estágio curricular, significa que a instituição de ensino superior e a escola de educação básica precisam estabelecer uma relação de horizontalidade, assumindo o compromisso pela formação do futuro professor de forma consciente e formalizada, articulando teoria e prática como dimensões complementares na constituição e no desenvolvimento profissional docente.

Partindo desses pressupostos, há diversas experiências no Brasil que compreendem processos de aproximação ou colaboração com o ambiente escolar, desenvolvendo o estágio:

> com/como pesquisa; estágios na aproximação colaborativa entre instituição formadora de nível superior e as escolas das redes de ensino; estágios que consideram a práxis que se realiza nas escolas como ponto de partida e ponto de chegada para a formação docente, a construção da identidade, do profissional e da profissionalidade docente. E com vista a uma inserção futura dos profissionais docentes crítico-reflexivos e propositores de perspectivas de ação transformadora e emancipatória, como sujeitos coletivos no âmbito escolar (ALMEIDA; PIMENTA, 2014, p. 9).

Sob a perspectiva de colaboração com a instituição escolar, se torna fundamental "consolidar as bases de uma formação que tenha como referência lógicas de acompanhamento, de formação-em-situação, de análise da prática e de integração na cultura profissional docente" (NÓVOA, 2011, p. 55).

Assim, tanto as instituições de ensino superior, como as escolas são chamadas a oferecer ao estagiário "um contexto de aprendizagem no qual a ação está a serviço da reflexão, e a reflexão a serviço da ação". Tal encaminhamento "não pode se fazer sem acompanhamento. Para isso, as duas instituições devem contribuir[4]" do início ao fim do estágio (VILLENEUVE; MOREAU, 2010, p. 445).

Nesse contexto, encontramos o segundo ponto principal de nossa investigação: o trabalho colaborativo ou compartilhado, compreendendo que "compartilhar é partilhar com o outro, no sentido de trocar e também de se apropriar tanto das ações quanto dos sentidos e significados que elas assumem" (LOPES, 2004, p. 6).

[4] Tradução nossa. Texto original: « offrir à l'étudiant stagiaire un contexte d'apprentissage où l'action est au service de la réflexion, et la réflexion au service de l'action. Ce cheminement réflexif ne peut se faire sans accompagnement. Pour cela, les deux institutions doivent y contribuer, et ce, en étant présents dès le début, en cours de stage et jusqu'à la fin du parcours ».

Essa ideia vem sendo construída desde o mestrado (CYRINO, 2012), momento em que realizamos observações de como o estágio dos anos inicias do Ensino Fundamental era conduzido no curso de Pedagogia da Unesp de Rio Claro. Há a iniciativa da professora supervisora em estabelecer um vínculo formalizado com as escolas e professores que recebem seus estagiários. A proximidade mantida com a rede municipal de ensino nos possibilitou identificar que não se tratava de um modelo de supervisão tal como relatamos anteriormente, também não seguia somente a perspectiva reflexiva. Mas há a previsão de um trabalho em parceria, o qual identifica o docente da escola que recebe os estagiários de *professor-parceiro* (SARTI, 2009; 2013), tal como denominamos neste estudo.

De modo ambicioso, pensamos em desenvolver uma proposta que pudesse conceber o estágio sob a perspectiva de um **acompanhamento compartilhado de estagiários**, pautado na parceria entre universidade e escola.

Assim, tomando como pano de fundo o movimento de profissionalização do ensino, definimos as questões de estudo: Como os agentes de formação (professores supervisores de universidade e professores de escola) podem trabalhar conjuntamente no acompanhamento de estágios ressignificando seus papéis? Como possibilitar aos estudantes o exercício da reflexão e da sistematização de suas práticas a fim de inseri-los na complexa realidade da docência? E complementamos com a questão colocada por Paiva, Barbosa e Fernandes (2010, p. 94) “Será que somos capazes de ultrapassar barreiras historicamente inscritas na cultura supervisiva das instituições de formação inicial de professores?”.

Partimos do pressuposto de que o estágio concebido e realizado através de um acompanhamento compartilhado que envolve a supervisora, estudantes da universidade, os professores de educação básica e equipe coordenadora das escolas que recebem estagiários, poderá contribuir para a superação de uma formação pautada na imitação de modelos, na tentativa-erro, na individualização das práticas e de outros desafios que veremos ao longo da tese!

I. PROBLEMÁTICA

A formação prática do professor, configurada atualmente como Estágio Curricular Supervisionado, passou por diversas mudanças tanto no que diz respeito à sua concepção no âmbito de seu processo histórico, quanto no seu desenvolvimento, nos trazendo grandes desafios para pensar a formação inicial atualmente inscrita nas universidades.

Zabalza (2014, p. 28) nos auxilia identificando alguns pontos fracos do estágio que também são comuns a nossa realidade:

a) Ausência de fundamentação teórica nos projetos de estágio que os reconheça como um processo formativo;

b) predomínio de aspectos organizacionais em detrimento dos aspectos curriculares: “pouca atenção aos conteúdos de aprendizagem; sistemas de avaliação superficiais; sistemas de supervisão e coordenação marginais no processo”, além da desconexão do estágio com o restante do curso;

c) convênios e acordos interinstitucionais “confusos e destoantes”;

d) “predominância dos aspectos emocionais na forma como os estudantes visualizam e vivem sua experiência durante o estágio”.

Assim, mesmo com experiências isoladas promovidas por muitas instituições de ensino superior no Brasil e alguns avanços legais – os quais apresentamos nos próximos itens –, a perspectiva burocrática do estágio tem persistido tanto nas IES, quanto nas Escolas de Educação Básica (EEB).

Ocorre que, do modo como a maioria dos estágios é proposta, os estudantes o tomam como mais uma das inúmeras tarefas do curso de formação, que exige deslocamento de tempo e espaço, papéis e fichas a assinar. Por outro lado, nas escolas, os professores que se disponibilizam a receber os estagiários, em sua maioria, realizaram o estágio em uma concepção de instrumentalização técnica ou ainda o reconhecem apenas como um momento de observar e apontar críticas ao

professor regente (PIMENTA; LIMA, 2011), ou ainda uma atividade enfadonha. Assim sendo, na maioria das vezes, orientam como foram orientados.

Por vezes, os estágios também são reconhecidos como o ‘momento da prática’, no qual os estudantes pretendem aplicar de forma direta a teoria na realidade escolar. Nesse sentido, nos cursos de licenciatura, observa-se certa “desvinculação entre conteúdos e metodologias” como se os licenciandos “já dominassem os conteúdos à serem ensinados”. E o problema maior surge “quando trabalham com fundamentação teórica” e “não conseguem estabelecer relações com a prática ocasionando pouca significação para os futuros professores” (MARIN, 2015, p. 24).

E, a depender da proposta de estágio, o estudante se decepciona ao se deparar com a complexa realidade da escola e do trabalho docente (TARDIF; RAYMOND, 2000).

No caso específico dos cursos de licenciatura, os estágios são geralmente desconexos do conjunto de disciplinas teóricas. Reconhecido como ‘a parte prática’, muitas vezes permanecem à margem das decisões e concepções previstas nos Projetos Pedagógicos de Curso (GATTI; NUNES, 2009). O que queremos dizer é que, mesmo que o curso conceba a formação a partir de uma perspectiva crítica ou reflexiva, muitas vezes, os estágios continuam ocorrendo ao final do curso, com uma proposta artesanal ou instrumental.

Com isso, como apontado em pesquisas, há um “aligeiramento do processo formativo, organização e práticas e desarticuladas com escola básica” (ROMANOWSKI; MARTINS, 2013, p. 10), ou seja, a formação prática dos professores permanece distante da realidade e da compreensão dos problemas que envolvem os processos de ensino e aprendizagem em contextos sociais complexos e diversos, desmotivando o licenciando a se inserir na profissão (GATTI; NUNES, 2009; ROMANOWSKI; MARTINS, 2013). Outros elementos também contribuem para tal desmotivação, a saber: a desvalorização da carreira docente quanto aos baixos salários e precárias condições objetivas de trabalho, bem como uma desvalorização da profissão em âmbito social e institucional, no qual, muitas vezes, o professor é visto como um técnico, confundindo o ensino como um ofício a ser feito por qualquer pessoa.

Do mais, o estágio depende da escola para ser desenvolvido. No Brasil, a relação de parceria ou colaboração com as escolas é fragilizada, necessitando ser conquistada aos poucos, geralmente na ‘camaradagem’ e de maneira independente (por vezes solitária por parte dos supervisores de estágio).

Sabemos que mesmo com todo arcabouço teórico, discussões e até mesmo experiências relacionadas às parcerias entre universidade e escola, algumas instituições de ensino superior continuam em posição hegemônica no que tange à teoria, e as escolas restringindo-se a um lugar para a ‘parte prática’ da formação de professores, havendo uma desconexão entre o que os futuros professores aprendem no ensino superior e aquilo que vivenciam na realidade escolar (ZEICHNER, 2010).

Assim, enfrentamos desafios que muitas vezes dificultam o desenvolvimento desse processo, como: as condições de trabalho dos professores universitários responsáveis pelo estágio para que de fato realizem a supervisão; condições objetivas dos professores e da escola para recepcionar, orientar e formar os estagiários; o reconhecimento pela escola e pela IES de seu real compromisso e papel formativo; as diversas concepções de estágio que estão presentes em um mesmo contexto; a pouca real importância que é dada ao estágio e as práticas nas IES; ausência de investimento em programas nacionais ou estaduais de estágios para as licenciaturas o qual possa favorecer as parcerias, oferecer formação aos professores da escola e estreitar os vínculos entre os formadores.

Embora haja o discurso sobre a profissionalização docente no Brasil, esta ainda permanece como um desafio, pois no caso da formação inicial, a possibilidade de professores da Educação Básica possuírem uma função consciente na formação de um futuro colega de trabalho é algo ideal. Sarti (2012, p. 327) nos explica que “o grupo profissional docente não assume um controle mais efetivo nessa formação e na regulação do exercício da docência; entre outras razões, porque não conta com uma ordem profissional que exerça esse papel”.

Observa-se que há um caminho trilhado, mas que ainda há desafios a superar. No caso de nossa investigação anterior (CYRINO, 2012), por mais envolvidos que os participantes estivessem no âmbito do estágio, tal envolvimento não era suficiente para a continuidade e a tomada de consciência de que o estágio é um momento importante de aprendizagem da profissão. Este fato ocorre em função

de que há uma disseminação da compreensão da escola enquanto lugar de formação, principalmente no âmbito do discurso, no entanto, as práticas neste sentido são isoladas.

Assim, ao termos contato com a produção acerca do estágio, bem como com os normativos legais, percebe-se, um excesso de discursos e uma pobreza das práticas (NÓVOA, 1999), ou que há um excesso de normatização (convênios, seguro saúde; assinatura de termos e acordos) e uma pobreza no reconhecimento do estágio enquanto um campo teórico (PIMENTA; LIMA, 2011; ZABALZA, 2014) e na presença de questões didático-pedagógicas para pensar as propostas de estágio.

No conjunto de elementos apresentados, compreendemos como necessário ilustrar a trajetória histórica da formação prática dos professores, a fim de identificar os pontos centrais e as singularidades, agregando, ainda, os dias atuais e os diferentes caminhos que tem percorrido.

Assim, ao construir nossa problemática, pontuamos inicialmente os principais desafios e agora prosseguimos com os determinantes históricos, apresentando de forma diluída em cada período os avanços legais e avanços teóricos. Assim, na forma de uma contextualização histórica, identificamos três principais concepções na formação prática dos professores – denominadas aqui de três idades –, anunciando, em cada uma, os dilemas e os avanços legais, tanto da experiência brasileira quanto de outros países, sem a pretensão de realizar uma comparação, mas destacar aspectos que nos auxiliam a compreender o processo.

Os avanços teóricos são pontuados brevemente e explorados com mais detalhes no Capítulo 1, quando apresentamos juntamente com nosso quadro conceitual o diálogo com algumas experiências e propostas. Finalizamos esse tópico com algumas considerações, estabelecendo relações entre os três períodos demarcados.

I.1 As Três Idades da Formação Prática dos Professores.

Sabemos que, na história da educação, o ensino passou por diversas mudanças, sendo que no início teve um controle religioso, até chegar aos dias atuais em que se concebe o ensino como laico. Outras mudanças foram relacionadas às questões didático-pedagógicas, bem como a concepção de infância e de aluno que

se tinha em cada época. Nessa dinâmica, a formação de professores também passou e passa até os dias atuais por renovações em seu currículo, conteúdos etc., além de permanecer em um movimento constante de se tornar uma profissão.

No que tange a “parte prática” dos cursos, hoje conhecida anteriormente Prática de Ensino/Estágio Supervisionado e hoje como Prática como Componente Curricular e Estágio Curricular Supervisionado, também passou por diversas transformações no que diz respeito à concepção, forma de realizá-la, proposta efetivada nos regulamentos dos cursos de licenciatura, maneira com que foi sendo tratada pelos normativos legais, bem como vem sendo apontada na literatura.

Ao realizarem uma análise histórica, vários autores identificaram que, tanto na formação do professor (de modo mais amplo) quanto na formação prática (de forma específica), há concepções delimitadas em diferentes períodos.

Tardif (2013) nos apresenta a formação na forma de três idades: vocação, ofício e profissão. E a prática compreendida por três concepções: como arte, como técnica e como um processo interativo (TARDIF, 2002). Villela (2003) identifica que há dois modelos: artesanal e profissional. Silvestre (2011) ao realizar um histórico do Estágio Curricular Supervisionado pontua que houve uma concepção de formação baseada na observação de modelos, racionalidade técnica e racionalidade prática. A partir destas constatações, a autora segue a perspectiva de um modelo crítico de formação, também pontuado por Pimenta (2002).

Medeiros (2014) destaca que a existência de diversos modelos de estágio é consequência do período histórico e das necessidades na formação do professor de cada época. Identifica três modelos predominantes de estágio supervisionado: Modalidade Tradicional; Modalidade autobiográfica; Modalidade de Estágio como Pesquisa; Modalidade compartilhada.

A primeira, pautada pelo modelo observação, participação e regência pressupõe a aprendizagem docente sob a ótica da reprodução e experimentação de práticas. Na segunda modalidade, são exploradas as experiências anteriores dos estagiários por meio de narrativas, a fim de que realizem uma reflexão sobre suas práticas. (MEDEIROS, 2014).

Já o modelo de estágio como pesquisa, bastante explorado por Pimenta e Lima (2011), prevê desenvolver nos estudantes uma postura investigativa, bem como possibilitar a análise do contexto social em que o estágio ocorre.

Por fim, o modelo de estágio compartilhado, parte da perspectiva colaborativa, na qual compreende professores universitários, professores da escola e estagiários em direção ao objetivo comum de formação (MEDEIROS, 2014).

Pimenta e Lima (2011) também nos contam que o estágio foi concebido de duas maneiras, a primeira na forma de uma “prática como imitação de modelos” ou “prática artesanal”, e a segunda, concebendo a “prática como instrumentalização técnica” (PIMENTA; LIMA, 2011, p. 35-41).

Na primeira concepção o estagiário observava os considerados bons professores. Ele era acompanhado por um supervisor da instituição formadora, devendo elaborar e executar “aulas-modelo”. Com relação à segunda concepção, os estagiários deveriam saber ‘como fazer’, além de desenvolver desde “habilidades específicas do manejo de classe, ao preenchimento de fichas de observação, diagramas, fluxogramas” (PIMENTA; LIMA, 2011, p. 37).

Visando traçar a trajetória delineada pelos modelos anteriormente apresentados, bem como aprofundar e identificar os pontos centrais e as singularidades da formação prática do professor, realizamos uma busca bibliográfica e documental em normativos legais, documentos históricos, bem como na literatura.

No Brasil, a busca foi realizada em sites do governo federal como a Biblioteca Nacional, Hemeroteca Digital, Biblioteca do Senado Federal, Arquivo Nacional, e na literatura, tomando como referência Araújo, Freitas e Lopes, (2008), dentre outros estudos. O período considerado foi a partir de 1835, ano em que foi fundada a primeira Escola Normal em Niterói/RJ, sendo o início das preocupações formais com uma preparação específica aos professores no país.

Em âmbito internacional, buscamos em alguns documentos e estudos (COUSINET, 1974; GUEX, 1906; GUY VINCENT, 1991, dentre outros) os aspectos que diziam respeito à formação prática dos futuros professores na Europa, principalmente na França entre os séculos XVII e XX por esta ter mantido uma estreita relação com o Brasil nesse período.

No desenvolvimento desse contexto, o leitor encontrará expressões como *Exercícios Práticos do Ensino*, *Prática do Ensino*, *Prática de Ensino* e *Estágio Curricular Supervisionado*, sendo todas referentes à “parte prática” da formação docente. No entanto há especificidades na sua compreensão: Prática do ensino ou *exercícios práticos do ensino* foi a primeira nomeação dessa atividade nos cursos

preparatórios de docentes; a Prática de Ensino é atualmente uma atividade dentro dos cursos de formação de professores, todavia já foi considerada disciplina na primeira metade do século passado; o Estágio Curricular Supervisionado é compreendido como disciplina desde os anos de 1960, época em que foi incorporado pelos normativos legais brasileiros, perdurando até os dias atuais.

Ao olhar os estudos e documentos analisados em âmbito nacional e internacional, é possível identificar aspectos comuns no que diz respeito às concepções ou modelos de formação, isso quer dizer que há em cada período ou contexto histórico, um modo característico da formação prática dos professores.

Permite-nos, portanto, demarcar que há pelo menos três Idades da Formação Prática dos professores: a primeira idade (Aprendizagem Artesanal) é fortemente marcada pelo modo artesanal de desenvolver o estágio; a segunda (Aplicação de modelos) é caracterizada por uma concepção voltada à aplicação de métodos e técnicas de ensino; na terceira idade (O Aprendizado da Profissão), atualmente circulando nos documentos e pesquisas, inaugura-se a questão do aprendizado da profissão docente e da preocupação com as relações de proximidade entre universidade e escola, seguindo o movimento de profissionalização do ensino.

Com tais idades buscamos evidenciar como a formação prática dos professores foi sendo concebida e desenvolvida, reconhecida e modificada, compreendida e ressignificada, a fim de apresentar as suas nuances e principais ideias. Ao demarcar tais concepções, é possível analisar como a prática atualmente é reconhecida nos cursos de formação e nas políticas públicas e de que modo é inserida no movimento de profissionalização do ensino.

Assim, nosso propósito aqui não é relacionar cada idade a uma data ou período histórico específico, pois enquanto no Brasil estava se constituindo a ideia de preparar os professores, nos países europeus esta ideia estava consolidada. Também, não é nosso propósito comparar realidades e contextos diferentes, nem mesmo pontuar os avanços ou retrocessos de um ou de outro país.

Desse modo, não nos demoramos detalhadamente na história da formação de professores, nem mesmo no contexto e especificidades de cada Escola Normal brasileira e francesa, mas nos concentramos em demarcar o delineamento da prática na formação dos professores e como ela foi considerada até chegar à ideia de Estágio que se tem hoje.

I.1.1 Aprendizagem artesanal: a primeira idade.

A institucionalização da formação docente para a prática escolar teve seu início formal a partir da criação das Escolas Normais, na França em meados do século XVII e no Brasil, a partir de 1835.

Anterior a este período, “as mulheres religiosas e leigas aprendiam a ensinar in loco, pela experiência e imitando as professoras mais experientes” (TARDIF, 2013, p. 555). A aprendizagem da docência era baseada na observação e imitação, a fim de adquirir um ‘saber da experiência’ para lecionar. Era uma formação artesanal que priorizava o aprender fazendo (RUGIU, 1998).

Comenius, ao inaugurar a Didática Magna já nos apontava para a importância de se ter uma preparação para os mestres. Jean Baptiste de La Salle foi um dos primeiros a pensar sobre a necessidade de se formar o professor na França, criando em 1688 uma escola específica para a preparação de mestres, contendo uma escola de aplicação, “onde os normalistas faziam sua estreia sob a direção de um mestre mais experiente[5]” (GUEX, 1906, p. 194).

La Salle acreditava que a formação era pautada na observação de bons e vários modelos, bem como na prática, sendo necessário que o professorando observe “um mestre formado, e que seja bom modelo; após, entregar-lhe a escola um dia, alternadamente com o mestre. Será bom fazer que veja numerosas escolas e pedir-lhe diga o que notou, e porque umas lhe pareceram mais bem dirigidas que outras” (LA SALLE *apud* COUSINET, 1974, p. 18).

Posteriormente, Lakanal inaugura em 1794 as primeiras escolas normais, que passaram a ser obrigatórias no território Francês a partir de 1833 (GUY VINCENT, 1991), após a promulgação do Regulamento de 14 de dezembro de 1832. Nesse período há leis, regulamentos e decretos que estabelecem encaminhamentos quanto à prática do ensino e o funcionamento das escolas normais de maneira geral.

É apontado que os ‘instituteurs[6]’ devem praticar os métodos de ensino em uma ou mais classes das escolas anexas[7]: “A duração dos estudos é de dois anos e os seis últimos meses os alunos-mestres particularmente exercitaram na prática os

[5] Tradução nossa. Texto original: “où les normaliens font leurs premières armes sous la direction d'um maître éprouvé”.
[6] Nome que se dava aos normalistas.
[7] As escolas anexas foram criadas para os estudantes das Escolas Normais a fim de exercitarem a prática. Estas escolas também existiram mais tarde no território brasileiro.

melhores métodos de ensino em uma ou mais classes primárias anexadas à escola normal"[8] (*online).*

No caso brasileiro, as Escolas de Primeiras Letras inauguram a formação exclusivamente prática dos professores por meio da aprendizagem e domínio do método Lancaster, sem oferecer-lhes uma base teórica (SILVESTRE, 2011; TANURI, 2000; BASTOS, 1998). O professor "poderia se formar observando a ação modelar de outro docente da escola da Corte" (VICENTINI; LUGLI, 2009, p. 31), portanto, a formação para a prática era oferecida por um mestre que "dominasse o método mútuo" e ensinava-o "aos demais professores, através da demonstração prática, suprindo, assim, os problemas de ausência de cursos específicos" (BASTOS, 1998, p. 96).

A partir de 1835, de forma institucionalizada, o Brasil tomando como base o modelo francês, criou as primeiras Escolas Normais, as quais tinham como pressuposto a observação e imitação de modelos (PIMENTA e LIMA, 2011), no "domínio das rotinas estabelecidas nas escolas pelas professoras experientes, bem como pelo respeito às regras escolares". (TARDIF, 2013, p. 557).

Os Estados Unidos também criaram suas escolas normais nesta época, no entanto, além do modelo francês, também acreditava que os princípios de civilizações antigas contribuíam para revelar os métodos de ensino a serem a dotados (LORENZ, 2009). Compreendendo as ideias de Stowe, James Carter e outros reformadores criaram oficialmente a primeira escola normal pública, já oferecida nas universidades, mesmo que ainda em nível médio. Em tais escolas, a ênfase também era nos conteúdos de ensino em detrimento da prática docente.

Sobre este período, Villela (2004, p. 52) sinaliza que há uma "diferença entre a formação do tipo artesanal e uma formação profissional", pois passa a existir "um campo de normas e saberes próprios da profissão em contraposição à improvisação" da formação anterior.

No entanto, tais escolas também possuíam um currículo, um programa de ensino baseado em disciplinas que se ensinavam na escola primária, com o intuito de preparar os normalistas para os conteúdos escolares que iriam ministrar.

[8] Tradução nossa. Texto original: « La durée des études est de deux ans et les six derniers mois les élèves-maîtres sont particulièrement exercés à la pratique des meilleures méthodes d'enseignement dans une ou plusieurs clases primaires annexées à l'Ecole normale » (*online - http://www.le-temps-des-instituteurs.fr/doc-le-maitre-en.html*).

Com isso, o ensino nas Escolas Normais teve maior ênfase nos aspectos teóricos, passando por uma fase do saber. As críticas e as necessidades de se formar professores para a prática vieram à tona.

Para isso, foram criadas informalmente no final da década de 40 dos anos 1800 algumas escolas anexas às Escolas Normais, a fim de que os alunos-mestres pudessem realizar os exercícios práticos do ensino.

Assim sendo, a preocupação com a prática na formação dos professores era tema de leis, discussões em relatórios e periódicos publicados em diversas províncias do Brasil a partir dos anos de 1840.

Encontramos aspectos relacionados a uma possível formação prática em 1846, na lei n. 34, art. 31[9], em que se aponta que o ensino nas escolas normais tenham matérias relacionadas a métodos e processo de ensino e sua aplicação. Nessa época, para ser professor priorizava-se aqueles que tinham a "instrução prática do ensino" (PROVÍNCIA DE SÃO PAULO, 1846).

Em 1848, em um relatório da Província da Bahia, ao mencionar e sugerir que existam mais escolas para que os alunos-mestres exercitem a prática, há também a preocupação com o professor que recebe os normalistas, sugerindo que ele receba bonificações:

> he preciso que se conceda gratificação conveniente aos respectivos Professores, cujas escolas forem anexas á Escola Normal como auxiliadoras, tornando se assim mais perfeito o centro preparatório á Instrucção primaria da Provincia (PROVINCIA DA BAHIA, 1848, p. 12).

Portanto, já naquela época havia um reconhecimento, mesmo que tímido, dos docentes que recebem os futuros professores nas escolas. Atualmente, em alguns países como França e Canadá, os chamados Formadores ou professores-associados, realizam este papel.

No Brasil estes docentes continuam como colaboradores do processo, pois não há "dispositivos sistemáticos para sua seleção e formação, não lhes atribuímos uma designação específica no sistema educacional e comumente não os remuneramos pelo desempenho de suas atividades formativas junto aos estagiários" (SARTI, 2013, p. 220). A discussão sobre tal valorização ocorre apenas em

[9] Referente à Escola Normal de São Paulo.

algumas universidades brasileiras que criam estratégias na tentativa de oferecer algo que as políticas públicas ainda não alcançaram.

Ainda na província da Bahia, em 1851, o relatório apresentado enfatiza a necessidade de exercícios práticos para a formação dos professores:

> Parece-me incompleta a instrucção que se dá na Escola Normal, que realmente se tem limitado á estas matérias, porque a pratica dos methodos, sem a qual não pode hum alunmo da escola julgar-se habilitado a ser professor, não tem sido exercitada, apesar do Regulamento addcional de Outubro de 1847 a exigir (PROVINCIA DA BAHIA, 1851, p. 9).

Além disso, pontua que depois de formados, os professores iniciantes deveriam exercitar a prática em boas escolas, durante um ano, pois, citando Cousin, a prática é que habilita os professores.

No relatório de 1852, produzido por Casemiro de Sena Madureira, dirigido ao Presidente da Província da Bahia, é destacada novamente a obrigatoriedade de mais lições de prática, com acompanhamento de uma Professora do ensino prático: “Os alumnos da Escola Normal e quaesquer outros candidatos ao magistério devem ser obrigados á praticar o methodo por um ou dous anos nas aulas primárias” (PROVÍNCIA DA BAHIA, 1852, p. 7).

Reconhecendo que a prática é o elemento fundamental para a preparação de mestres, passaram a considerar que isto bastava, rejeitando as escolas normais e criando o cargo de “professores adjuntos”, consistindo “em empregar aprendizes como auxiliares de professores em exercício, de modo a prepará-los para o desempenho da profissão docente, de maneira estritamente prática” (TANURI, 2000, p. 65). Para Vicentini e Lugli (2009, p. 31),o sistema de professor adjunto “correspondia a um modelo artesanal, com o futuro professor aprendendo as técnicas e os usos do trabalho acompanhando a prática de um professor experiente”.

Alguns elementos dessa ideia aproximam-se das “rotas alternativas” de formação docente, atualmente em vigor nos Estados Unidos (ZEICHNER, 2013). São cursos de formação oferecidos aos futuros professores que os encaminham diretamente à prática, sem nenhum conhecimento do campo pedagógico. É o famoso slogan americano “aprenda enquanto trabalha”.

No percurso apresentado, pudemos acompanhar que mesmo em contextos e épocas diferentes, Brasil e França seguiram caminhos que se cruzam no que tange

à componente prática da formação docente. Permaneceram elementos de uma formação artesanal, porém houve uma evolução na compreensão da prática que, inicialmente tratava-se de uma simples reprodução das atitudes do mestre mais experiente, passando a considerar a aprendizagem de conteúdos a ensinar, e, por fim, um retorno à ênfase na prática, mas com a proposta de que ocorra em local específico, reconhecendo a contribuição do professor da escola anexa e a necessidade de um acompanhamento do professor da instituição de formação. Em suma, “o aprendizado da profissão passa pela prática, pela imitação e pelo domínio das rotinas estabelecidas nas escolas pelas professoras experientes, bem como pelo respeito às regras escolares” (TARDIF, 2013, p. 557).

O modelo artesanal, predominante no Brasil “durante praticamente todo o período Imperial”, seguia a perspectiva de um “futuro professor aprendendo as técnicas e os usos do trabalho acompanhando a prática de um professor experiente” (VICENTINI; LUGLI, 2009, p. 31).

É, portanto, um período marcado pela transição dos princípios das artes liberais que priorizavam o ‘aprender ouvindo’ para uma perspectiva mecânica que focalizava o ‘aprender fazendo’ (RUGIU, 1998). Esta fase de transição vem munida de aspectos da noção de instrumentalização técnica, tema da segunda idade que segue.

I.1.2 A aplicação de modelos: segunda idade.

A idade aqui proposta corresponde ao momento em que a formação de professores passou a compreender que a docência era baseada em conhecer métodos de ensino e suas aplicações, tendo a prática como instrumentalização técnica (PIMENTA e LIMA, 2011, p. 37).

Assim, na França, concebeu-se a ideia de que não bastava saber, mas era importante saber fazer:

> Saber e saber ensinar são coisas diferentes. Por outro lado, a experiência direta não é suficiente; sem estudos prévios, ela não conduz senão ao empirismo e à rotina. Ao lado de cada escola normal criou-se uma escola de aplicação. (RIBOULET *apud* ARAÚJO, FREITAS e LOPES, 2008, p. 15).

No Brasil, este período foi demarcado no projeto de reforma da instrução pública de 1869, na gestão de José Carlos de Alambary Luz na Escola Normal de Niterói (VILLELA, 2008). O diretor almejou que “Serão annexas á mesma escola [normal] uma escola publica primaria [...] para a pratica do ensino” (PROVINCIA DO RIO DE JANEIRO, 1869, p. 30) para que os alunos-mestres pudessem aplicar e experimentar os métodos e materiais pedagógicos.

Neste contexto, para ser um bom professor era essencial ter a teoria e a prática. Não bastava saber, nem ter vocação para ensinar, mas era importante possuir conhecimento suficiente e saber aplicá-lo, considerando três aspectos principais: “saber se portar” (ethos profissional); “saber o que ensinar” (conteúdos); “saber como ensinar” (domínio de métodos) (VILLELA, 2004). Sendo assim, a aprendizagem do mestre “já não é mais feita, como convinha, pela prática e pela experiência, e passa a ser matéria de memória e de aquisição do saber” (COUSINET, 1974, p. 24).

Seguindo esta perspectiva, no regulamento das escolas normais da Bahia previu-se a formação de dois anos, sendo que no primeiro ano a prática estava presente em matérias como *exercícios na escola anexa* e no segundo ano *os exercícios práticos do magistério na escola anexa*, além das matérias voltadas para os conteúdos, como *Caligrafia, Desenho linear, Gramática, Aritmética, Catecismo, Pedagogia e Metodologia* (PROVINCIA DA BAHIA, 1870). Assim, nesta concepção de formação “o futuro educador é, pois, obrigado a adquirir, primeiro, o saber geral comum a todos os alunos, depois, o saber particular que diz com sua profissão (e que compreende grande parte de habilidade), e, enfim, exercita-se em sua atividade profissional”. (COUSINET, 1974, p. 24).

Inicia-se um movimento de estabelecer métodos padrões na formação: “Estas aulas primarias annexas devem ter uma organização modelo, afim de que sejão escolas de iniciação para os que começão, e de prática para os que terminão a sua educação pedagógica” no intuito de que os alunos-mestres aprendam “igualmente o melhor methodo de transmitir vários conhecimentos a intelligencias infantis” (PROVINCIA DO RIO DE JANEIRO, 1873, p. 205).

Foi a partir da década de 70 do século XIX que as Escolas Normais ganharam força enquanto “instâncias legítimas de formação” tornando-se “fundamental na construção do magistério enquanto classe profissional” (VILLELA, 2008, p. 44).

No ano de 1874, Manoel Francisco Correa, conselheiro da Província do Rio de Janeiro, proferiu uma conferencia[10] acerca das Escolas Normais, na qual apontou sobre a formação dos normalistas a partir de um conhecimento teórico e sua aplicação, valorizando ainda o trabalho do professor:

> Nas escolas normaes, ao mesmo tempo que os alumnos se familiarisam theoricamente com os principios segundo os quaes se deve dar o ensino por fórma simples e natural, exercitam-se praticamente na applicação dos methodos mais perfeitos. Revelam assim, como tanto convem, sua vocação para o magisterio, e as suas naturaes disposições para uma carreira cujo exemplar desempenho requer não poucas condições (RIO DE JANEIRO, 1885, p. 146).

É interessante destacar que nessa mesma época novamente houve a preocupação com o professor da escola anexa, dessa vez, além de reconhecer seu trabalho e oferecer uma bonificação, ele é visto como alguém que orienta os normalistas: “como professor da aula anexa o peticionário teve accrescimo de trabalho, porquanto não só exercia as funções do magistério primário, como também explicava a pratica do ensino aos normalistas” (PROVINCIA DO RIO DE JANEIRO, 1874, p. 269), sendo necessário pensar em valorizá-lo.

Com os apontamentos anteriores, é possível compreender que

> o futuro educador é, pois, obrigado a adquirir, primeiro, o saber geral comum a todos os alunos, depois, o saber particular que diz com sua profissão (e que compreende grande parte de habilidade), e, enfim, exercita-se em sua atividade profissional. Não se pode dizer, porém, que seja verdadeiramente preparado para seu mister.(COUSINET, 1974, p. 24).

Reafirmando esta questão, são criadas formalmente duas escolas normais do município da Corte em 1876, sob o decreto n. 6379 de 30 de novembro, em que aponta as disciplinas que seriam oferecidas aos normalistas, a indicação de que o ensino funcionaria com três anos de duração, bem como a obrigatoriedade de se anexar uma escola do município para cada escola normal. As aulas de *exercícios práticos na escola anexa* iniciariam a partir do segundo ano.

Podemos relacionar que a preparação dos mestres para o ensino passou assim a ser compreendida:

> O futuro mestre, [...], adquiria um saber *teórico,* e preparava-se para a função de *ensinante* por meio de exercícios práticos [...]. Na própria escola normal o jovem professor primário, adquirido o saber,

[10] Publicada em 1885.

> exercitava-se em transmiti-lo, cada vez melhor, por meio de aulas dadas, em presença de seus professores, em escolas anexas, ou escolas de aplicação, de características particulares. (COUSINET, 1974, p. 23, *grifos do autor*).

Para Valdemarin (2010, p. 20), a necessidade de o professor aprender a aplicar os métodos aprendidos na teoria decorreu da difusão da escolarização que

> criou demanda para a produção de materiais que pudessem auxiliar os professores na adoção de metodologias tidas como mais inovadoras e, nesse processo, o campo pedagógico configurou-se de modo diferente daquele expresso nos dados pedagógicos clássicos [...]. A marca dessa produção não é a reflexão sobre as finalidades educacionais, mas os modos de concretizá-las.

Foi então que no ano de 1879, com a reforma do ensino primário, sob o decreto n. 7247, art. 9º, compondo as disciplinas do curso, é possível encontrar duas delas que dizem respeito à formação prática: *"Pedagogia e pratica do ensino primario em geral"* e *"Pratica do ensino intuitivo ou lições de cousas"*, termos estes que também aparecem no Regulamento da Escola Normal da Corte, em 1890, sob o Decreto n. 7684 (RIO DE JANEIRO, 1880).

É possível observar que a prática do ensino passa a ter uma especificidade: ensino intuitivo e lição das cousas. As questões da profissionalização do magistério tornam-se mais legítimas com esse conhecimento específico presente nas Escolas Normais.

Ou seja, os programas passam a compor um direcionamento para a prática. Inaugura-se então o movimento da necessidade de dominar o método intuitivo, o que gerou a escrita de livros didáticos para professores com métodos de ensino configurado em regras comuns. (VALDEMARIN, 2010).

Nos decretos, regulamentos e leis que surgem, a assiduidade sobre a prática do ensino é maior. Na França, em 1881, no decreto de 3 de agosto, art. 2 é possível observar a descrição de como os normalistas deveriam realizar alguns exercícios práticos:

> Os alunos do terceiro ano, e durante o segundo semestre do seu segundo ano, são frequentemente exercitados, ora em classe ora em conferências, ao ensino oral de cada matéria do programa de estudos. Os alunos do terceiro ano fazem, por sua vez, as lições na frente de seus professores e dos alunos-mestres. Este exercício tem preferência pela quinta-feira ou domingo. A lição tem duração de uma hora e meia ou mais. Ela aborda um tema de ensino ou um método escolhido pelo aluno e com a permissão do diretor. Ela dá

> origem, por parte dos alunos, à algumas observações críticas[11] (apud LANG, 2006).

No Brasil, encontramos descrições bem próximas no decreto n. 10060 de 1888, art. 6º, com a previsão de escolas anexas às Escolas Normais que apresentam como intuito a aplicação e exercício da prática do ensino. O decreto compõe ainda a descrição de como serão os exercícios práticos (dentro ou fora da escola anexa):

> Art. 120. Os alumnos do 2º e 3º anno serão frequentemente exercitados, quer nas aulas ordinarias, quer em conferencias, no ensino oral de cada uma das materias do programma das escolas primarias, devendo, sob a direcção dos professores, reproduzir as lições que por estes forem indicadas, resumir as leituras que tambem lhes forem designadas, explicar um texto portuguez, corrigir algum trabalho escripto, tratar de questões do curso ou expôr os resultados de algum trabalho pessoal.
> Além disso os do 3º anno darão alternadamente, fóra das horas de aula, lições diante do respectivo professor e dos outros alumnos-professores. A lição será de meia hora, no maximo, e versará sobre assumpto de ensino ou de methodo indicado pelo Director ou escolhido pelo alumno, com assentimento do mesmo Director. Os demais alumnos farão observações criticas, que serão completadas ou rectificadas pelo professor e pelo Director (RIO DE JANEIRO, 1888).

Além disso, o texto normativo nos apresenta questões relativas ao acompanhamento dos normalistas durante as atividades práticas, bem como o tipo de formação prática que terão em cada ano do curso:

> Art. 121. Os alumnos serão obrigados a exercitar-se na pratica do ensino sob a direcção dos professores das escolas de applicação. Os do 1º anno assistirão aos trabalhos; os do 2º auxiliarão os referidos professores; os do 3º regerão progressivamente as varias classes das escolas. Para este fim o Director determinará os trabalhos das escolas de applicação por maneira que os alumnos-professores se instruam ou exercitem na pratica de todos os materias do ensino primario; assim como dividirá os mesmos alumnos e os revezará em turmas. (RIO DE JANEIRO, 1888).

Na França, também foram encontrados detalhamentos a respeito do assunto, no decreto de 3 de agosto de 1881, art. 2:

[11] Tradução nossa. Texto original: « Les élèves de troisième année, et pendant le second semestre ceux de deuxième année, sont fréquemment exercés, soit en classe soit dans les conférences, à l'enseignement oral sur chacune des matières du programme d'études. [...]Les élèves de troisième année font, en outre, à tour de rôle, des leçons devant leurs professeurs et les élèves-maîtres. Cet exercice a lieu de préférence le jeudi ou le dimanche. La leçon dure une demi-heure au plus. Elle porte sur un sujet d'enseignement ou de méthode choisi par l'élève et agréé par le directeur. Elle donne lieu, de la part des élèves, à des observations critiques ».

> Os alunos-mestres são, por sua vez, exercitados na prática de ensino, sob a direção do mestre encarregado da escola anexa [...]. os alunos do primeiro ano assistem a estes exercícios, os alunos do segundo ano cumprem as funções de professores-adjuntos; os do terceiro ano podem ser mais particularmente associados à gestão da classe[12] (apud LANG, 2006).

Com relação à organização do espaço e a regulação da frequência, ainda no decreto 10060 de 1888, Rio de Janeiro, fica disposto que:

> Art. 164. Os alumnos-professores quando assistirem, em turmas, aos exercicios das escolas de applicação, conservar-se-hão em logares especiaes, para esse fim reservados.
> Art. 165. Haverá nas escolas de applicação, sob a guarda do respectivo professor ou professora, um livro de registro para serem notados a frequencia, proceder e aproveitamento dos alumnos-professores.
> [...]
> § 2º No fim de cada mez os professores das referidas escolas entregarão ao Director um relatorio sobre o procedimento e trabalhos dos alumnos-professores confiados á sua direcção, devendo constar do mesmo relatorio os dias em que estes tiverem deixado de comparecer (RIO DE JANEIRO, 1888).

Fato positivo, pois até o momento, nos documentos que tivemos acesso, não foram identificadas tais especificidades, somente a menção sobre a prática do ensino e sua importância para se formar um bom professor.

Do mesmo modo, em Portugal, na Escola Normal do Porto, o professor Luiz Augusto dos Reis relata em seu documento[13] que os alunos-mestres do 2º e 3º ano do curso, realizam regências nas escolas anexas, respectivamente no segundo e terceiro ano. Eles são supervisionados e avaliados pelos professores dessas escolas:

> O professor da escola annexa superintenderá em todos os trabalhos do alumno; classifical-o-ha em livro especial, que, por intermedio do director da Escola Normal, sera todos os mezes presente ao Conselho Escolar. Ao terminarem os trabalhos de cada dia fará ao alumno-mestre, em particular, as observações que julgar convenientes, sobre os processos e methodos por elle empregados no ensino (REIS, 1892, p. 127).

[12] Tradução nossa. Texto original: « les élèves maîtres sont, à tour de rôle, exercés à la pratique de l'enseignement, sous la direction du maître chargé de l'école annexe [...]. Les élèves de première année assistent à ces exercices, les élèves de seconde année remplissent les fonctions d'instituteurs-adjoints; ceux de troisième année peuvent être plus particulièrement associés à la direction de la classe »

[13] relatório elaborado no ano de 1892 para a Inspetoria Geral de Instrução Pública da Capital Federal, em que é apresentado o funcionamento das escolas de ensino infantil ao Ensino Superior na França, Bélgica, Portugal e Espanha.

É curioso observar que os documentos do Brasil seguem a mesma perspectiva francesa, com apontamentos, descrições e encaminhamentos que vão à mesma direção, muitas vezes tendo o próprio texto como base, sem, porém, realizar a referência. Já em Portugal, são oferecidos encaminhamentos que avançam no sentido de se avaliar a prática dos estudantes, bem como auxiliá-los a reconhecer suas 'falhas pedagógicas':

> A respeito das observações que o director da escola anexa fará em particular a cada um dos normalistas, é de notar:
> Que o professor da escola annexa as deverá fazer no seu gabinete, a sós com o alumno, e no fim de cada dia de trabalho.
> Que nellas deverá fazer avultar os erros de Pedagogia pratica pelo alumno-mestre commettidos e os meios de os obviar.
> Que o professor da escola annexa confeccionará um livro, onde esteja inscripto o nome de cada alumno-mestre, a indicação - dia a dia de trabalho - dos erros mais salientes praticados pelo alumno-mestre, e bem assim os progressos por elle feitos para ir eliminando esses erros. (REIS, 1892, p. 128).

A partir do Decreto n. 247 de 1894, as Escolas Normais de São Paulo passam a ter um curso de quatro anos de duração. Na descrição do programa de ensino, foi possível observar que dentre as disciplinas, encontramos as aulas de exercícios práticos na escola modelo somente a partir do terceiro ano. Estas aulas possuem uma carga horária semanal maior do que outras disciplinas, podendo-se destacar um currículo centrado na prática.

Entre reformas e propostas, em 1912 no Decreto n. 2225, proposto pelo Estado de São Paulo, reúne decretos, leis e regulamentos referentes à Escola Normal e ao ensino primário. Nesse documento, a escola modelo era destinada "á pratica e observação do alumnos das escolas normaes de S. Paulo" (art. 76), que consistia em um exercício "no 2º e 3º ano e 4 no 4º ano", sendo papel do professor de Pedagogia acompanhar os seus alunos-mestres "nas visitas aos estabelecimentos de ensino, para observarem os respectivos methodos." (Art. 537). (SÃO PAULO, 1912).

Na década de 30, instalaram-se novamente as reformas relacionadas ao ensino e a formação dos professores passou a ser realizada tanto no Ensino Secundário como nos Cursos Superiores de Licenciatura (FRACALANZA, 1982) o que gerou a necessidade de a formação dos professores ultrapassar a ideia de modelos de ensino e suas aplicações (SILVESTRE, 2011).

Com isso no Decreto n. 5816 de 1933, a Prática de Ensino, vista agora como disciplina, é destacada no art. 9, apresentando uma organização quanto ao exercício dessa disciplina no parágrafo 1º: “a sub-seção de prática de ensino visará o treino profissional dos alunos, levando-os á observação, experimentação e participação do ensino, e dará também os cursos de administração escolar”. Além de prever a prática como centro da formação no art. 10º: “A secção de prática do ensino com as suas escolas de aplicação, deve tornar-se o centro á volta do qual gravitarão todos os outros cursos de formação profissional de alunos-mestres”. (SÃO PAULO, 1933, p. 22).

A partir da criação dos cursos superiores para formação de professores, como é o caso do Curso de Didática (1939), não se previa entre as disciplinas a prática de ensino. No entanto, a partir de 1946 os Ginásios de Aplicação tornam-se espaços para exercitar a prática (FRACALANZA, 1982).

Observamos então que o olhar para a formação dos professores começa a se modificar, tentando estabelecer um modelo que supere a formação apenas pautada na imitação ou na observação de modelos e avance com disciplinas voltadas para a área da educação, refinando-se, assim, o conhecimento profissional dos professores. Para Silvestre (2011, p. 845)

> tanto nas escolas de ensino mútuo como na Escola Normal, ou mesmo na formação dos professores adjuntos, personagens que também adquiriram o direito de lecionar, o princípio da aprendizagem da docência se resumiu à observação de outros mestres e à aquisição de modelos. Situação que ganha novos contornos com a propagação das idéias escolanovistas (SILVESTRE, 2011, p. 845).

No entanto, mesmo com as críticas feitas ao ensino e a aprendizagem técnica dos professores pelos ideários da escola nova, esta questão não foi deixada de lado.

É o que observamos no decreto n. 19.525-A de 1950, o qual *Institui o Regimemto Interno das Escolas Normais Oficiais do Estado* (de São Paulo). Sobre as questões da prática é disposto no art. 3º a Prática do Ensino como disciplina, reconhecida como centralizadora do ensino de Psicologia, Pedagogia e História da Educação, a fim de estabelecer um vínculo próximo entre teoria e prática, com o destaque para o art. 73: “Em qualquer que seja a disciplina, as aulas deverão ser ministradas com observância dos princípios da técnica, de modo a servirem de padrões pelos quais possam os alunos-mestres orientar-se em seus exercícios didáticos” (SÃO PAULO, 1950).

Da mesma forma que a escola primária continua com a característica experimental, ou seja, no art. 111 é apresentado que o ensino primário tem como uma de suas finalidades: “b) permitir aos alunos do curso de formação profissional do professor a observação, experimentação e prática de métodos e processos de ensino” (Idem).

A prática docente a partir de 1962, parecer n. 292, passou a realizar-se sob a forma de Estágios Supervisionados, devendo ser cumpridos, de preferência, em escolas da comunidade. (FRACALANZA, 1982).

Mesmo com os avanços, a formação prática do professor continuou com um caráter “pautado na ‘ciência experimental’, o processo desenvolveu-se com uma ênfase acentuada nos métodos de ensino a exemplo do que se fazia em centros educacionais avançados, criando, pois, um novo padrão pedagógico” (FRACALANZA, 1982, p. 86).

Após a reforma universitária de 1968 (BRASIL, 1968), algumas questões avançaram com a proposta de superar um modelo de formação que visava três anos de teoria e um ano de prática e matérias pedagógicas (modelo 3 + 1), passando de uma formação técnica para uma que priorizava a integração de conteúdos específicos e matérias pedagógicas.

Com isso, a formação de professores, bem como o estágio curricular passaram a ser regulamentados por diversos normativos legais em âmbito federal (BRASIL, 1969, 1975, 1977, 1982, 1984, 1993, 1994, 1996).

Mesmo sendo positiva a sua abordagem de forma específica na letra da lei, esses normativos pouco avançaram nas questões específicas da formação prática do professor, como observamos no Parecer CFE 4.873 de 1975 o qual priorizava a teoria em detrimento da prática.

Ou ainda a Lei n.º 6.494/1977, posteriormente regulamentada pelo decreto n. 87.497/1982, que dispunha sobre os estágios de estudantes, mas sendo genérica ao regulamentar não apenas para as licenciaturas, mas de maneira geral todas as profissões que necessitam de estágio na formação inicial, indicando apenas questões burocráticas. Sendo assim, o estágio fica considerado como “uma ‘atividade’, tarefa a ser cumprida como requisito para obtenção de um diploma” (CYRINO, 2012, p. 27).

Enquanto no Brasil ocorria o movimento de uma formação de professores tanto no Ensino Superior quanto em nível médio, na França iniciava-se a partir dos anos 40 a criação das L'Ecole normale nationale d'apprentissage (ENNA), estabelecimentos tecnológicos que proporcionavam diferentes disciplinas gerais ou técnicas para a formação de professores estagiários[14].

As ENNA seguiam um modelo pedagógico que preconizava a aprendizagem

> isto é uma pedagogia alternando as fases da aquisição de saberes-fazer profissionais – ao mesmo tempo indutivo e aplicativo – e as fases de transmissão de saberes, práticos e teóricos, diretamente relacionados aos saberes-fazer[15] (BOURDONCLE; VALLÉ, 1993).

Já entre os anos de 1979 e 1985 a formação de professores na França passou por quatro modelos de formação (LECOINTE, 1987): Uma formação acelerada ou complementar para um recrutamento interno (professores substitutos) ou excepcional; Uma formação inicial de três anos com um diploma de estudos universitários gerais (DEUG); Uma formação por alternância e; Uma formação inicial de quatro anos.

Tais mudanças trouxeram questionamentos para Lecointe (1987, p. 61) que pontua que esses modelos de formação transitavam entre uma formação universitária (pautada nos conteúdos e na teoria) e uma formação profissional (que ocorre no terreno, ou seja, dentro das escolas). “Seria uma tendência à dissociação da teoria e da prática?”.

Observamos que a França está em um período de transição para a terceira idade. Já no caso brasileiro, a segunda idade permanece, porém com muitos avanços. Na nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional[16] (BRASIL, 1996), por exemplo, reafirmou-se a importância do estágio, propondo no artigo 65, um mínimo de 300 horas de estágio para todos os cursos de Licenciatura. Nessa compreensão, buscou-se pensar a formação de professores a partir de um corpo de conhecimento que envolve saberes, competências e habilidades, além de práticas de ensino, entendidas enquanto Prática como Componente Curricular (PCC).

---

[14] http://archives.hauts-de-seine.net/fileadmin/Archives/PDF/IR_ENNA.pdf

[15] Tradução nossa. Texto original : « Le modèle pédagogique prévalent est celui de l'apprentissage, c'est-à-dire une pédagogie alternant des phases d'acquisition de savoirs-faire professionnels - à la fois inductives et applicatives - et des phases de transmission de savoirs, pratiques et théoriques, directement liés aux savoirs-faire »

[16] Lei n. 9394/1996.

Com tais encaminhamentos, é possível identificar nuances de uma possível aproximação com a terceira idade que veio a se desenvolver nos discursos a partir dos anos 2000.

No início dessa idade observamos que o valor da formação prática oscilou, ora pontuando-se a necessidade de mais prática nas escolas normais, ora solicitando uma formação teórica mais específica da pedagogia.

Ao mesmo tempo em que era necessária a prática, nos currículos, pudemos identificar que somente a partir do terceiro ano os normalistas praticavam os métodos. Anterior a isso, apenas observavam como os mestres experientes trabalhavam. Ao final dessa fase é possível verificar que aumentou-se um ano no curso normal, elevando-se a uma formação teórica e prática de quatro anos, além de elevar o nível de formação dos professores para a graduação, criando-se as licenciaturas.

No entanto, mesmo com os avanços, a prática ainda foi vista como aplicação de métodos e modelos ou das próprias teorias da educação (como a psicologia, por exemplo). A escola até então foi vista como um espaço de aplicação, lugar para se exercitar a prática. E a formação dos professores, por sua vez, transitou de um modelo que priorizava a prática pela prática para uma perspectiva que valorizou a formação acadêmico-intelectual dos professores, quando propôs, por exemplo, o modelo 3+1 e posteriormente a universitarização dos professores nos anos 90.

Com esta compreensão, “a preocupação com a prática de ensino como elemento formativo dos futuros professores será mais evidente a partir do final do século XIX” (ARAÚJO, FREITAS e LOPES, 2008, p. 12), caracterizando a transição para a terceira idade a qual localiza a escola enquanto parceira na formação de seus futuros professores.

I.1.3 O aprendizado da profissão: terceira idade.

A terceira idade da formação prática é caracterizada pelo reconhecimento de que o estágio é um aprendizado, compreendido como formativo para os futuros professores, visto como uma experiência a ser analisada e refletida posteriormente, além de considerar e valorizar a escola enquanto um lugar privilegiado da formação de professores. Esta idade é pautada ainda na ideia de um modelo profissional de

formação, aspecto que a França arriscou nos anos de 1980 e instituiu posteriormente, assim como o Canadá.

No entanto, anterior a esse período a França já apresentava nuances da ideia de o professor refletir sobre seu ofício e ter conhecimentos específicos da educação a partir de 1880, momento em que se reconhece que somente técnicas e bons hábitos não são suficientes para o ato de ensinar:

> Vamos oferecer aos alunos-mestres os conhecimentos sobre os princípios da educação, sobre a história da escola, sobre os métodos e os processos, sobre a legislação escolar. Não é mais somente adquirir bons hábitos e algumas técnicas. É aprender a exercer de modo reflexivo um ofício difícil e importante[17](LELIEVRE, 2011, p. 3).

Porém, como vimos, ainda bons anos foram dedicados à segunda idade somando-se ao momento que permaneceu na transição para o terceiro período, o qual foi iniciar-se nos anos de 1991 com a criação dos Institutos Universitários de Formação de Mestres (Instituts Universitaires de Formation dês Maîtres - IUFM).

Os IUFM tinham uma proposta de formação prática dos professores que seguia a perspectiva de articulação da teoria com a prática, como um dispositivo de profissionalização (GONNIN-BOLO, 2003), ou seja, eram concebidos "segundo um modelo que articula uma ambição acadêmica (estabelecimentos universitários) e uma ambição prática/profissional (institutos de formação inicial de professores)" (DURAN; SAURY; VEYRUNES, 2005, p. 40).

Nos anos 2000, esses institutos sendo vinculados às universidades, passaram pelo processo de *Masterisation*, ou seja, foi elevada a formação dos professores para o nível mestrado, realizado após o *Baccalauréat* (licenciatura).

A formação prática dos professores nesses institutos ocorria nos estágios que seguiam o modelo da *observação, prática acompanhada* e *estágio em responsabilidade*. Na *observação* o estagiário confronta a realidade na qual irá atuar examinando a prática de um professor experiente. Na *prática acompanhada*, com 108 horas o aprendiz desenvolve as atividades práticas da sala de aula com a presença e supervisão do professor responsável pela classe. Já o *estágio em responsabilidade*, com a duração de 108 horas, os estagiários ficavam responsáveis

[17] Tradução nossa. Texto original: « on va donner aux élèves-maîtres des connaissances sur les principes d'éducation, sur l'histoire de l'école, sur les méthodes et les procédés, sur la législation scolaire. Il ne s'agit plus seulement d'acquérir de bonnes habitudes et quelques techniques; il s'agit d'apprendre à exercer de façon réfléchie un métier difficile et importante ».

por uma classe uma vez por semana. Posteriormente eram realizados estágios em um período de três semanas cada, no qual o formando oferecia suporte para a classe de um professor titular. Nesse sistema, os aprendizes mantinham contato com os três ciclos da escola primária (LACOSTE; LOARER; MONNANTEUIL, 2007).

Além dessas atividades práticas, os estagiários realizavam a análise da compreensão sobre a prática profissional e a reflexão sobre o trabalho e a disciplina a ensinar. Dessa forma, a formação docente seguia a perspectiva da alternância, ou seja, a formação para o ensino e a formação teórica deveriam ocorrer de forma simultânea. (SEPTOURS; GAUTHIER, 2003).

Em outras experiências francófonas também encontramos aspectos e características que podem ser localizados na terceira idade da formação prática, como por exemplo, no Quebec/Canadá. Propõe-se um modelo profissional de formação, na perspectiva da alternância, que ocorre entre o meio universitário e o meio escolar, oferecendo o mesmo tempo de teoria e de prática aos formandos.

Institucionalizou-se também o papel e a importância do professor da escola ao receber estagiários, bem como a figura dos *professores associados*, os quais, além de uma formação oferecida pela universidade, recebem um auxílio financeiro para orientar estagiários na sala de aula, como parte de seu trabalho.

Assim como na França, esta iniciativa também ocorreu no princípio dos anos 90, quando o então Ministério da Educação do Quebec (MEQ[18]) propôs uma reforma que passou a formação de professores para quatro anos em nível de graduação e 700 horas de estágio. Com isso, as escolas tornam-se espaços formalizados no acompanhamento dos estágios nas tarefas de recepção, supervisão e avaliação dos formandos, e formação de professores e professores associados (LACROIX-ROY; LESSARD; GARANT, 2003; QUEBEC, 2002), com investimentos do governo para tal realização.

A formação prática dos licenciandos inicia-se no primeiro dia letivo de aula da escola, permanecendo nesse ambiente por um período de 14 à 16 semanas. Tais mudanças visaram priorizar a experiência prática na escola em concomitância com a universidade (KORTHAGEN; LOUGHRAN; RUSSELL, 2006). Assim,

> Os estágios visam, desde o primeiro ano de formação, à inserção gradual e progressiva do estudante no meio escolar, indo da

[18] Atualmente Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS).

> familiarização e assistência à regência de classe propriamente dita e à implicação nas demais responsabilidades assumidas pelo professor regular, titular de classe (o professor associado), que acolhe o estagiário (BORGES, 2008, p. 157).

Em ambas as experiências observamos que a formação prática dos professores prioriza o espaço escolar como *lócus* de formação, e não somente como aplicação da teoria, mas sim um lugar de aprendizagem da docência sob a orientação daqueles que vivenciam a escola.

No Brasil não identificamos os avanços ocorridos tanto na França como no Canadá. Nosso país está em um período discursivo de transição entre a segunda e a terceira idade. Discursivo, pois observamos nos normativos e na literatura, bem como experiências isoladas a tentativa de se avançar o modelo de formação ora acadêmico, ora técnico, no entanto nas práticas, tais discursos ainda não foram incorporados nacionalmente.

Os avanços iniciaram-se nos anos de 2001 e 2002 (BRASIL, 2001a e 2001b; 2002a e 2002b), momento em que o estágio foi pensado como um período de aprendizagem da profissão, começando a partir da segunda metade do curso com 400 horas de Estágio Curricular Supervisionado, bem como valorizando a parceria com a escola em que sugere-se um coletivo, pois

> [...] 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. (BRASIL, 2001a, p. 1).

Sendo assim, a prática não poderia ficar restrita ao estágio e desarticulada do restante do curso (BRASIL, 2002), mas deveria “estar presente desde o início do curso”, permeando “toda a formação do professor” (BRASIL, 2001a, p. 67).

Desse modo, implicaria também numa mudança curricular, envolvendo um modelo pautado na ação-reflexão-ação (BRASIL, 2001a, p. 41), bem como seguindo a possibilidade de uma formação em alternância com 800 horas dedicadas às práticas, divididas em 400 horas de Estágio Curricular Supervisionado (ECS) e 400 horas de Prática como Componente Curricular (PCC). (BRASIL, 2002b).

Nessa direção, a Prática de Ensino passou a ser vista como “uma prática que produz algo no âmbito do ensino”, devendo ser...

> planejada quando da elaboração do projeto pedagógico e seu acontecer deve se dar desde o início da duração do processo formativo e se estender ao longo de todo o seu processo em articulação intrínseca com o estágio supervisionado e com as atividades de trabalho acadêmico. (BRASIL, 2001b, p. 9).

Em 2006, nas novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura (BRASIL, 2006) é possível observar também a ideia do estágio enquanto experiência e aprendizagem, sugerindo que esta ocorra em diferentes espaços e níveis de ensino, visando à preparação profissional do licenciando.

Na mesma direção, inaugura-se uma lei específica para estágios em 2008, a qual o apresenta como “ato educativo escolar supervisionado [...] que visa à preparação para o trabalho” e visa ao aprendizado de competências próprias da atividade profissional (BRASIL, 2008), introduzindo uma maior estruturação entre instituição de ensino e parte concedente do estágio. É valido destacar que esta lei normatiza todos os estágios curriculares, independente de ser um curso de licenciatura ou não, abordando em sua maior parte, aspectos burocráticos.

Para além dos normativos há experiências em universidades que tentam dar conta do discurso, avançando ainda em uma tentativa de relação de parceria com a escola. No entanto, sabemos que não é suficiente, pois a escola não apresenta condições objetivas para assumir um papel, um compromisso na formação de estagiários (CYRINO, 2012). Apesar de os normativos apontarem para tal importância, o governo brasileiro não assume de fato esse assunto.

Por outro lado, Giglio (2010, p. 378) nos afirma que dentre os desafios presentes para a formação de professores...

> foi e continua sendo a adequação dos Cursos de Pedagogia para formar professores que atuarão em ambientes escolares que se voltam para a inclusão de todas as crianças, organizados em moldes que rompem com o modelo de uma escola destinada a classificar e excluir, e que exigem a atuação política dos profissionais na concepção e realização de Projetos Pedagógicos que exprimam a sua identidade.

Na França o governo se desdobra para que seja possível a implementação de diretrizes relacionadas à formação de professores, possibilitando que escolas e professores tenham as condições necessárias para desenvolver um papel formativo.

Nos anos de 2012 e 2013, com reformas na formação de professores, os IUFM foram substituídos pelas Escolas Superiores do professorado e da educação (Écoles supérieures du professorat et de l'éducation - ESPE).

As ESPE são escolas que visam uma formação com forte dimensão profissional em nível de mestrado. Participam tanto da formação inicial docente, quanto da formação continuada do professor-pesquisador do ensino superior (*online*[19]), ou seja, formam desde professores da escola maternal até os professores do ensino superior. Partem do princípio de que os profissionais da educação "devem aprender progressivamente em um processo integrado de uma parte de saberes teóricos e de saberes práticos fortemente articulados uns aos outros, e de outro lado os períodos de estágio em situação[20]" (*online*)[21].

A formação prática, na forma de estágios curriculares, é plenamente integrada na formação, mantendo uma relação próxima com um tutor no interior da instituição escolar que tem como função supervisionar e acompanhar os estagiários. Além disso, os estágios devem ter origem em um tempo de preparação e a uma fase de exploração e de análise reflexiva.

Em 2015, tivemos nos normativos legais, o delineamento da Base Comum Nacional para a formação de professores. A Resolução CNE/CP n. 2/2015 (BRASIL, 2015) inaugura no Brasil a concepção de uma formação pautada na reflexão e análise dos contextos educacionais, bem como no reconhecimento de que a profissão docente é pautada em um desenvolvimento profissional. O aumento da carga horária dos estágios e a delimitação de princípios para a formação também foram grandes avanços.

No entanto, a escola é tida como um espaço de formação, ou seja, não são oferecidas à instituição, possibilidades de se constituir enquanto lugar formalmente responsável pela formação de futuros professores. Também não é prevista a figura do professor da escola enquanto formador de professores e um processo de acompanhamento de estagiários.

[19]http://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/cid72789/espe-tout-savoir-sur-les-ecoles.html
[20] Tradução nossa. Texto original: « doivent s'apprendre progressivement dans un processus intégrant d'une part des savoirs théoriques et des savoirs pratiques fortement articulés les uns aux autres, et d'autre part des périodes de stages en situation ».
[21]http://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/cid72790/espe-une-formation-a-forte-dimension-professionnelle-reconnue-par-un-diplome.html.

Nesse sentido, cabe-nos desenvolver o estágio considerando os avanços da legislação e continuar na busca por melhores condições de desenvolvê-lo de modo que formemos professores profissionais.

Nossa proposta de acompanhamento de estagiários, também localiza-se na terceira idade, pois propõe, além da reflexão dos estagiários e dos professores, que as pessoas assumam papéis na formação de professores e aponta para o modelo de formação profissional.

I.1.4 Reflexões acerca das três idades e um desfecho para a problemática

A partir do que apresentamos nas três idades da formação prática do professor, inicialmente observamos que esta não era uma questão importante para a sociedade, até que com a abertura da escola para crianças de diversas classes sociais e posteriormente com a obrigatoriedade do ensino, formar professores e prepará-los para o ensino era um elemento que parecia fazer algum sentido, sendo que sua formação e qualidade da educação sempre foram situações que estiveram diretamente relacionadas.

Percebemos tal movimentação durante as leituras dos documentos, livros e literatura acerca do assunto. Destacamos a questão da profissionalização docente enquanto um aspecto que se mostrou importante durante a explanação, assim como a ênfase nas concepções de formação prática docente.

O primeiro ponto relaciona-se com o movimento e uma preocupação acerca da legitimação da docência enquanto profissão, ou seja, a profissionalização docente.

Sobre o assunto, vimos que inicialmente a formação docente foi inteiramente empírica, ou seja, aqueles que tivessem dons naturais para professar, e fossem moralmente reconhecidos, poderiam ser dispensados quase que inteiramente da aprendizagem profissional. Posteriormente, conhecer métodos de ensino e saber reproduzi-los era o mais importante, dessa forma, os dons pessoais não eram prontamente considerados (COUSINET, 1974).

Com isso, a formação docente apresentou sempre uma problemática contraditória: de um lado o educador teria dons naturais; de outro era necessário aprender seu ofício (Idem).

Em diversos momentos, percebemos uma circulação de elementos que aclamam para esta questão, como por exemplo, o reconhecimento de que o professor deveria conhecer não somente os conteúdos a ensinar, mas também conteúdos relacionados às ciências da educação; elevar o nível de formação dos professores. Ou seja,

> A profissionalização implica, nessa óptica, uma competência resultante de uma formação especializada de nível superior, uma vocação de serviço que a legitima, a necessidade de controlo do acesso à profissão e uma relativa autonomia no exercício da mesma [...]. O resultado desse processo, de que decorre também um acrescido prestígio social, é a consideração do professor como um especialista – um 'expert' – na área da educação e não apenas como o artesão do ofício de ensinar (PINTASSILGO, 1999, p. 87).

Com relação ao segundo ponto, em nosso texto identificamos três concepções de formação que ao longo dos anos passaram por períodos de transição. Formosinho (1986 *apud* NEVES, 2007) nos apresenta quatro modelos de formação que podem se correlacionar com os que aqui foram discutidos.

O primeiro, diretamente ligado a nossa primeira idade é o *modelo empiricista* no qual a prática é privilegiada como a mais importante. O segundo modelo é o *teoricista*, enfatizando o intelecto dos professores. Tal modelo perpassa tanto a primeira idade, quando é dada a importância de uma formação intelectual, quanto na segunda idade que se estabelece um currículo voltado para as teorias da educação.

O terceiro é o *modelo compartimentado*, ou seja, ele fragmenta conteúdos teóricos e a prática, como se fossem duas dimensões distintas. Encontramos esse modelo em nossa segunda idade também, principalmente quando se propõe a perspectiva 3+1, bem como os estágios curriculares ao final dos cursos de licenciatura. Já o quarto modelo corresponde a nossa terceira idade. É o *modelo ideal integrado* que articula teria e prática de forma alternada e em unidade.

Com o dado contexto e observando a nossa realidade brasileira, nos questionamos: será que saímos da primeira idade? Será que nossas práticas correspondem aos nossos discursos? A formação do professor ainda é artesanal?

Digamos que a aprendizagem da profissão docente pode ainda ser considerada uma interação entre as artes liberais (aprender ouvindo) e as artes

mecânicas (aprender fazendo), mesmo que o trabalho do professor seja considerado artesanal por diversos autores (PINTASSILGO, 1999), por ser ele próprio um ofício (*métier*) individual.

Porém, sendo a aprendizagem da profissão, ou da docência, um processo interativo (TARDIF, 2002), nosso desafio é buscar possibilidades de interação no estágio curricular.

Para além da identificação das idades da formação prática dos professores, há outro fator importante a ser considerado, como um desfecho de nossa problemática: a importância do acompanhamento de estagiários e de professores iniciantes como parte de um processo de desenvolvimento profissional.

Em alguns momentos históricos, considerou-se que os futuros professores deveriam ser avaliados ou supervisionados por algum professor mais experiente. No curso Magistério, por exemplo, os estudantes eram supervisionados pelo professor de Didática, o qual apontava e corrigia os erros que os estagiários cometiam durante as aulas de regência.

Atualmente, em muitas universidades e instituições de ensino superior, os professores da escola têm sido chamados a participar desse processo. Agostini e Terrazzan (2010, p. 96) consideram

> preocupante a falta de acompanhamento das escolas quanto aos alunos estagiários nessa etapa inicial, considerada fundamental para a formação dos futuros professores. Porém, tal atitude das escolas nos levou a perceber que elas ainda não conceberam o Estágio Curricular como um trabalho coletivo, que necessita imensamente que haja a interação entre a universidade e a escola para, assim, formar docentes aptos a praticar um ensino significativo.

Todavia, é ainda uma atividade sem estrutura e sem condições objetivas em nossa realidade. Por outro lado, os professores das instituições superiores, responsáveis por realizar a supervisão e orientação dos estágios, possuem todas as tarefas institucionais, além de realizar o contato com uma instituição externa (a escola) e acompanhar os estudantes, geralmente numerosos. Assim, a necessidade e o reconhecimento de que os estagiários devem ser acompanhados ou avaliados tem sido presente nas discussões.

Sumariamente, nossa problemática constituiu-se de apontamentos sobre: os pontos fracos e principais desafios do estágio curricular; a persistência de uma perspectiva burocrática do estágio; a superação da concepção de estágio como

possibilidade de aplicar a teoria na prática; o estágio desconexo do restante das disciplinas do curso e da realidade escolar; a frágil relação com a instituição escolar; os desafios de professores universitários e da educação básica realizarem um acompanhamento compartilhado. E, por fim, o contexto histórico para compreender e pensar em possibilidades para tais desafios.

A partir desse cenário, apresentamos os objetivos de nossa investigação.

i) Objetivos:

A investigação teve como objetivo principal explorar os processos de constituição do acompanhamento compartilhado de estágio didático-pedagógico na formação de professores de um curso de licenciatura em Pedagogia de uma universidade pública.

Com relação aos objetivos específicos, buscamos:

a) documentar e analisar o processo de elaboração conjunta de dispositivos de acompanhamento de estagiários;

b) analisar a contribuição do dispositivo proposto no processo de desenvolvimento profissional dos estagiários na e para a escola;

c) identificar as transformações introduzidas pelo dispositivo no desenvolvimento do estágio segundo o ponto de vista do estagiário e dos agentes de formação.

CAPITULO 1 - ACOMPANHAMENTO DE ESTAGIÁRIOS E OS ASPECTOS PRESENTES NO SEU ENTORNO

No presente capítulo apresentamos as lentes teóricas com as quais olhamos para nosso estudo. A partir da introdução, dos nossos objetivos e da problemática apresentada anteriormente, compreendemos que o tema central de nosso estudo é o acompanhamento, especificamente de estagiários em formação inicial.

Diretamente relacionados a tal temática elencamos três aspectos que nos parecem essenciais para conceituar e a partir deles construir nossa investigação: parceria entre instituições culturalmente diferentes; posturas e papéis assumidos pelos atores envolvidos no estágio; a abordagem da análise de práticas (as ferramentas ou dispositivos necessários e a concepção de formação reflexiva).

De modo mais amplo, ao considerarmos tais aspectos como imprescindíveis para pensar o estágio, consideramos que a formação de professores se insere em um processo contínuo, que se inicia na formação inicial, passa pelos processos de inserção profissional e perdura até a formação contínua. Assim, “não se pode pretender que a formação inicial ofereça ‘produtos acabados’, mas sim compreender que é a primeira fase de um longo e diferenciado processo de desenvolvimento profissional” (MARCELO, 1999, p. 27).

Para o autor, o desenvolvimento profissional dos professores é concebido como “uma abordagem na formação de professores que valorize seu caráter contextual, organizacional e orientado para a mudança” (MARCELO, 1999, p. 137).

É a partir de tal perspectiva que conceituamos os elementos presentes nesse tópico. Em cada um dos conceitos apresentados, apresentamos, além de suas fundamentações teóricas e até mesmo perspectivas divergentes, legislações brasileiras que os subsidiam ou apontam para suas necessidades, elencamos algumas pesquisas ou experiências brasileiras e internacionais que se utilizam desses elementos na formação inicial.

1.1 Acompanhamento: o conceito e os modos de fazer.

O acompanhamento de estagiários tem suas variações na Supervisão, Tutoria, Mentoria e Preceptoria. Apesar de todas possuírem especificidades, muitas vezes não tem suas práticas pautadas na complexa ideia de acompanhamento. Assim, é possível "aconselhar, orientar, auxiliar, formar...sem portanto acompanhar[22]", o que acaba por diluir e por vezes banalizar o sentido do termo (PAUL, 2009, p. 92).

Em países como França, Canadá e Suíça, o acompanhamento de estudantes em situação de estágio (qual seja o curso) tem sido estudado desde os anos 90. No Brasil, esse não é um processo claro e consolidado. Tal fato pode ser observado quando buscamos no Banco de Teses e Dissertações da CAPES, os termos 'acompanhamento' e 'estágio'[23], encontramos 110 registros na área de conhecimento *Educação*, sendo que 99 trabalhos estão situados em programas de pós-graduação em Educação. O mesmo ocorreu na pesquisa com os termos 'acompanhamento' e 'estagiário'. Ao realizar a leitura dos títulos e resumos, não foi possível localizar a palavra 'acompanhamento', nem mesmo algo que se aproximasse dessa ideia.

Ao aprofundarmos a pesquisa com a condição de conter o termo 'acompanhamento' no título, encontramos oito trabalhos diretamente relacionados à área de conhecimento *Educação*. Todos os trabalhos se referiam a outros tipos de acompanhamento, como de: crianças com cegueira; música; controle social relativo ao FUNDEB; alfabetização; de alunos de graduação em atividades online.

Realizamos outras buscas com termos relacionados, como supervisão, tutoria, mentoria. Porém, nas leituras realizadas dos resumos, não encontramos indicação de um processo de acompanhamento sistemático, formalizado e intencional, como é previsto na literatura que trata do assunto.

Na legislação brasileira atual sobre estágios, por exemplo, é previsto certo acompanhamento:

> Art. 3º, § 1º O estágio, como ato educativo escolar supervisionado, deverá ter acompanhamento efetivo pelo professor orientador da instituição de ensino e por supervisor da parte concedente

[22] Tradução nossa. Texto original: « Or on peut conseiller, orienter, aider, former...sans pour autant accompagner ».
[23] Selecionamos as opções: 'é (exato)'; 'em todos os campos', oferecidas pela plataforma de busca.

> [...]
> Art. 7º São obrigações das instituições de ensino, em relação aos estágios de seus educandos:
> [...]
> III – indicar professor orientador, da área a ser desenvolvida no estágio, como responsável pelo acompanhamento e avaliação das atividades do estagiário (BRASIL, 2008).

Porém, ao ler com mais profundidade o documento, nas atribuições conferidas à Parte Concedente (no nosso caso, a escola) da referida lei, não há previsão alguma de sua responsabilidade com a aprendizagem, ou um compromisso didático-pedagógico em acompanhar o estagiário. Observamos orientações que dizem respeito à normalização, formalização de contratos e convênios, e avaliações do estagiário mais voltadas para o cumprimento ou não de atividades planejadas para o estágio. Trata-se, portanto de um normativo geral que não aborda aspectos didático-pedagógicos, nem mesmo as especificidades de cursos de licenciatura.

Em outros normativos relacionados à formação inicial de professores (BRASIL, 2001; 2001a; 2002; 2002ª; 2006; 2009 e 2015) não foram encontrados direcionamentos relativos ao 'acompanhamento' de estagiários.

Quando buscamos em bases de dados mais amplas (Scholar Google[24]) e em anais de eventos (ENDIPE – 2012; CNFP - 2014), encontramos estudos realizados pelo grupo do Professor Eduardo Terrazzan, Universidade Federal de Santa Maria, que apresentam grande preocupação com a questão do acompanhamento:

> Faz-se necessário buscar formas de interação que estimulem um comprometimento intenso dos formadores de professores que atuam nas Escolas de Educação Básica (EEB) e nas Instituições de Ensino Superior (IES), de forma a proporcionarem acompanhamento e auxílio, visando superar algumas dificuldades enfrentadas pelos estagiários, como a falta de orientações individuais, acompanhamento e auxílio no desenvolvimento de seus estágios (AGOSTINI; TERRAZZAN, 2010, p. 97).

Porém, na realidade brasileira é comum que os estagiários, ao chegarem às escolas, sejam *recebidos* pelos professores-parceiros e em alguns casos essa prática avança para um *acolhimento*.

Araújo (2014, p. 18) ao estudar tais relações, define a *recepção* como "a autorização para entrada e permanência do estagiário em sala de aula para que ele

[24] Ao verificar os resultados do Banco de Teses e Dissertações da Capes, observamos que estavam disponibilizados apenas trabalhos de 2011 e 2012. Assim, a fim de contemplar um período maior, bem como buscar outros documentos (como artigos, livros e anais de congressos), optamos pelo Google Acadêmico que nos ofereceu uma margem maior para selecionar os trabalhos.

observe de maneira passiva as aulas e práticas dos professores", podendo realizar uma ou duas regências. Para a autora o ato de receber estagiários é "o nível mais inicial e elementar de atuação dos professores colaboradores nos estágios".

Ao *acolher* os estagiários, os professores-parceiros oportunizam "uma situação diferenciada para a observação e regência". Portanto, "o professor da classe envolve-se com o estágio, interage com o estagiário e interfere de forma deliberada nos rumos do trabalho" (ARAÚJO, 2014, p. 18).

Já o *acompanhamento*, "pressupõe uma ação formativa mais sistemática e intencional" por parte dos professores-parceiros (ARAÚJO, 2014, p. 18).

Mas, o que compreendemos por acompanhamento? O que seria de fato acompanhar um estagiário em formação? Tais questões são frequentemente discutidas na literatura francófona, a qual agrega países que adotam o acompanhamento como perspectiva formativa e enquanto um processo, uma atividade singular que toma formas diferentes (CHARLIER; BIEMAR, 2011).

Primeiramente, definindo o termo, Paul (2009) nos traz as expressões *estar com* e *ir em direção à*, sendo um valor simbólico para o ato de *compartilhar*. Assim, o verbo 'acompanhar' traz duas dimensões principais: a dimensão relacional (*unir-se a alguém*) e a dimensão temporal e operacional (*ir aonde esse alguém vai... ao mesmo tempo em que ele)*. Portanto, o princípio base do acompanhamento é que a ação seja regulada "a partir do outro, do que ele é, de onde ele está[25]" (PAUL, 2009, p. 96).

Para Simondi (2007) o termo significa *acontecer ao mesmo tempo em que*. A autora destaca que essa terminologia refere-se a estar preocupado e, mais do que isso, engajado a uma justa distância que permita ao mesmo tempo uma proximidade e uma distanciação.

O termo carrega quatro ideias principais: a primeira refere-se ao fato de que aquele que acompanha é o 'seguinte' e não um seguidor; a segunda ideia perpassa o encaminhamento, ou seja, aquele que acompanha deve mostrar caminhos; há ainda a ideia de estar junto, a qual pressupõe que todas as etapas sejam realizadas pelos dois atores de forma conjunta; e a ideia de transição, demonstrando que todo processo de acompanhamento possui inicio, desenvolvimento e fim (PAUL, 2009).

[25] Tradução nossa. Texto original: « à partir de l'autre, de ce qu'il est, de là où il en est ».

Realizando uma extensão do conceito de acompanhamento, ligado às dimensões relacionais, a autora parte de uma relação interpessoal "para uma relação visando à cooperação, indo de uma postura de empatia para uma postura reflexiva"[26] (PAUL, 2009a, p. 44).

Portanto, reconhecendo que sua função é apoiar os estagiários na construção de aprendizagens personalizadas, nas quais se apropriam dos saberes em sua pluralidade (ROQUET, 2009), o acompanhamento centrado no diálogo entre os saberes teóricos e os saberes práticos, aproxima-se dos saberes da ação (BOUTET; VILLEMIN, 2014).

Assim, prevê-se que o sujeito possa construir o sentido das suas ações, ao realizar a articulação entre teoria e prática, valorizando o processo em detrimento do conteúdo. Nesse caso, privilegia-se a ação (PAUL, 2009):

> O acompanhamento participa então do tempo dos saberes da ação com tudo o que isso comporta: a questão das conexões entre a ação e sua conceptualização, o reconhecimento de uma pluralidade de entradas cognitivas, a primazia dada na construção do sentido da ação pelos próprios atores – e da distinção sempre frágil entre o educativo e o formativo, o pedagógico e o andragógico (PAUL, 2009a, p. 24)[27].

Com isso, no processo de acompanhamento do estagiário, deve-se envolver todos os saberes necessários ao ensino, como os saberes disciplinares, saberes pedagógicos e didáticos, bem como levar em consideração os saberes da experiência (BOUTET; VILLEMIN, 2014, p. 4-5).

Outro elemento considerado necessário em um processo de acompanhamento é a avaliação da progressão de cada um dos acompanhados (MILGROM, et al., 2010). Tal avaliação deve seguir uma perspectiva formativa, auxiliando o estudante a compreender em que medida atingiu ou não aos objetivos pretendidos.

---

[26] Tradução nossa. Texto original: « une relation visant la coopération, allant d'une posture d'empathie à une posture réflexive ».

[27] Tradução nossa. Texto original: L'accompagnement participe donc du temps des savoirs d'action avec tout ce qu'il comporte: la question des liens entre l'action et sa conceptualisation, la reconnaissance d'une pluralité d'entrées cognitives, la primauté accordée à la construction du sens des actions par les acteurs eux-mêmes – et de la distinction toujours fragile entre l'éducatif et le formatif, le pédagogique et l'andragogique.

Portanto, “o acompanhamento supõe o reconhecimento da autonomia do sujeito”[28]. Esta, quando frustrada, leva o sujeito ao sentimento de se perder, solicitando apoio àquele que o acompanha (JORRO, 2011, p. 5).

Pressupõe, então, uma relação de duas pessoas com status diferentes, ou seja, que ocupam lugares diferentes (no nosso caso professor-parceiro e estagiário), mas que mantém uma relação horizontal. Assim, “o teor iniciático do acompanhamento reside nessas relações intergeracionais, em que acompanhante e acompanhado, iniciado e iniciante definem-se mutuamente numa relação duplamente formativa” (SARTI, 2013a, p. 96).

Para além das relações entre as pessoas, o acompanhamento “necessita de uma colaboração entre as instituições a fim de que os atores intervenientes possam realizar seus papéis em coerência com os objetivos da formação e das competências esperadas para a profissão[29]” (VILLENEUVE; MOREAU, 2010, p. 443).

Em síntese, o acompanhamento ocorre por meio de uma “atividade mais ou menos integrada às suas diferentes funções que o formador integra na construção da profissionalidade”. Nesse sentido, tem como principal função auxiliar “o aprendiz a estabelecer relações entre diferentes formas de saberes da experiência, saberes da ação, saberes teóricos e metodológicos”, relacionando “as situações pessoais, escolares e profissionais e assim a trabalhar a questão do sentido em suas três acepções de direção, de significação e de sensibilidade” (ROQUET, 2009, p. 15).

Nesse viés, compreendemos que o processo de acompanhamento, enquanto prática formativa de estagiários não comporta a regulação das atividades, mas une a parceria entre as instituições formadoras, articula a experiência prática e a aquisição de saberes profissionais, possibilitando aos estagiários o exercício de reflexão e análise de suas práticas (SCHON, 1992; ALTET, 2000; GERVAIS; DESROSIERS, 2001).

[28] Tradução nossa. Texto original: « l’accompagnement suppose la reconnaissance de l’autonomie du sujet, autonomie parfois contrariée tant le sujet peut avoir le sentiment de se perdre et exprimer une demande d’appui ».

[29] Tradução nossa. Texto original: « Cet accompagnement nécessite une collaboration entre les institutionsafin que les acteurs intervenants puissent accomplir leurs rôles encohérence avec les objectifs de la formation et les compétences attenduespar la profession ».

1.1.1 Tutoria, Mentoria, Supervisão e Residência Pedagógica: diversas formas de acompanhar

Como pontuamos em item anterior, diversos são os termos utilizados para denominar o processo de acompanhamento do estágio, sendo que o mais comum no Brasil é a supervisão.

Apresentamos brevemente cada um desses termos (tutoria, mentoria, supervisão e residência pedagógica), destacando as concepções existentes, bem como algumas experiências. Sabemos que tais termos também são empregados em outros contextos, por vezes voltados para a área empresarial, por exemplo, o que pode gerar certa confusão no que diz respeito ao modo de concebê-los e desenvolvê-los. Assim, enfatizamos especificamente aspectos que se relacionam à formação de professores.

No campo educacional, a tutoria é um termo tratado de diversas maneiras nos mais diferentes espaços. Para Jordão (2005) o tutor é aquele que acompanha, tutela, ampara e orienta os estagiários. Em trabalhos sobre educação à distância, por exemplo, o tutor é aquele que se encontra disponível na forma virtual ou presencial para auxiliar aos que estão em situação de formação.

Nesse caso, encontramos estudos relacionados ao *Projeto Veredas*[30] (BRAÚNA, 2007; SILVA, 2006), os quais apontam o serviço de tutoria e o tutor como possibilidades formativas e de ressignificação da prática, pois tende a superar "as limitações da ausência do professor na educação à distância e rompe com o possível isolamento do estudante" (SILVA, 2006, p. 13). Braúna (2007, p. 2) nos aponta as diversas possibilidades de atuação do tutor:

> orientação dos cursistas em relação aos guias de estudo, aos memoriais e à monografia; visitas às escolas onde eles atuam, para acompanhar as atividades pedagógicas desenvolvidas; participação em todas as atividades presenciais de início de módulo, bem como nas reuniões mensais com o grupo de cursistas.

Outros estudos também reconhecem o tutor no papel daquele que apoia e orienta formandos de educação à distância. Para Souza et al. (2004, p. 6), o tutor é responsável pela motivação dos estudantes, além da "orientação acadêmica, acompanhamento pedagógico e avaliação da aprendizagem dos alunos a distância".

[30] Projeto do estado de Minas Gerais que visava formar e qualificar em serviço professores do ensino fundamental I no Ensino Superior, com graduação no curso Normal Superior.

Apesar de o tutor apresentar tais características, mais ou menos comuns nos casos apresentados, Souza et al. (2004, p. 2) afirmam que “a forma como o tutor e o aluno se comunicam e interagem dependerá do programa e das diretrizes didáticas e educacionais a serem usados”.

Em outros estudos brasileiros, quem ocupa a posição de tutor é o docente da educação básica durante o processo de acompanhamento de estagiários (JORDÃO, 2005; KIST, 2007).É o caso da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) que, por meio de dois projetos de pesquisa[31], promoveu estágios curriculares nos diversos cursos de licenciatura da universidade, visando estabelecer um vínculo mais efetivo entre universidade e escola.

Com a perspectiva de um acompanhamento do estagiário, tanto da parte da escola, quanto da universidade, mediante uma proposta de tutoria, criaram os Grupos de Trabalho para Desenvolvimento e Acompanhamento Compartilhado de Estágio Curricular (GTDACEC) que contavam com a participação dos professores da escola básica (tutores); professores da universidade responsáveis pelos estágios curriculares (orientadores de estágio) e estagiários. Previam-se reuniões quinzenais entre tutores e estagiários e reuniões mensais com o orientador de estágio (KIST, 2007).

Nesse caso, os tutores são responsáveis por acompanhar e avaliar os estagiários a partir de orientações, como a elaboração de parecer sobre o desenvolvimento da prática pedagógica do estagiário, tudo realizado por meio de protocolos de acompanhamento utilizados pelos Grupos de Trabalho (KIST, 2007).

Na pesquisa de Jordão (2005), a tutoria previa o desenvolvimento de saberes profissionais dos estagiários do curso de Biologia em situação de estágio na Universidade de São Paulo (USP). A tutora tinha o papel de instigar os estudantes sobre o planejamento das aulas (objetivos, conteúdos e métodos) e o desenvolvimento da regência (desafios, ações), bem como desencadear discussões, dirigir reflexões e auxiliar os estagiários nas percepções sobre seus próprios desafios e problemas de suas ações identificados pela tutora.

Nessa experiência, os estagiários, em grupos, eram questionados sobre os motivos de suas ações, auxiliando-os para um processo reflexivo, o que incentivava

[31] Foram dois os projetos que contribuíram para tal proposta, coordenados pelo Prof. Dr. Eduardo Terrazzan: “Condicionantes para Tutoria Escolar no Estágio Curricular Supervisionado: Articulando Formação Inicial e Continuada de Professores” (COTESC) e; “Dilemas e Perspectivas para a Inovação Educacional na Educação Básica e na Formação de Professores” (DIPIED).

“o aumento da atenção dos estagiários sobre a aprendizagem dos alunos, a revisão de seus modelos de ensino e aprendizagem e a criação de novas formas de ação” (JORDÃO, 2005, p. 310).

Na literatura internacional encontramos os futuros professores enquanto tutores de alunos em período de alfabetização (HART; KING, 2007) ou estudantes do ensino fundamental II e ensino médio (HEDRICK; MCGEE; MITTAG, 2000). No primeiro caso, os estagiários relatam que estar na posição de tutor possibilita vivenciar situações reais, bem como aplicar o que foi aprendido anteriormente.

Já no estudo de Hedrick, McGee e Mittag (2000), os tutores apontam que com a tutoria foi possível observar uma diversidade de alunos, modos de aprender e diferentes metodologias a serem utilizadas.

Em estudos que visam um contexto voltado para a psicologia (MCLACHLAN; HAGGER, 2010), também podemos encontrar o tutor como um estudante universitário. No entanto, o foco da investigação foi avaliar os efeitos de uma intervenção global baseada na teoria da autodeterminação, na mudança de comportamento desses tutores.

No mesmo contexto da formação inicial, Simão et al. (2008), ao realizarem uma investigação nas universidades de Portugal, destacaram mais de cinco tipos de programas de tutoria que envolvem acompanhamento de estudantes do ensino superior.

Diretamente relacionado ao estágio, McNamara (1995) apresenta o tutor como o formador da instituição superior que acompanha o estagiário na escola, e o professor da escola aparece como mentor.

Na literatura nacional e internacional o mentor e a mentoria também estão relacionados a diferentes atores e processos. Em alguns estudos podemos encontrar a mentoria diretamente relacionada ao âmbito empresarial (DAUD, 2008; KIM; ZAMBELINA, 2001; SANTOS, 2007). Na área educacional os programas de mentoria estão ligados à formação de professores, tanto inicial, voltada ao estágio supervisionado, quanto à formação de professores em início de carreira ou em serviço.

Hobson et al. (2009) tomam como base a mentoria com professores iniciantes. Realizam então uma pesquisa bibliográfica em bases de dados internacionais a fim de conhecer com propriedade esse campo, além de buscar

como a mentoria é tratada sob tal perspectiva. Ao final da investigação, os autores apontaram a importância da mentoria no desenvolvimento profissional docente, destacando que em cada realidade é realizada de uma maneira diferente, ora oferecendo cursos de formação aos mentores, ora focalizando as estratégias desenvolvidas com os professores iniciantes.

Moran et al. (2012), reunindo vários países, realizaram uma grande pesquisa que visava aproximar escola e universidade por meio de workshops, os quais tinham como objetivo qualificar os professores da escola para a mentoria, ou seja, orientar e acompanhar os estagiários. Nesse caso, a mentoria é desenvolvida juntamente com o processo de supervisão de estágios (realizada pelos professores universitários).

A supervisão, tanto no contexto brasileiro como internacional, é uma prática consolidada, concebida de diversas formas, sendo que “os modos de “fazer supervisão “estão intimamente ligados a concepções de formação e, por esse motivo, se manifestam com configurações distintas” (ALARCÃO; LEITÃO; ROLDÃO, 2009, p. 5).

Alarcão e Tavares (2003) nos apresentam nove cenários de supervisão, cada qual carregando uma concepção: a) O cenário da imitação artesanal; b) O cenário da aprendizagem pela descoberta guiada; c) O cenário behaviorista; d) O cenário clínico; e) O cenário psicopedagógico; f) O cenário pessoalista; g) O cenário reflexivo; h) O cenário ecológico; i) O cenário dialógico. Todos os cenários podem ser encontrados em práticas supervisivas, muitas vezes do mesmo supervisor, dependendo dos objetivos e do próprio contexto em que se insere a supervisão.

Assim, a supervisão pode carregar a ideia de controle sobre o que o estagiário está realizando na escola, ou ainda seguir uma perspectiva reflexiva ou clínica, nas quais pressupõe auxiliar o estagiário a refletir sobre suas ações. Assim, reconhecido como um conceito polissêmico (NEVES, 2007), exploramos diferentes autores que concebem a Supervisão de modo peculiarmente diferente.

Na concepção de supervisão tradicional, voltada para o controle e inspeção (VIEIRA, 2009), carrega “conotações de poder e de relacionamento sócio-profissional contrárias aos valores de respeito pela pessoa humana e pelas suas capacidades auto-formativas” (ALARCÃO; TAVARES, 2003, p. 3).O contato do supervisor com as escolas e com os professores era restrito ao pedido de

concessão da sala de aula para o estagiário realizar sua regência. Assim, a escola era vista como um lugar de aplicação da teoria.

Na história do estágio supervisionado, a supervisão tradicional prevaleceu dentro do modelo observação, participação e regência, principalmente nos cursos de Magistério, com o intuito de apontar algumas falhas que os alunos-mestres cometiam durante suas poucas aulas de regência. O papel do supervisor era o de constatar se o estagiário possuía as habilidades para ensinar (BUJOLD, 2002).

A concepção de supervisão clínica, iniciada nos anos 60, tinha como objetivo a troca sobre os comportamentos do estagiário observados pelo supervisor, como um auxílio à formação (BUJOLD, 2002). Também nomeada de supervisão reflexiva, ambas encontram-se na concepção da supervisão pedagógica e transcendem a noção de controle, perpassando a perspectiva da reflexão sobre a prática possibilitada aos estagiários. Assim, a Supervisão só é pedagógica se ela apresenta uma dimensão formativa (BUJOLD, 2002).

Para Vieira (2010, p. 10), a Supervisão Pedagógica é defendida como “teoria e prática de regulação de processos de ensino e aprendizagem” e ampliada para o conceito de reflexão, o qual prevê a autonomia e emancipação do professor em formação (MOREIRA, 2010):

> Entende-se que a supervisão, quando orientada por uma visão crítica de pedagogia, torna a acção pedagógica mais consciente, deliberada e susceptível à mudança, permitindo o reconhecimento da sua complexidade e incerteza e impedindo a formulação de soluções técnicas e universais para os problemas “pantanosos” que nela se colocam (Schön, 1987) (VIEIRA, 2009, p. 200-201).

Na concepção de Amaral, Moreira e Ribeiro (1996, p. 94), o ato de supervisionar é “um processo de interação consigo e com os outros, devendo incluir processos de observação, reflexão e acção do e com o professor”.

Borges (2013, p. 141) ao apresentar diversos modelos de supervisão, explora também aqueles apresentados por Glickman (1995), que propõe três abordagens de supervisão: a abordagem diretiva; a colaborativa e a não diretiva. A primeira diz respeito à “crença de que ensinar consiste em dominar habilidades técnicas e parâmetros de conhecimentos e competências”, que são controladas e avaliadas pelo supervisor.

Na abordagem colaborativa ambos os atores (professor e estagiário) planejam em colaboração o que vão ensinar aos alunos, assim, o foco recai-se à

aprendizagem e ao ensino (GERVAIS; DESROSIERS, 2005), assim, “o papel do supervisor é guiar o processo de resolução de problemas através de sua interação com o estagiário” (BORGES, 2013, p. 141).

Já na abordagem não-diretiva o estagiário deve tomar decisões e ter suas próprias experiências. Independente da abordagem, em todas elas há a previsão de encaminhar o estagiário para a reflexão aprofundada de sua própria prática (GERVAIS; DESROSIERS, 2005).

Para Boutet (2002, p. 31) existe ainda o conceito de supervisão mediação, reconhecida como aquela que auxilia o estagiário a estabelecer vínculos entre a teoria e a prática a partir de uma prática reflexiva: “o papel indispensável da supervisão repousa sobre uma tal escolha, a escolha de colocar a reflexão dos estagiários no coração da mediação teoria-prática[32]”.

Na realidade europeia, Pierón (1996, p. 22) assinala que a concepção de supervisão é compreendida da mesma maneira que se encontra nas literaturas anglófona ou francófona, provenientes da América do Norte. Esse conceito traduz o que conhecemos como orientação pedagógica...

> [...] um processo que permite o aperfeiçoamento dos futuros professores em exercício no quadro da sua formação inicial ou dos professores em exercício no quadro duma formação contínua ou no das visitas mais ou menos regulares dum inspetor encarregado duma missão de avaliação ou de conselho.
> Esta orientação pedagógica toma lugar de maneira continua durante a formação universitária. Ele põe em presença uma tríade em que é, por vezes, necessário harmonizar as relações: o estagiário, o professor cooperante (ou orientador do estágio) titular das aulas nas quais a prática do primeiro toma lugar e, ainda, o formador universitário, responsável pela formação didáctica, observador mais ou menos frequente e avaliador no final do processo.

O autor assinala, ainda, que a supervisão “tem lugar num processo de aprendizagem, de habilidades e estratégias de ensino” (PIERÓN, 1996, p. 23), bem como supervisionar é ensinar e o ensino é uma habilidade. Mas cabe também não esquecer que “são numerosos os supervisores que não dispõem de formação específica como supervisores”; sua experiência escolar está desatualizada ou não existe, ou no caso do formador universitário os seus “conhecimentos sobre os resultados da pesquisa em matéria de supervisão pedagógica” pode ser “extremamente limitado” (Ibidem, p. 23).

[32] Tradução nossa. Texto original: « Le rôle indispensable de la supervision repose sur um tel choix, le choix de placer la réflexion des stagiaires au cœur de la médiation théorie-pratique ».

Outro programa que se apresenta enquanto prática consolidada é o da Universidade Federal de São Paulo, curso de Pedagogia, onde desenvolve-se o Programa de Residência Pedagógica, modalidade especial de estágio curricular, inspirada na Pedagogia da Alternância (GIGLIO; LUGLI, 2013).

Tal proposta é localizada no modelo de formação pautado na “compreensão da complexidade do processo de ensino-aprendizagem que ocorre em situações específicas, e, portanto, impossível de ser prescrito do ponto de vista do exercício docente”. Tem como princípio a “imersão dos residentes (estagiários)” (PANIZZOLO et al, 2012, p. 227).

Propõe vivências sistemáticas e temporárias nas práticas pedagógicas de docentes e gestores escolares profissionais” (GIGLIO, 2010, p. 376). Os atores desse programa são: Preceptor, professor universitário do curso de Pedagogia que acompanha grupos de no máximo cinco estagiários nas escolas; professor/gestor formador (das escolas) e estagiário. Cada qual desempenha um papel específico, descrito no *Manual do Programa de Residência Pedagógica* (UNIFESP, 2011).

A partir do breve contexto apresentado acerca das concepções e formas de acompanhamento de estagiários, seus diferentes termos e, ainda, as diferentes concepções desses termos, pudemos observar que aqueles que se referem ao acompanhamento específico de estagiários seguem uma perspectiva reflexiva, além da preocupação com a aprendizagem pedagógica do futuro professor.

Além das definições, conceitos, diferentes maneiras de nomear o acompanhamento e algumas experiências que perpassam seus princípios, quais são os elementos que o envolvem? O que é necessário para realizar um acompanhamento do modo como o concebemos?

A nosso ver e com base na literatura estudada, é necessário que as instituições envolvidas mantenham uma relação de parceria; tal relação pressupõe que os atores envolvidos assumam posturas e papéis específicos; o curso e, especificamente, o estágio devem se organizar de modo que possibilite aos estagiários um olhar analítico para suas práticas; tal abordagem desenvolve-se a partir da perspectiva da prática reflexiva, por meio de dispositivos de formação.

É com esse raciocínio que, nos tópicos subsequentes, exploramos cada um desses elementos, conceituando parceria, análise de práticas, dispositivos e prática

reflexiva, explorando ainda os papéis de cada ator no processo de acompanhamento.

1.2 Parceria: conceito e experiências

Muito se fala da importância de trabalhos colaborativos entre escola e instituições de ensino superior, do estabelecimento de parcerias para o desenvolvimento de estágios curriculares, da constituição da colegialidade docente. Mas, o que é parceria? Que tipos de relações são previstas para tal prática? É possível ser parceiro de alguém, sem que este tenha desejado? O que nos dizem as pesquisas?

Sabemos que o termo parceria é utilizado nas áreas empresariais, econômicas, comerciais e políticas. Na área da educação seu sentido é voltado ao compartilhamento e a relação entre pessoas ou instituições que tenham um projeto ou objetivo em comum (VILLENEUVE; MOREAU, 2010).Assume, portanto, a função de trabalhar junto ou de co-construir saberes, a fim de responder aos problemas educacionais (LANDRY; GAGNON, 1999).

As relações de parceria aparecem “como uma resposta empírica a uma demanda social forte emergindo em um contexto ideológico particular”[33] (ARNOLDY, 2011, p. 11). Entre instituições formadoras e escolas de educação básica, principalmente em situações de estágio, a parceria aparece num contexto de profissionalização do ensino, final da década de 80 e início dos anos 90, momento em que as “discussões acumuladas sobre professor reflexivo colocaram a parceria na formação de professores como um importante ganho para o movimento pela profissionalização do ensino” (FOERSTE, 2004, p. 4).

Tais relações são apoiadas pela legislação brasileira a partir de 2001, com o parecer CNE/CP n. 27/2001:

> Para tanto, 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

[33] Tradução nossa. Texto original: « la notion de partenariat apparaît comme une réponse empirique à une demande sociale forte émergeant dans un contexte idéologique particulier ».

> 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, 2001b, p. 31).

Prevendo ainda no Parecer CNE/CP n. 9/2001 o "planejamento conjunto entre os profissionais dos cursos de formação e os da escola de educação básica que receberá os estagiários" (BRASIL, 2001, p. 31).

Apesar de apontar a parceria como uma relação constituída, no Parecer CNE/CP n. 28/2001a, é prevista uma 'moeda de troca' para que a escola de educação básica possa 'disponibilizar-se' enquanto parceira:

> Em contrapartida, os docentes em atuação nesta escola poderão receber alguma modalidade de formação continuada a partir da instituição formadora. Assim, nada impede que, no seu projeto pedagógico, em elaboração ou em revisão, a própria unidade escolar possa combinar com uma instituição formadora uma participação de caráter recíproco no campo do estágio curricular supervisionado. (BRASIL, 2001a, p. 31).

Por outro lado, com esse normativo, a parceria excede as relações de estágio, ampliando-se para outros momentos da formação docente. De qualquer modo, consideramos que, ao reconhecer a possibilidade de um trabalho conjunto entre ambas as instituições no processo de estágio, os normativos legitimam caminhos que até então estavam sendo explorados apenas por alguns agentes. Assim, "tanto nos órgãos da administração pública, como entre o professorado e no meio acadêmico, parceria é usada como uma possibilidade emergente de colaboração, cooperação, partilha de compromissos e responsabilidades" (FOERSTE, 2004, p. 2).

No entanto, os desafios e condições objetivas para se estabelecer uma parceria entre duas instituições culturalmente distintas são latentes, fato que leva algumas universidades a elaborarem estratégias próprias para estabelecerem tais vínculos.

Não podemos, portanto, restringi-la à assinatura de um contrato de estágio ou de um convênio entre Secretarias de Educação e Instituições formadoras, mas é preciso considerar a parceria como uma relação de colaboração, na qual as partes envolvidas apresentam uma visão compartilhada, seguem um objetivo comum e possuem clareza de seus papéis a desempenhar (GERVAIS, 2008).

A parceria implica uma concepção de trabalho em equipe que mantém uma relação de poder compartilhada, valores comuns, tomada de decisão em conjunto, papéis e responsabilidades claramente definidos(PHARAND; BOUDREAULT, 2011). Assim,

> As vozes do indivíduo e do grupo são compreendidas e levadas em consideração. É uma parceria na qual os professores e outras partes interessadas estão ativamente engajados no processo de negociação e no seu desfecho aos resultados e no qual se evita as relações de poder inerentes aos modelos tradicionais[34] (DAY, 2001, p. 48).

Gervais (2008) tem estudado profundamente o conceito e as práticas de parceria e nos apresenta duas formas: *parceria de serviço* e *parceria de reciprocidade*. No primeiro caso, o objetivo da relação é determinado pelo ator principal (no caso dos estágios, podemos considerar o Supervisor), o qual somente solicita ao parceiro (podemos considerar o professor-parceiro) quando necessário.

Na parceria de reciprocidade, o objetivo é determinado pelos dois atores, em comum acordo e a realização das ações para atingir tais objetivos também é de responsabilidade de ambos. Nesse cenário, há um campo de competências compartilhadas em cooperação (GERVAIS, 2008).

Para a autora, nas condições objetivas em que o estágio se encontra, é um tanto quanto difícil que haja uma relação de reciprocidade, envolvendo a tríade estagiário – supervisor – professor-parceiro, pois dois atores sempre manterão uma relação de cumplicidade deixando o terceiro às margens dos objetivos a serem realizados.

Na legislação brasileira encontramos nuances da parceria de reciprocidade, quando, na Resolução CNE/CP n. 1/2002 é previsto que o estágio curricular supervisionado seja "avaliado conjuntamente pela escola formadora e a escola campo de estágio" (BRASIL, 2002, p. 8). Todavia, é comum encontrarmos as práticas da parceria de serviço, pois são estabelecidos acordos ou convênios formais com as instituições escolares, e a universidade é quem propõe o estágio, delimita seus objetivos e é responsável por avaliar se os objetivos foram cumpridos.

[34] Tradução nossa. Texto original: « Les voix de l'individu et du groupe sont entendues et prises en compte. C'est um partenariat dans lequel les enseignants et d'autres parties prenantes significatives sont activement engagées dans des processus de négociation et dans leur aboutissement à des résultats et dans lequel on évite les relations de pouvoir inhérentes aux modèles traditionnels ».

Portanto, consideramos que avanços nessa perspectiva são necessários se pretendemos um modelo de formação profissional, ou seja, uma formação em que "passa a ser 'centrada na escola' e que os processos formativos passam a ser considerados como processos de intervenção nas organizações escolares" (CANÁRIO, 2000, p. 12).

Um modelo no qual os estágios estão no centro do currículo e contam com as relações de parceria formalmente estabelecidas com as escolas, na qual cada ator tem um papel definido, com objetivos claros e estabelecidos por ambas as partes, visando formar professores a partir do contexto da atividade profissional e que sejam capazes de refletir sistematicamente sobre suas práticas, explicitando intencionalmente seus saberes profissionais (TARDIF, 2008).

Para tanto, é necessário considerar e compreender o conceito de parceria como uma relação igualitária e horizontal entre os atores, mantendo a negociação como um processo constante na relação de parceria. Considerada por Day (2001) um ponto chave, os acordos devem ser negociados e não somente declarados; devem estar claros para todos os envolvidos; deve ainda estar pautado na confiança e respeito mútuo; é necessário que os acordos sejam reestudados na medida em que as partes avançam e revisem a necessidade de reelaborá-lo.

Para Bourdoncle (1997) a parceria exige um forte compartilhamento de responsabilidades por parte da instituição de ensino superior e da escola na formação de professores. Implica, portanto, "o encontro de culturas educativas diferentes, necessita de boa vontade, comunicação, abertura, e um esforço considerável de adaptação às realidades institucionais, as quais, sob certos pontos, se opõem"[35](TOCHON, 2001, p. 176).

Na lógica da parceria, muitos cursos são organizados na perspectiva da alternância, como é o caso relatado por Borges (2013) e Gervais (2013), o qual apresenta a experiência de formação de professores em Quebec – Canadá. Sendo o primeiro direcionado ao curso de Educação Física e o segundo aponta de maneira geral, como ocorre tal organização em termos de província.

Nos modelos de alternância,

[35] Tradução nossa. Texto original: « il implique la rencontre de cultures éducatives différentes, il nécessite bonne volonté, communication, ouverture, et un effort considérable d'adaptation aux réalités institutionnelles qui, sur certains points, s'opposent ».

> os saberes adquiridos em um meio de formação são levados em conta nas atividades de aprendizagem realizadas no outro meio. Em suma, isso exige, por parte dos formadores, o desenvolvimento de uma visão comum e de uma cultura de colaboração (GERVAIS, 2013, p. 27).

Prevê-se, portanto, o estabelecimento de parcerias entre a instituição formadora e o meio escolar, envolvendo todos os atores na organização e desenvolvimento de objetivos comuns.

No Brasil, encontramos estudos que discutem e analisam a parceria universidade e escola de modo mais amplo envolvendo a formação continuada e a elaboração e discussão de políticas públicas (FOERSTE, 2004; FOERSTE; LUDKE, 2003), bem como aqueles específicos sobre o estágio curricular, realizando uma reflexão teórica sobre o assunto (SANTOS, 2012), pesquisando o que pensam os diretores, professores, supervisor e agentes da Diretora de Ensino sobre a parceria universidade e escola(IZA; SOUZA NETO, 2015) e considerando a relação dos estagiários com os professores da escola como uma parceria intergeracional(SARTI, 2009; 2013a).

Nas experiências de algumas universidades, encontramos possibilidades que ensaiam a transição da parceria de serviço para a parceria de reciprocidade. É o caso da Unesp/Rio Claro, cursos de Licenciatura em Educação Física e Licenciatura em Pedagogia. Os professores supervisores de estágio da universidade, há alguns anos vem mantendo um trabalho com a Secretaria Municipal de Educação (SME), o que os possibilitou estreitar vínculos com as escolas de educação básica.

No caso do curso de Pedagogia, estágio vinculado aos anos inicias do Ensino Fundamental[36], houve um acordo entre (SME) e supervisora para que seis escolas pudessem receber estagiários dessa instituição, a fim de terem uma identidade definida com as escolas, bem como “uma parceria com professores que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental para que eles recebam em suas classes os estagiários da licenciatura em Pedagogia” (SARTI, 2009, p. 136).

A proposta, nomeada de Parceria Intergeracional, pressupõe a relação entre duas gerações (a dos docentes experientes e dos estagiários em formação), buscando “investir no desenvolvimento de uma dimensão mais colaborativa no seio da cultura do magistério” (SARTI, 2009, p. 134).

[36] Sendo nesse curso o desenvolvimento desta investigação.

Essas relações, alimentadas, negociadas e dialogadas a cada renovação de contratos e termos de estágio, possibilitam que: mais professores de educação básica tenham aderência à recepção de estagiários; recebam uma formação na universidade direcionada às práticas e ao estágio; bem como sejam convidados a participarem do processo de orientação dos estagiários por meio de dispositivos de formação.

No curso de Educação Física, as relações de parceria seguem a mesma perspectiva anterior, porém amplia-se para todos os estágios (que se dividem em quatro disciplinas), trabalhados por dois supervisores. Nessa experiência, os professores-colaboradores (professores da educação básica que recebem estagiários) são convidados a discutir e observar os estagiários a partir de um check-list elaborado pelos supervisores (SOUZA NETO; IAOCHITE, 2015).

Rinaldi (2014, p. 11184) nos relata a experiência de um trabalho que "buscava oferecer ao professor em exercício a oportunidade de investir em sua formação contínua por meio de um programa de desenvolvimento profissional *online* [...] e contar com sua atuação como parceiro na formação prática do futuro professor". Nessa proposta, os professores da educação básica puderam compartilhar saberes e refletir sobre suas próprias práticas, contribuindo para a "reorientação de suas práticas para favorecer processos formativos dos futuros professores, assim como retomar rotinas e atividades para melhor ensinar seus alunos" (RINALDI, 2014, p. 11193).

Na pesquisa apresentada por Aroeira e Almeida (2014, p. 2261), encontramos a parceria entre atores da escola e estagiários no exercício de reflexão sobre a prática, o que possibilitou "a criação de um modo de ser e estar na profissão durante as experiências do estágio".

Outra experiência que trabalhou com a ideia de parceira entre universidade e escola na ocasião dos estágios curriculares foi a relatada por Malysz (2007), na Universidade Estadual de Maringá, curso de Licenciatura em Geografia.

Os professores de Prática de Ensino reformularam o currículo do curso e propuseram um estágio que possibilitou um maior tempo de regência, momento em que os estagiários elaboravam suas aulas em parceria com o professor da escola. As aulas dos estagiários eram acompanhadas e tornavam-se objeto de discussão e análise envolvendo todos os atores na forma de reuniões de reflexão teórico-

metodológicas. Além disso, ofereceram aos professores da escola básica, um curso de extensão a fim de contribuir com sua formação continuada. A autora pontua que a maior dificuldade encontrada foi com relação às condições objetivas de trabalho docente, o que impossibilita, muitas vezes a realização de um acompanhamento de fato das aulas dos estagiários.

Alguns estudos utilizam também o termo “colaboração” ao discutir práticas e ações que estabeleçam relações entre universidade e escola (AROEIRA, 2014; JORDÃO, 2005; KIST, 2007; PANIZZOLLO, et al 2012).

A colaboração nas relações educacionais diz respeito a um novo modo de conceber a profissionalidade docente (BORGES, 2011). Tal conceito é explorado na obra organizada por Portelance, Borges e Pharand (2011), compreendendo-a como uma noção plural que prevê a discussão e a comunicação entre dois ou mais professores a partir de um objetivo orientado, se inscreve em uma relação de confiança e depende de sua duração temporal (ROUSSEL-GILLET; SCOYEZ-VAN POPPEL, 2010).

Essas e outras experiências nos permitem pensar que, as verdadeiras relações de parceria são difíceis de se estabelecer, sendo um processo longo e não instantâneo ou pontual. Em termos de Brasil, esse conceito ainda está em constituição, assim como o conceito de acompanhamento. Ainda ficamos dependentes da boa vontade do outro, disposição e relações de camaradagem, havendo ainda um grande passo a ser dado. Mas temos caminhado.

O processo de se institucionalizar as relações de parceria entre universidade e escola, com pressupostos comuns e claros, papéis definidos, elaboração conjunta e avaliação do processo em parceria está a caminho. Porém, pressupõe que ambas as instituições e seus atores assumam um compromisso, formalizado e pessoal na preparação de seus futuros profissionais.

Como já apontamos, compreendemos que esse compromisso é uma ação moral (CONTRERAS, 2002, p. 79) que deve partir dos atores envolvidos no processo, com autonomia. É essa a ideia de parceria compreendida nesse estudo.

Sabemos que a cultura profissional dos professores é pautada na lógica de um trabalho individualizado, e que quebrar com tal paradigma é algo conflituoso, porém possível: “A renovação da cultura profissional só é possível quando há interesses comuns, e o desejo e compromisso assumido por ambas as instituições

favorece a integração entre teoria e prática, entre formação acadêmica e prática profissional" (MOREIRA, 2010, p. 117).

Mas de que forma podemos exercitar tal compromisso? Quais são os elementos necessários para esta prática? É possível pensar nesse assunto? A partir da compreensão de posturas e papéis de cada ator, seria possível inseri-los e envolvê-los nesse comprometimento?

1.3. O papel de cada ator no estágio

No processo de acompanhamento de estagiários que pressupõe o estabelecimento de parceria entre instituições, é fato que cada ator deve assumir um papel, levando-se em consideração seus saberes, suas possibilidades, responsabilidades e o contexto em que estão inseridos.

Exploramos brevemente os papéis daqueles diretamente envolvidos nesse cenário, a saber: supervisor; professor-parceiro; estagiários; alunos de educação básica; escola; universidade. Tal exercício foi realizado em nossa pesquisa de mestrado (CYRINO, 2012), porém ao pensar no processo de acompanhamento enquanto categoria, aprofundamos com outros elementos teóricos.

De modo mais amplo, iniciemos pelo papel daquele que acompanha, considerado aqui tanto como o supervisor, quanto o professor-parceiro. Desenvolve-se a partir de uma relação de proximidade que estabelece com o estagiário, ficando ao mesmo tempo "à margem da situação" de modo que o estagiário "possa experimentar a sensação de um poder de agir"[37] (JORRO, 2011, p. 5).

É como se o acompanhante estivesse apenas observando de longe, sem que sua presença influenciasse nas atitudes do estagiário, ao mesmo tempo, o estagiário sabe que tem com quem contar nos momentos de necessidade.

Além disso, tem o papel de auxiliar os estudantes a tomarem consciência de suas ações, para posteriormente analisá-las. Isso é realizado por meio de três ações que permitem ao estagiário: "1) expressar a informação; 2) tratar a informação; e 3) enfrentar os desafios[38]" (DONNAY; CHARLIER, 1991 *apud* VILLENEUVE et al,

[37] Tradução nossa. Texto original : « Dans la relation de proximité qui est construite, l'accompagnateur veille à rester en marge de la situation de sorte que l'accompagné puisse éprouver le sentiment d'un pouvoir d'agir »
[38] Tradução nossa. Texto original: « 1) faire exprimer de l'information ; 2) faire traiter de l'information ; et 3) faire relever des défis ».

2010, p. 164).Nesse movimento, ao mesmo tempo em que forma o estudante, o acompanhante está em constante formação, construindo sua profissionalidade (JORRO, 2011).

Especificamente, o supervisor, professor da universidade responsável pelos estágios, é um docente que sai de seu espaço de trabalho para estabelecer relação com a escola. Assim, é um agente que intervém e interage com os envolvidos no estágio. É, portanto, o responsável pelo encaminhamento global do estagiário a fim de atingir os objetivos do estágio (VILLENEUVE; MOREAU, 2010).

Para esse ator, Gervais e Desrosiers (2001) identificaram algumas tarefas: solicitação e escolha dos professores-parceiros; preparação dos estagiários para o estágio; acolhida e integração do estagiário na escola e na sala de aula; definição dos conteúdos; planejamento de atividades; observação informal; observação formal, retroação e avaliação formativa; destacar o que há de comum nas observações durante os encontros coletivos; avaliação somativa; gestão de conflitos.

Sendo assim, o papel do Supervisor pressupõe oferecer aos estagiários possibilidades de vivência na escola, a construção de um olhar profissional para o ambiente escolar, e não que ocupem uma postura passiva de aluno/estudante que cumpre uma tarefa da universidade. Portanto,

> devem, de um lado, levar em conta as características subjetivas que influenciam na aprendizagem de cada estagiário: seus conhecimentos anteriores, suas concepções de ação docente, suas visões pessoais, seu processo individual de aprendizagem, suas eventuais experiências de ensino, até mesmo sua experiência enquanto ex-aluno[39] (BOUTET; VILLEMIN, 2014, p. 4).

O Supervisor possibilita ainda a reflexão do estagiário sobre sua prática, sobre suas experiências vividas, nas quais poderá extrair aprendizagens, favorecendo, portanto, a integração de conhecimentos teóricos na prática cotidiana (VILLENEUVE; MOREAU, 2010, p. 453).

O professor-parceiro, professor da escola básica que recebe, acolhe e acompanha os estagiários em sua sala de aula, é uma figura central no desenvolvimento do estágio, pois é ele quem possui um contato direto com a prática

[39] Tradução nossa. Texto original: « […] doivent d'une part prendre en compte les caractéristiques subjectives qui influencent l'apprentissage de chaque stagiaire : ses connaissances antérieures, ses conceptions de l'action enseignante, ses visées personnelles, son processus individuel d'apprentissage, ses éventuelles expériences d'enseignement, voire son expérience d'ancien élève ».

pedagógica e a realidade escolar, pertencendo à uma geração (profissional) diferente do estagiário (SARTI, 2009).

Assume o papel “de um orientador, alguém que vai apontar caminhos e prever situações as quais um futuro professor não seria capaz de fazê-lo sozinho” (CYRINO, 2012, p. 196). Assim, auxilia “os estagiários a desenvolverem competências relacionadas ao trabalho com os alunos, tais como a comunicação e o diagnóstico das situações de aprendizagem” (BENITES; SARTI; SOUZA NETO, 2015, p. 105-106).

Para Formosinho (2009, p. 110), “é aquele professor do terreno que recebe os alunos de formação inicial nas suas salas e os acompanha e orienta nas atividades de iniciação ao mundo da profissão docente”.

Para além de ensinar as sutilezas da profissão,

> O professor acompanhante representa, na relação com o estagiário acompanhado, todo o grupo profissional docente em sua historicidade. Essa relação de acompanhamento que ocorre no dia a dia da escola possibilita o encontro entre a tradição do magistério, da qual os professores em exercício são representantes, e suas possibilidades de sobrevivência e de mudança, na figura dos aspirantes (SARTI, 2013a, p. 95).

Assim, é necessário que ele tenha “a experiência, a confiança em seus próprios recursos, abertura para os aportes teóricos e a reflexão, a coerência, a aceitação de se questionar e de ser questionado”, além de “[...] ter as qualidades relacionais em supervisão de observação, de atenção e apoio ao outro e confrontação positiva” (BOUDREALT; PHARAND, 2008, p. 8).

Reconhecemos, portanto, que o professor-parceiro é aquele que se comunica com o outro, que mantém uma relação de reciprocidade com o estagiário mediante um diálogo sobre o que ocorre durante seu processo de aprendizagem, havendo ainda trocas de experiências, seguindo a perspectiva de que “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (FREIRE, 1996, p. 25).

No caso dos estagiários, do ponto de vista do acompanhamento, pode parecer que ao mesmo tempo em que estão no centro do processo, estão dependentes das ações dos seus acompanhantes. Porém, a ideia é outra. Os estagiários devem assumir o papel “daquele que se forma, que aprende e apreende os sentidos de sua futura profissão” (CYRINO, 2012, p. 195), constituindo-se em um papel ativo.

Na universidade, enquanto estudante, deve compartilhar com os colegas as vivências do estágio, desafios e sugestões, trocando experiências e estabelecendo "relações entre a realidade da escola e a teoria da universidade, e conciliar suas outras disciplinas de formação" (CYRINO, 2012, p. 195).

Já na escola, o papel do estagiário, muitas vezes é confundido como alguém que "deve estar preparado para substituir qualquer outro profissional ou fazer outros serviços, mesmo que não sejam compatíveis com a formação que o estagiário está construindo na Universidade" (SANTOS, 2005, p. 9).

Porém, na perspectiva do acompanhamento compartilhado, o estagiário é visto como alguém que está em situação de aprendizagem, na qual "deve ocupar um lugar na escola e na classe; ele deve conseguir controlar o grupo, a desenvolver e conduzir as situações de aprendizagem adaptadas, significativas e eficazes"[40] (BOUTET, 2002, p. 90), assumindo, portanto, o papel de futuro professor, e não mais ocupar a postura de aluno ou estudante universitário.

Apesar de comumente encontrarmos na literatura sobre estágio os três personagens principais mencionados, há outros atores diretamente envolvidos na situação e que poucas vezes são considerados nas pesquisas (MALO, 2014; MOUSSAY; MALO; MÉARD, 2012): os alunos da escola básica. Reconhece-se que estes "não recebem passivamente a presença de um estagiário na sua experiência escolar[41]" (MALO, 2014, p. 27).

Se considerarmos que a docência é um ofício baseado nas interações humanas e que a maior parte dessa interação é realizada entre professor e aluno (TARDIF, 2002; TARDIF; LESSARD, 2005), os estagiários, ao entrarem em contato com os alunos, reconhecem aqueles que têm dificuldades de aprendizagem, pouco motivados, entram em contato com classes heterogêneas. Esses fatores os levam a se adaptar e pensar em novas estratégias para atingir esses alunos, mobilizando, portanto, um conjunto de saberes e valores que os auxiliam na constituição de sua identidade docente e na aquisição de competências profissionais (PEREZ-ROUX; TROGER, 2011).

[40] Tradução nossa. Texto original: « L'étudiant doit prendre une place dans l'école et dans la classe ; il doit parvenir à contrôler le groupe, à mettre en place et animer des situations d'apprentissage adaptées, significatives et efficaces ».

[41] Tradução nossa. Texto original : « Les élèves ne reçoivent pas passivement la présence d'un stagiaire dans leur expérience scolaire ».

Os alunos da educação básica contribuem para o desenvolvimento da identidade profissional do estagiário, porém estão expostos à inexperiência didática, manejos de sala, linguagem específica para trabalhar os conteúdos previstos e aos poucos recursos e instrumentos necessários para ensinar.

É nesse aspecto que o estagiário deve ser bem orientado, ausentar-se da posição de aluno e se assumir como docente (CYRINO, 2009). Assim, sua atividade se localiza entre normas da formação e tensões/ajustamentos da docência (PEREZ-ROUX; TROGER, 2011).

A escola, enquanto espaço-ator, tem seu papel demarcado nos normativos, Parecer CNE/CP nº 28/2001, que prevê a abertura de suas portas e recepção dos estagiários, a partir de um regime de colaboração com a universidade por meio de um acordo formalizado.

> [...] os sistemas de ensino devem propiciar às instituições formadoras a abertura de suas escolas de educação básica para o estágio. Esta abertura, considerado o regime de colaboração prescrito no Art. 211 da Constituição Federal, pode se dar por meio de um acordo entre instituição formadora, órgão executivo do sistema e unidade escolar acolhedora da presença de estagiários. (BRASIL, 2001a, p. 11).

Na Lei n. 11.788 de 2008, também sinaliza para tal questão, prevendo apenas papéis burocráticos para a parte concedente. Mas, quando pensamos em um estágio acompanhado, o papel da escola deve ir além das relações normativas, ou seja,

> embora não reconheça em sua totalidade a sua responsabilidade no processo de formação de professores, tem sua participação enquanto possibilidade de se experienciar situações pedagógicas reais, oferecendo um profissional para acompanhar os estagiários (BENITES, et al., 2012, p. 14).

Além disso, reconhecemos que, na formação de professores, tanto inicial, quanto continuada ou em serviço, a escola de educação básica tem papel fundamental na construção de um *habitus* professoral (SILVA, 2005), contribuindo para a "estruturação de um *habitus* trazido pelos estagiários de outros tempos vividos na escola" (CYRINO, 2012, p. 197).

Nesse processo, a escola, reconhecida enquanto um espaço composto por gente, como bem nos lembra Paulo Freire[42], não cumpre seu papel somente enquanto instituição:

> entram em cena os professores, diretores e coordenadores pedagógicos que atuam na formação deste *habitus* que de maneira tácita, os estagiários recebem e incorporam parte dessa cultura (crenças, valores e regras), constituindo disposições que se estruturam e ao mesmo tempo são estruturantes (CYRINO, 2012, p. 197).

Assim, a escola, ao abrir suas portas, coloca o estagiário em contato com o real ambiente de trabalho do professor, possibilitando que se reconheça ou não no ofício docente, adentre no cotidiano escolar, vivenciando os desafios, conhecendo as dificuldades que permeiam esse espaço, além de perceber as relações entre aqueles que ali trabalham.

Tradicionalmente, na formação de professores, a instituição formadora tem o papel de "inferir sobre o corpo de conhecimento que o futuro professor deverá ter para se tornar um docente" (BENITES, et al., 2012, p. 14). Propõe o estágio, é responsável por elaborar os convênios e seguros obrigatórios, avaliar os locais de realização do estágio, elaborar normas (BRASIL, 2008), bem como estabelecer vínculos institucionais com a escola-campo.

Joga ainda com o imprescindível ajustamento e elaboração do currículo dos cursos de licenciaturas, possibilitando que todos os docentes estejam envolvidos diretamente na formação do futuro professor, de modo que suas disciplinas tenham como foco as práticas, o contexto escolar, a profissão docente e as reflexões pautadas nas teorias de suas áreas de conhecimento.

Indiretamente há outros 'atores' envolvidos e que podem contribuir para um estágio na perspectiva de um acompanhamento. Destacamos aqui os normativos legais, os quais tem o papel de possibilitar e formalizar vínculos mais próximos entre instituição de educação básica e instituições formadoras, oferecendo responsabilidades compartilhadas entre ambas as instituições na formação inicial.

Além disso, podem "normatizar o papel do professor formador, tendo este uma função legal e formal no contexto do estágio, dessa forma, criando cursos de preparação para esses docentes, como ocorre no Quebec/Canadá", França e outros países. (CYRINO, 2012, p. 198).

[42] Poesia "A escola", Paulo Freire.

No conjunto de papéis apresentados, é possível notar que, para o desenvolvimento de um estágio sob a perspectiva do acompanhamento compartilhado, há a necessidade de se levar em consideração todos esses atores, cada qual atuando a partir de suas habilidades e conhecimentos contextuais, de modo que estejam em harmonia.

1.4 Análise de práticas: conceito, ferramentas e prática reflexiva.

No contexto da profissionalização do ensino, como já sinalizamos, prevê-se, dentre outros aspectos, que o professor possua um conjunto de conhecimentos especializados, possíveis de serem sistematizados e racionalizados. Passa-se a conceber a formação de modo que o trabalho, a prática e as situações de ensino tornem-se objetos de análise e reflexões. Com essa compreensão, é necessário repensar o atual modelo acadêmico de formação, pois

> Para os professores e formadores de professores que exercem um ofício complexo, "uma práxis" em situações sempre singulares, com públicos particulares, a formação profissional não pode se resumir à aprendizagem de técnicas à aplicar ou reproduzir como em um ofício de técnico[43] (ALTET, 2000, p. 33).

Nesse contexto, "as práticas pedagógicas se apresentam nas ciências da educação com estatuto frágil; reduzem-se a objeto de análise das diversas perspectivas (história, psicologia, etc.). É preciso conferir-lhes estatuto epistemológico" (PIMENTA, 1997, p. 10).

Assim, pretendendo superar a formação docente com seu caráter instrumentalizador, surge como possibilidade formar um professor intelectual, abrindo caminho para o estágio curricular supervisionado, que passou a ser compreendido "como uma investigação das práticas pedagógicas nas instituições educativas" (PIMENTA; LIMA, 2011, p. 47).

A formação deve, portanto, carregar um caráter profissional, ou seja, uma formação orientada a partir dos saberes específicos e baseados no ofício. Para Paquay et al (2001), um professor profissional deve ser capaz de: analisar as

[43] Tradução nossa. Texto original: « Pour les enseignants et les formateurs d'enseignants qui exercent un métier complexe, « une praxis » dans des situations toujours singulières, avec des publics particuliers, la formation professionnelle ne peut se résumer à l'apprentissage de techniques à appliquer ou reproduire comme dans un métier de technicien ».

situações complexas, tendo como referência a literatura científica; adaptar rapidamente seus projetos em função da experiência; analisar de maneira crítica suas ações e seus resultados; estar disposto à aprendizagem ao longo da vida.

Portanto, ao considerarmos que os professores possuem um conhecimento específico que deve ser valorizado, racionalizado e sistematizado, a análise de práticas tem como finalidade a profissionalização dos práticos pela formação inicial e continuada (FABLET, 2004),se insere enquanto prática formativa,

> passa então por um conhecimento aprofundado de saberes em jogo (análise das tarefas a priori, quadros conceituais e modelos didáticos dos assuntos ensinados) e considera a ação possível dos atores sobre esses assuntos[44] (DOLZ; LEUTENEGGER, 2015, p. 8).

Segundo Altet (2000, p. 33), “a análise de práticas é, em formação profissional, uma distanciação do agir e um retorno reflexivo sobre os atos profissionais por uma pessoa em questionamento”[45], ou seja, “tem por função clarificar as dinâmicas que interferem ‘no fogo da ação’ de maneira complexa, muitas vezes confusa ou mal compreendida”[46] (BUTLEN; CHARTIER, 2006, p. 5).

É utilizada principalmente em países francófonos, na formação profissional de diversas áreas do conhecimento como uma possibilidade para formandos ou trabalhadores em situação de formação em serviço, analisarem situações de trabalho, ou sua própria atividade tendo os dispositivos de formação como ferramentas.

Segundo Marcel et al. (2002) há seis paradigmas nos quais a análise de práticas se insere: histórico-cultural, psicanalítico, experimental, cognitivista, da ação e da cognição situados, sócio-construtivista e sistêmico. Centrarmo-nos aqui em exemplificar dois desses paradigmas.

O primeiro, histórico-cultural, apresenta como diferencial a relevância aos valores que fundamentam a prática e as ideologias que a permeiam (MARCEL, 2002). Tal abordagem fundamenta os trabalhos de Yves Clot (2006; 2007; 2010) sobre a Clínica da Atividade, baseada nos estudos de Vygotski, está “inteiramente

---

[44] Tradução nossa. Texto original: « L’analyse des pratiques passe alors par une connaissance approfondie des savoirs en jeu (analyse *a priori* des tâches, cartes conceptuelles et modèles didactiques des objets enseignés) et prend en compte l’action possible des acteurs sur ces objets ».

[45] Tradução nossa. Texto original: « L'Analyse de pratiques est, en formation professionnelle, une mise à distance de l'agir et un détour réflexif sur des actes professionnels par une personne en questionnement ».

[46] Tradução nossa. Texto original : « l’analyse des pratiques » a pour fonction de clarifier les dynamiques qui interfèrent « dans le feu de l’action » de façon complexe, souvent confuse ou mal perçue ».

focalizada na restauração da função psicológica e social do ofício como história coletiva[47]" (CLOT, 2007, p. 87),

> representa uma abordagem da análise do trabalho centrada numa perspectiva dialógica e do desenvolvimento, que busca intervir na situação favorecendo transformações na atividade e restabelecendo o poder de agir dos coletivos de trabalho (VIEIRA; FAÏTA, 2003, p. 28).

Insere-se no contexto do trabalho industrial, se estendendo posteriormente para outras áreas de atuação, como a formação de professores.

O segundo, paradigma sócio-construtivista, explora a análise de práticas "a partir de uma situação profissional (na maioria das vezes problemática) relatada, visualizada ou observada" na qual "um grupo constituído de formandos e formadores, confronta suas análises da situação". O principal objetivo da formação sob essa perspectiva é "de questionar os esquemas profissionais" permitindo aos formandos que elaborem novos "supostamente mais adequados[48]" (MARCEL, 2002, p. 144).

Vinculada à tal paradigma, destacamos a Didática Profissional que tem como finalidade "analisar o trabalho para a formação das competências profissionais"[49] (PASTRÉ; MAYEN; VERGNAUD, 2006, p. 145), centrando-se na formação de adultos. É fundamentada pela teoria piagetiana e envolve conceitos de três principais correntes teóricas: psicologia do desenvolvimento, ergonomia cognitiva e a didática.

> Ela busca um equilíbrio entre duas perspectivas: uma reflexão teórica e epistemológica sobre os fundamentos das aprendizagens humanas; uma preocupação em operacionalizar seus métodos de análise para fazê-los servir a uma engenharia da formação[50] (PASTRÉ; MAYEN; VERGNAUD, 2006, p. 145).

A Didática Profissional também iniciou seu processo na atividade industrial e posteriormente se estendeu para outras áreas, como a do ensino, que tem sido

---

[47] Tradução nossa. Texto original: « entière focalisée sur la restauration de la fonction psychologique et sociale du métier comme histoire collective ».

[48] Tradução nossa. Texto original: « À partir d'une situation professionnelle (le plus souvent problématique) relatée, visionnée ou observée, un groupe constitué de formés et de formateurs, confronte ses analyses de la situation. L'objectif de ce type de formation est, par le conflit socio-cognitif, de remettre en cause les schemes des professionnels pour leur permettre d'en élaborer de nouveaux, supposés mieux adaptés ».

[49] Tradução nossa. Texto original: « a pour but d'analyser le travail en vue de la formation des compétences professionnelles ».

[50] Tradução nossa. Texto original: « Elle cherche un équilibre entre deux perspectives : une réflexion théorique et épistémologique sur les fondements des apprentissages humains ; un souci d'opérationnaliser ses méthodes d'analyse pour les faire servir à une ingénierie de la formation ».

trabalhada na França e em países francófonos por Ria e Leblanc (2011) na Plataforma Neopass@ction, dentre outros pesquisadores.

No Brasil, a análise de práticas sob tal perspectiva é um assunto pouco explorado. Em uma busca realizada no banco de teses e dissertações da Capes, quando colocamos a expressão exata “análise de práticas” ou “análise das práticas”, considerando todos os campos de busca, seis registro foram encontrados na área da Educação, sendo que dois (MORAIS, 2012; DUEK, 2011) apontam para a formação de professores, o primeiro se utiliza de outros referenciais teóricos para analisar práticas de uma professora e o segundo, trabalha com casos de ensino e reflexão sobre as práticas.

Ao pesquisar no Google Scholar, nos estudos voltados à formação de professores, encontramos aqueles que: citam aleatoriamente a análise de práticas como elemento importante (NUNES, 2001); o pesquisador analisa a prática de um professor com relação a alunos de inclusão (LEÃO et al, 2006); realizam a análise de práticas de professores do ensino superior na área da saúde, por meio de questionários (ROZENDO et al, 1999). Tais estudos não aprofundam o conceito tal como o concebemos aqui, sendo o pesquisador quem realiza a análise das práticas de outros professores. Nessa busca, encontramos também o trabalho de Franco (2008) que sinaliza a importância de se analisar as práticas e tem se aprofundado em pesquisas que se utilizam dessa abordagem, valendo-se de instrumentos como vídeo-gravações para o desenvolvimento dessa prática.

Ao aprofundarmos nossas buscas no Banco de teses e dissertações da CAPES, utilizamos a expressão exata “clínica da atividade” encontramos 12 trabalhos na área da Educação, sendo 11 voltados para a formação de professores. Destes, sete são dissertações de mestrado (CARREIRO, 2011; ARAÚJO, 2011; SANTOS, 2011, PEREZ, 2011; SILVA, 2011; ROSÁRIO, 2012) e quatro são teses (ROSEMBERG, 2011; BARBOSA, 2011; RETZ, 2012; BRANDO, 2012). Dos 11 trabalhos, 10 exploraram a autoconfrontação enquanto ferramenta de análise de práticas e um utilizou-se da instrução ao sósia, sendo esse o único voltado para a formação inicial.

Com a expressão “Didática Profissional” obtivemos apenas um resultado. O trabalho de AUAREK (2012) que explora as relações estabelecidas entre professor e aluno, analisando seus dados a partir da ergonomia do trabalho.

Nosso grupo de Pesquisa “Docência, Formação de Professores e Práticas de Ensino” (DOFPPEN[51]), tem se interessado e explorado leituras, conceitos e pesquisas voltadas à análise de práticas, à didática profissional e à clínica da atividade, a fim de compreender e desenvolver estudos nesse campo teórico. Atualmente há duas investigações em andamento nessa área(uma de mestrado e outra de doutorado)[52], localizadas no Programa de Pós-Graduação em Educação da Unesp de Rio Claro, orientadas pela Profa. Dra. Flavia M. Sarti, uma das líderes do grupo de pesquisa.

Nos estudos de Pimenta (1997), a questão da análise de práticas é colocada em evidência, quando possibilita que a identidade profissional se constitua a partir

> do confronto entre as teorias e as práticas, da análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, da construção de novas teorias existentes, da construção de novas teorias, constrói-se, também, pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor confere à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida: o ser professor. Assim, como a partir de sua rede de relações com outros professores, nas escolas, nos sindicatos e em outros agrupamentos. (PIMENTA, 1997, p. 7).

É com esse olhar que a autora nos apresenta a importância de inserir os estudantes de licenciatura numa perspectiva investigativa da prática:

> Espera-se, pois, que mobilize os conhecimentos da teoria da educação e da didática necessários à compreensão do ensino como realidade social, e que desenvolva neles a capacidade de investigar a própria atividade para, a partir dela, construírem e transformarem os seus saberes-fazeres docentes, num processo contínuo de construção de suas identidades como professores. (PIMENTA, 1997, p. 6).

Pimenta e Lima (2011) também exploram o estágio enquanto um momento para desenvolver a postura investigativa, visto como possibilidade de pesquisa da realidade escolar. Assim, ao apresentar elementos da análise de práticas, sugerem que essa modalidade de estágio se desenvolva a partir da “apropriação da realidade, para analisá-la e questioná-la criticamente, à luz de teorias” (PIMENTA; LIMA, 2011, p. 45).

---

[51] Cadastrado na plataforma do CNPq.

[52] A dissertação de mestrado, em fase de finalização, é desenvolvida pela estudante *Michelle Cristina Bueno* que focaliza principalmente o exercício de autoconfrontação por meio de vídeo-gravações, tendo como participantes estagiários de licenciatura em pedagogia e professores-parceiros. A tese encontra-se em fase de constituição pela *Profa. Ms. Miriane Zanetti Giordan*, que explora a perspectiva da clínica da atividade tendo como principal interesse os professores em situação de formação continuada.

O estágio como pesquisa e a pesquisa no estágio possibilita que os estagiários elaborem “projetos que lhes permitam ao mesmo tempo compreender e problematizar as situações que observam” (PIMENTA; LIMA, 2011, p. 46). Supõe ainda “que se busque novo conhecimento na relação entre as explicações existentes e os dados novos que a realidade impõe e que são percebidos na postura investigativa” (PIMENTA; LIMA, 2011, p. 46).

As autoras reconhecem, portanto, o professor enquanto alguém que deve investigar sua prática de forma sistemática, auxiliando-o na construção de sua identidade docente.

Nesse contexto, concebemos a Análise de Práticas como “um trabalho sobre as práticas efetivas observadas ou relatadas, sempre singulares e contextualizadas[53]”.Na formação profissional, analisar a prática significa se distanciar da ação e realizar um retorno reflexivo sobre os atos profissionais (ALTET, 2000, p. 26) a fim de compreendê-los e interpretá-los.

Quando pensamos em ação docente, ou ação, estamos concebendo-a como um agir em situação, de modo que não necessariamente tal ação dependa de um ato de consciência refletida (JONNAERT, 2006, p. 34). Nesse sentindo, a análise de práticas contribui para uma tomada de consciência dos atos realizados na ação (PERRENOUD, 2001), ou seja, “a tomada de consciência depende da construção de um ‘saber analisar’ transponível à diversas situações (ALTET, 1994), mas também de um ‘querer analisar[54]’”(PERRENOUD, 2001, p. 207, grifos do autor).

A análise de práticas oferece, portanto,

> um espaço de verbalização dessas práticas espontâneas, que, sem este lugar de expressão, permaneceriam frequentemente incorporadas à ação, ou seja, não identificadas por seus autores [...]. A análise das práticas permite não apenas identificá-las, mas também, pelo trabalho de troca coletiva, apreender suas tendências comuns, os princípios que as organizam, sendo estes últimos úteis para desenvolver outras práticas de retorno à situação profissional (WITTORSKI, 2014, p. 906).

Fragmentando a expressão “Análise de Práticas”, com base em Bourdieu, Faingold, Lang, dentre outros, Altet (2000) nos explica que a *Análise* tem duas fases principais: a primeira corresponde ao momento de observação sistemática e

[53] Tradução nossa. Texto original: « un travail sur des pratiques effectives observées ou rapportées, toujours singulières et contextualisées, la pratique particulière d'une personne ».

[54] Tradução nossa. Texto original: « La prise de conscience dépend de la construction d’un «savoir analyser»transposable à diverses situations (Altet, 1994), mais aussi d’un « vouloir analyser».

descrição dos fatos observados, prevendo um distanciamento da situação. Essa fase tem como proposta identificar os elementos isolados, que podem ser desconstruídos.

A segunda fase corresponde à análise propriamente dita, estabelecendo relação entre os elementos evidenciados na ação. Nesse exercício de análise, destacam-se as diferentes variáveis pedagógicas, didáticas, psicológicas e pessoais constitutivas da prática, possibilitando interpretar os sentidos da ação por meio da análise compreensiva. Para realizar tais interpretações, são utilizados instrumentos de análise (ALTET, 2000).

Altet (2000) deixa claro que a *análise* não deve ser vista como uma avaliação, pois se coloca em relação os elementos que intervém na ação, não medindo, por meio de normas, as diferenças das ações produzidas.

No que tange à *Prática*, a autora destaca que é uma maneira de fazer singular de cada pessoa e corresponde às escolhas e tomadas de decisão, somadas ao agir profissional, definido pelo grupo profissional. São, portanto, ações pessoais e ações profissionais que resumem a prática, mas que estão sempre relacionadas a um contexto cultural e a uma comunidade de pertença (RIA et al, 2006).

No caso da formação continuada, a análise de práticas tem como objetivo principal as remodelações identitárias, ou seja, visa à transformação da "personalidade profissional" daqueles que já estão em exercício no ofício. (FABLET, 2004).

Já na formação inicial, visa "sensibilizar os futuros profissionais aos processos em jogo nas situações de interação que serão aquelas que exercerão, situações que eles podem já ter conhecido durante os estágios[55]" (FABLET, 2004, p. 112).

No caso da formação de professores, a análise de práticas para a prática reflexiva (PERRENOUD, 2001a; 2004) é tida como um elemento importante, bem como é "uma abordagem estratégica para acompanhar a construção da identidade profissional docente e seu desenvolvimento[56]" (ALTET, 2000, p. 40), sendo "um

[55] Tradução nossa. Texto original: « sensibiliser ces futurs professionnels aux processus en jeu dans les situations d'interaction qui seront les leurs lorsqu'ils exerceront, situations qu'ils peuvent déjà rencontrer notamment lors de stages en milieu professionnel ».

[56] Tradução nossa. Texto original: « une démarche stratégique pour accompagner la construction de l'identité professionnelle enseignante et son développement ».

verdadeiro questionamento sobre o sentido da ação, realizado coletivamente[57]" (Idem, p. 28). É

> Fazer do campo da Educação Básica um espaço de problematização, análise crítica e sistematização dos conhecimentos produzidos por seus agentes no enfrentamento dos problemas decorrentes da contradição que persiste entre a formação acadêmica recebida e a realidade da escola onde atuam (MARTINS; ROMANOWSKI, 2015, p. 151).

A Análise de Práticas, não tendo um modelo a seguir, pode ser realizada por meio de diversos enfoques (ALTET, 2000):

1) *um enfoque finalizado*: desenvolve uma postura reflexiva, permitindo que o professor se distancie de sua prática e destaque os comportamentos, competências, auxiliando-o na compreensão do sentido da ação concreta realizada;

2) *um enfoque coletivo*: o exercício de análise da experiência vivida ocorre com os pares, ou com um formador;

3) *um enfoque acompanhado*: o formador auxilia na reflexão e distanciamento da ação, propondo hipóteses, pontos de vista sobre a complexidade da situação profissional, bem como fornecendo parâmetros de referência ao estagiário, sem receitas, mas possibilidades de reflexividade sobre a ação.

4) *organizada pelos saberes e por ferramentas de análise*: são ferramentas conceituais e referências teóricas que ajudam a descrever e formalizar a prática. Essas ferramentas possuem quatro dimensões: instrumental; heurística; de problematização; de mudança. Elas são utilizadas por um grupo que "trabalhará mais sobre a função pedagógica e didática do professor ou sobre o componente pessoal com o auxílio de uma abordagem mais clínica[58]" (ALTET, 2000, p. 25).

5) *um enfoque e um lugar de articulação prática-teoria-prática*: por meio de um estudo de caso relatado por um estagiário, estabelecem-se relações com a teoria, com o suporte de um formador, o qual o auxilia a compreender sua ação e reconstruí-la. Do outro lado, há a figura do prático, o qual tem conhecimentos sobre a prática e auxilia os estagiários a compreenderem a

[57] Tradução nossa. Texto original: «est un véritable questionnement sur le sens de l'action, mené collectivement » .

[58] Tradução nossa. Texto original: « travaillera plus sur la fonction pédagogique et didactique de l'enseignant ou sur le volet personnel à l'aide d'une approche plus clinique ».

situação concreta. Assim, de ambos os lados o estagiário recebe um acompanhamento para refletir, sistematizar e reconstruir sua ação.

Portanto, é possível dizer que a análise de práticas auxilia professores e estagiários a se distanciar e a refletir sobre sua prática, permitindo uma mudança na sua maneira de agir, na tomada de consciência, na ressignificação de suas concepções e na transformação das pessoas. É uma prática que "demanda tempo e esforço, ela expõe aos olhos dos outros, ela convida ao questionamento, ela pode se acompanhar de uma crise ou de uma mudança identitária"[59](PERRENOUD, 2001a, p. 113).

Para desenvolver essa prática, como já foi sinalizado anteriormente, são utilizadas diferentes ferramentas e dispositivos, dependendo dos objetivos, participantes e situação. Assim, destacamos alguns, como: entrevista de explicitação (VERMESCH, 1994); decodificação de sentido (FAINGOLD, 2004); autoconfrontação simples e autoconfrontação cruzada (AMIGUES; FAÏTA; SAUJAT, 2004; BRASILEIRO, 2011); instrução ao sósia (SAUJAT, 2005); análise coletiva de práticas (PERRENOUD, 2001); explicitação e argumento prático (FENSTERMACHER; RICHARDSON, 1994). Tais ferramentas são utilizadas com a ajuda de registros de vídeos e/ou relatos escritos. No próximo item, conceituamos o termo dispositivo, bem como exploramos brevemente algumas dessas ferramentas.

1.4.1 Dispositivos de análise de práticas: possibilidades para a tomada de consciência.

Como explorado no item anterior, a análise de práticas se utiliza de diversas ferramentas para desenvolver um processo de tomada de consciência e reflexão por parte dos atores, dentre elas os dispositivos de formação. Conceituamos aqui tal expressão e oferecemos alguns exemplos e pesquisas que se utilizam desses instrumentos com uma finalidade formativa.

Encontramos na literatura francófona a maior parte dos estudos que se dedicam ao conceito e uso do termo "dispositivo", sendo mais recorrente após os

[59] Tradução nossa. Texto original: « elle demande du temps et des efforts, elle expose au regard d'autrui, elle invite à la remise enquestion, elle peut s'accompagner d'une crise ou d'un changement identitaire »

anos de 1980. Tal conceito tem diversas compreensões, dependendo do contexto histórico e institucional (PEETER; CHARLIER, 1999).

Referenciado por Agamben (2005, p. 9), Foucault (1977), de modo mais amplo, o concebe como um instrumento de poder, uma rede que se estabelece entre os elementos que comportam discursos, instituições, leis, medidas administrativas, ou seja, “o dito e o não dito”.

Ao estudar profundamente o sentido do termo na perspectiva foucaultiana, Agamben (2011, p. 253) nos remete a três categorias de significados apresentadas pelo dicionário francês, diretamente relacionados ao que Foucault propõe: a) um sentido jurídico, o qual considera o dispositivo como a parte de uma sentença que pode decidir; b) uma significação tecnológica, reconhecida como a forma que se dispõe as peças em uma máquina, ou o mecanismo desta; c) uma significação militar, sendo o conjunto de meios dispostos segundo um plano.

Portanto, o dispositivo é compreendido como “tudo aquilo que tem, de uma maneira ou outra, a capacidade de capturar, orientar, determinar, interceptar, modelar, controlar e assegurar os gestos, as condutas, as opiniões e os discursos dos seres vivos[60]” (AGAMBEN, 2011, p. 257), implicando sempre um processo de subjetivação, produzindo o sujeito.

Nessa perspectiva, o dispositivo é reduzido a instrumentos de controle social e controle de técnicas, oferecendo a estas uma conotação negativa, ou seja, tomando a prática e as técnicas como instrumento de alienação (PEETER; CHARLIER, 1999).

Na área da Pedagogia, Bernstein (1988, p. 101), nos apresenta o dispositivo pedagógico, concebido como “o meio através do qual o poder pode ser relacionado com o conhecimento e o conhecimento com a consciência[61]”. Ele possui três conjuntos de regras, organizadas em uma relação hierárquica, dependentes uma da outra: 1) distributivas: distribui diferentes formas de consciência a diferentes grupos, ou seja, conhecimento esotérico a um grupo e conhecimento ordinário a outro grupo; 2) de recontextualização: regula a constituição de um discurso pedagógico específico e; 3) avaliativa: organiza a prática pedagógica. (BERNSTEIN, 1988). O

[60] Tradução nossa. Texto original: “todo aquello que tiene, de una manera u otra, la capacidad de capturar, orientar, determinar, interceptar, modelar, controlar y asegurar los gestos, las conductas, las opiniones y los discursos de los seres vivos”.

[61] Tradução nossa. Texto original: “El medio a través del cual el poder puede ser relacionado com el conocimiento y el conocimiento com la conciencia”.

autor considera que tal dispositivo, no âmbito do discurso pedagógico, possibilita a produção, reprodução e transformação da cultura.

Outro ponto de vista, o qual tomamos como base, surge no campo da pedagogia e da mediação de saberes, no qual o dispositivo tem sua concepção construída sobre "os motivos individuais, as intenções cognitivas dos atores[62]", buscando articular tais elementos de maneira coerente (PEETER; CHARLIER, 1999, p. 18).

Nesse sentindo, em uma definição mais ampla dessa perspectiva, o dispositivo é compreendido como "um trabalho de engenharia *a priori*, composto de objetos físicos ou semióticos organizados para atingir um objetivo específico[63]" (WEISSER, 2010, p. 291), ou ainda um conjunto de meios praticados em um objetivo explícito, ao menos na mente do seu idealizador (MEUNIER, 1999).Assim, "ele engloba os locais, métodos e um conjunto funcional de atores e meios mobilizados com vistas a um objetivo[64]" (ALBERO, 2010, p. 48).

No caso de dispositivos voltados à formação, são concebidos como um "artefato funcional que materializa uma organização particular de objetos, de atores, de estruturas e de sistemas de relação, em função dos objetivos de formação em uma situação dada[65]" (ALBERO, 2010, p. 50).

São encontrados em diferentes contextos e utilizados por diferentes atores. Podemos encontrar dispositivos que: favorecem a aprendizagem de trabalhadores de diversas áreas do conhecimento (como vimos no item sobre análise de práticas); inserem-se no contexto escolar, sendo desenvolvidos por professores com o objetivo centrado na aprendizagem de seus estudantes; são utilizados na formação inicial ou continuada de professores; dentre outros.

Nesse rol de possibilidades, os dispositivos de formação podem ter três intenções diferentes: os dispositivos que visam à produção de saberes; aqueles voltados à profissionalização; e outros que pressupõem a evolução das práticas. Qualquer que seja a intenção, é importante destacar que todas podem estar

[62] Tradução nossa. Texto original: « le dispositif se conçoit en s'appuyant sur les motifs individuels, les intentions cognitives des acteurs. Il cherche ensuite à les articuler de manière cohérente ».
[63] Tradução nossa. Texto original: « Il définit le Dispositif comme un travail d'ingénierie a priori, mixte d'objets physiques ou sémiotiques organisés pour atteindre un but explicite ».
[64] Tradução nossa. Texto original: « Il englobe les lieux, les méthodes et l'ensemble fonctionnel des acteurs et des moyens mobilisés en vue d'un objectif ».
[65]Tradução nossa. Texto original: «le dispositif se présente d'emblée comme l'artefact fonctionnel qui matérialise une organisation particulière d'objets, d'acteurs, de structures et de systèmes de relations, en fonction des objectifs de formation dans une situation donnée ».

presentes em todos os dispositivos, sendo que uma é sempre predominante em detrimento da outra (MARCEL et al., 2002).

Quando a intenção dominante é a produção de saberes, o dispositivo caracteriza-se pela: “busca sobre as variáveis das práticas e suas articulações, busca também sobre as invariantes que permitem caracterizar a noção da ação ou atividade humana[66]” (MARCEL et al., 2002, p. 138).

Se a finalidade centra-se na profissionalização, há então uma intenção formativa no dispositivo, que prevê

> a capacidade de analisar a situação profissional a partir da implementação de roteiros [grelhas] de análise determinadas, tomada de consciência pelo sujeito de sua própria estratégia de ação, elucidação das implicações pessoais nas interações (análise das condutas profissionais nos grupos)[67] (MARCEL et al., 2002, p. 139).

Por fim, se o dispositivo tem como foco a evolução das práticas, “a análise é centrada na identificação, na formulação e resolução de problema a partir de um roteiro [grelha] de análise considerada como legítima[68]” (MARCEL et al., 2002, p. 139).

A perspectiva que seguimos aqui tem a profissionalização como intenção principal, na medida em que priorizamos a compreensão das práticas a partir de dispositivos de análise de práticas.

Especificamente para o campo educacional, há o dispositivo pedagógico, muito utilizado no contexto escolar, bem como na formação de professores. Leva em consideração a ação humana dos indivíduos “(considerados como atores de sua formação) e sua dimensão intencional”[69](PEETER; CHARLIER, 1999, p. 18).

Outro instrumento que segue tal perspectiva é o dispositivo grupal que “pode ser entendido como uma ferramenta, algo que se cria com uma necessidade de experimentação dos indivíduos a partir das significações que estão no âmbito do consciente e do inconsciente dos participantes” (OLIVEIRA, 2011, p. 181).

---

[66] Tradução nossa. Texto original: « recherche sur les variables des pratiques et leurs articulations, recherche aussi sur les invariants qui permettent caractériser la notion d'action ou d'activité humaine ».

[67] Tradução nossa. Texto original: « la capacité à analyser la situation professionnelle à partir de la mise en œuvre de grilles d'analyses déterminées, la prise de conscience par le sujet de sa propre stratégie d'action, l'élucidation de ses implications personnelles dans les interactions (analyse des conduites professionnelles dans les groupes ».

[68] Tradução nossa. Texto original: « L'analyse est centrée sur l'identification, la formulation et la résolution de problème à partir d'une grille d'analyse considérée comme légitime ».

[69] Tradução nossa. Texto original: « prennent davantage en compte l'action humaine des individus (considérés comme acteurs de leur formation) et sa dimension intentionnelle ».

De modo mais específico para a formação docente, Oliveira (2011, p. 187) define o dispositivo "como espaço que possibilita a experiência mobilizadora de saberes, representações instituídas e outras formas criativas de pensar as relações e a formação, de pensar outras formas de vida".

É por meio do dispositivo que o professor "tenta prever e demarcar o percurso de formação que propôs aos seus estudantes, sob influência de suas escolhas didáticas ou pedagógicas[70]" (WEISSER, 2010, p. 292). Nesse sentido, o dispositivo oferece uma maior flexibilidade, mais próxima das realidades encontradas pelos atores em sua prática (ALBERO, 2010, p. 50).

No contexto apresentado, ao considerarmos a análise de práticas enquanto prática formativa que desenvolve a formação profissional, anunciamos, portanto, uma urgência na criação de dispositivos de análise de práticas profissionais, movimentando o campo da educação para a profissionalização do ensino (LEVAIN; MINARY, 2010).

Nesse caso, o dispositivo se caracteriza como um espaço de formação que reúne condições "para que o sujeito possa operar um retorno reflexivo sobre sua prática profissional", e compreender o que ocorre na "complexidade das situações difíceis e momentos de sucesso[71]". Possibilita então, pela análise de práticas, um movimento de descentralização e de processos de tomada de consciência (FAINGOLD, 2006, p. 90-91).

No Brasil, a discussão sobre o termo dispositivo e seu conceito é assunto ainda pouco explorado. Mas, há diversas experiências que se utilizam de dispositivos na formação de professores, principalmente por meio de histórias de vida e relatos de experiência. Foi o que encontramos no Banco de Teses e Dissertações da CAPES. Ao buscarmos pelos termos exatos (plural e singular): "dispositivos de formação" e "dispositivos formativos", encontramos um total de quatro trabalhos voltados à formação continuada de professores que trabalham os dispositivos na forma de: Diário de Roda (LIMA, 2011); Rodas de Formação (DORNELES, 2011); Diário de Aula (SOUZA, 2011); História de Vida e experiência de literatura (AMARAL, 2012).

[70] Tradução nossa. Texto original : « C'est par lui que l'enseignant essaie de prévoir et de baliser le parcours de formation qu'il propose à ses apprenants, sous l'influence de ses choix didactiques ou pédagogiques ».

[71] Tradução nossa. Texto original : « un dispositif d'analyse de pratiques comme un espace de formation réunissant les conditions pour qu'un sujet puisse opérer un retour réflexif sur sa pratique professionnelle, et comprendre ce qui se joue dans la complexité des situations difficiles et des moments de réussite ».

Em meio a variedade de dispositivos de formação que se encontra, quais são aqueles centralizados na análise de práticas a partir da concepção aqui apresentada? Quais são suas possibilidades? Para Tardif, Borges e Malo (2012), os dispositivos de formação docente passam a fazer parte do cotidiano das instituições a partir dos anos 90 do século passado. Tais dispositivos, voltados diretamente à formação reflexiva dos futuros professores são: Portfólio, Análise de Práticas, Jornal de bordo, entrevistas sobre as práticas, raciocínio prático, dentre outros.

Perrenoud (2001, p. 196) elenca 10 dispositivos de formação que visam à tomada de consciência e consequentemente à análise de práticas: 1) Prática reflexiva; 2) Trocas sobre representações e práticas; 3) Observação mútua; 4) Metacomunicação com os alunos; 5) Escrita clínica; 6) Videoformação; 7) Entrevista de explicitação; 8) História de vida; 9) Simulação e interpretação de papéis (*jeux de rôle*); 10) Experimentação e experiência.

Realizamos no banco de teses e dissertações da CAPES uma busca por alguns dispositivos específicos, como autoconfrontação, argumento prático e instrução ao sósia. Nessa pesquisa, o número e a relação com a concepção apresentada aqui é maior. No dispositivo de “autoconfrontação”, encontramos onze trabalhos na área da Educação, sendo os mesmos já citados no item anterior quando nos referimos a Clínica da Atividade. Sobre o dispositivo “Instrução ao Sósia”, encontramos quatro trabalhos direcionados à formação de professores: (FREIRE, 2011; FEITOZA, 2012; OLIVEIRA, 2011; SILVA, 2012). Buscamos ainda por “argumento prático” e “entrevista de explicitação”, não encontrando nenhum registro.

Exploramos aqui alguns desses dispositivos, com base nos autores que o elaboraram ou o exploraram em princípio, a saber: Argumento Prático, Autoconfrontação, G.E.A.S.E e Instrução ao sósia.

O Argumento Prático, dispositivo desenvolvido inicialmente por Fenstermacher e Richardson (1994), é uma elaboração formal do raciocínio prático (baseado no Silogismo Prático de Aristóteles) a partir de premissas ligadas a uma ação. É “um meio de conceituar o processo pelo qual os resultados da pesquisa

sobre o ensino podem ser utilizados pelos professores[72]" (FENSTERMACHER; RICHARDSON, 1994, p. 159).

Esse dispositivo pode auxiliar os professores a encontrarem o que está oculto em suas ações, bem como os auxilia na reflexão sobre as ações realizando uma avaliação de sua prática. Com isso, é necessário conduzir à uma mudança nas práticas por meio das teorias.

Essa abordagem geralmente é desenvolvida por gravações de vídeo e é composta por duas fases: a primeira corresponde ao processo de explicitação de uma situação, na qual o professor ou formando formula seus argumentos práticos mediante o diálogo com 'o outro' (uma pessoa que oferece questionamentos, o levando a refletir sobre certos elementos). A segunda fase é ligada à reconstrução e avaliação do argumento prático. 'O outro' auxilia a examinar o argumento a partir de diversos ângulos.

São quatro premissas a serem identificadas no retorno à ação (FENSTERMACHER; RICHARDSON, 1994, p. 167)[73]:

- *Premissa de valor*: é baseada em fundamentos morais ou éticos; "descreve o benefício ou o bem que pode ser obtido";
- *Premissa empírica*: pode ser examinada por meio de dados disponíveis, "declarações apresentadas à prova dos fatos (verificação empírica)";
- *Premissa condicional*: pode utilizar as teorias que sustentam a ação "declarações que definem, interpretam ou estabelecem o significado da ação";
- *Premissa contextual/situacional*: "descreve o contexto no qual a ação ocorre", bem como a importância das repercussões desse contexto.

Essas premissas são associadas à uma ação ou intenção de agir, ou seja, o professor, com o auxílio do 'outro', deve pensar sobre ou mudar sua maneira de fazer, permitindo aos professores ou formandos a desenvolver sua prática reflexiva (FENSTERMACHER; RICHARDSON, 1994).

A autoconfrontação, fundamentada pela Clínica da Atividade (CLOT, 2007) é um dispositivo empregado na pesquisa sobre as atividades de trabalho e posteriormente foi empregada na formação docente, tanto inicial, quanto continuada, com a finalidade de analisar as práticas. A originalidade da autoconfrontação reside

[72] Tradução nossa. Texto original: « un moyen de conceptualiser le processus par lequel les résultats de la recherche sur l'enseignement peuvent être utilisés par les enseignants »

[73] Tradução nossa dos trechos. Textos originais: da premissa de valor : « décrit le bienfait ou le bien pouvant être obtenu » ; da premissa empírica : « énoncés soumis à l'épreuve des faits (vérification empirique) » ; da premissa condicional : « énoncés qui définit, interprète ou établit la signification de l'action » ; da premissa contextual : « décrit le contexte dans lequel l'action se déroule ».

na liberação de maneiras de significar ofertadas aos formandos. Assim, colocar em relação os enunciados e as situações e ações de referência se constituem em objeto de reflexão e debate (AMIGUES; FAÏTA; SAUJAT, 2004).

Trata-se de gravações em vídeo de situações de ensino ministradas por um professor ou estagiário. Há um formador que seleciona cenas com elementos profissionais que possam ser discutidos e analisados. Em seguida, tais cenas são discutidas com os formandos. Essa ferramenta "gera uma tomada de consciência da alteridade, pois o sentimento desencadeado pela experiência da mediação da imagem provoca o estranhamento de algo que é familiar" (BRASILEIRO, 2011).

Possui duas modalidades: autoconfrontação simples e autoconfrontação cruzada. A primeira volta-se para "o momento da produção de um discurso que se refere às seqüências filmadas, ao que elas mostram, sugerem ou evocam" (VIEIRA; FAÏTA, 2003, p. 33) e é realizada por dois atores: o formador (ou pesquisador) e o formando (ou trabalhador), sendo que este último assiste ao vídeo selecionado e o formador propõe questões a fim de confrontá-lo com a imagem vista.

Já na autoconfrontação cruzada, "desenvolve-se uma atividade sobre a atividade, uma atividade de análise e produção discursiva sobre a atividade de trabalho" (ALVES; CUNHA, 2008, p. 8).Há três atores: um formador (ou pesquisador) e dois formandos (ou trabalhadores), os quais assistem ao vídeo um do outro, possibilitando novos olhares e questionamentos sobre a situação focalizada.

Um dispositivo bastante utilizado em grupos de análise de práticas na França e Bélgica, principalmente voltados à formação de estagiários é o GEASE (*Groupe d'Entraînement à l'Analyse de Situations Educatives*[74]). O desenvolvimento desse grupo possui um total de seis fases (LAMY, 2002):

1) Apresentação prévia do dispositivo e sentido da abordagem que será desenvolvida
2) Iniciação e escolha da situação;
3) Fase de narração, momento em que os participantes expõem a situação;
4) Fase de questionamento pelo grupo (os participantes questionam aquele que expôs a situação;
5) Fase de formulação de hipóteses;
6) Fase de retomada da palavra pelo narrador.

O objetivo principal desses grupos é formar os participantes aos atributos de um formador, ou seja, a desenvolver as qualidades de escuta, bem como uma postura

[74] Grupo de Formação à Análise de Situações Educativas.

particular para questionar e desenvolver ainda sua capacidade de proposição (LAMY, 2014).

Nos antigos IUFM, dois dispositivos foram muito utilizados na formação inicial de estagiários: os grupos de acompanhamento de análise de práticas e a escrita profissional (ou *memoire profissionnel*). Ambos "visam a conceptualização da prática recorrendo aos saberes formalizados e favorizam a articulação entre saberes formalizados e saberes práticos[75]" (BOUISSOU; BRAU-ANTONY, 2005, p. 115).

A instrução ao sósia, outro dispositivo bastante empregado na formação docente, inicia-se com a seguinte pergunta feita pelo formador ao instrutor (no nosso caso o professor): imagine que sou seu sósia e vou te substituir em seu trabalho. Que instruções e atitudes devo seguir para que ninguém perceba que você foi substituído? (SAUJAT, 2005).

Esse tipo de instrumento tem como principal objetivo possibilitar ao sujeito pensar o que de implícito há nas suas ações e socializa-las perante um grupo que participa da entrevista, o qual tem o papel de questionar o instrutor a fim de que ele forneça o maior número de informações sobre sua prática. Destacamos que não se trata de uma real substituição, é um exercício de reflexão e análise da própria prática.

As breves conceituações e exemplos aqui apresentados, nos permitem duas considerações: os inúmeros dispositivos voltados à análise de práticas podem ser utilizados na formação de professores, sendo que a opção por um ou por outro deve ocorrer tendo em vista o objetivo da formação; consideramos os dispositivos formativos como uma possibilidade de futuros professores e docentes em exercício sistematizarem suas práticas a fim de teoriza-las, torna-las racionalizadas e, portanto, profissionais. Para nós, os dispositivos visam orientar o olhar e possibilitar o desenvolvimento de uma prática reflexiva, indo além da ideia de controle de práticas, por exemplo.

[75] Tradução nossa. Texto original: « visent la conceptualisation de la pratique par le recours à des savoirs formalisés et favorisent l'articulation entre savoirs formalisés et savoirs pratiques ».

1.4.2 Prática reflexiva

Quando pensamos em análise de práticas, profissionalização do ensino, logo nos remetemos à reflexão sistematizada sobre a prática. Podemos identificá-la a partir de dois pontos: como o desenvolvimento de um saber específico necessário a qualquer classe profissional (BOURDONCLE, 2000) e; um auxílio à constituição de uma epistemologia da prática profissional (TARDIF, 2002; SCHÖN, 1992), compreendida como a "valorização da prática profissional como momento de construção de conhecimento por meio da reflexão, análise e problematização dessa prática e a consideração do conhecimento tácito, presente nas soluções que os profissionais encontram em ato" (PIMENTA; LIMA, 2011, p. 48).

No presente tópico nos centramos brevemente no conceito de prática reflexiva e como esta é inserida no contexto da análise de práticas.

A perspectiva da prática reflexiva surge na tentativa de superar a formação pautada na racionalidade técnica, presente até a década de 80 do século passado. Schön, ao emprestar conceitos de Dewey, nos trouxe uma nova concepção para as pesquisas e a formação docente: o prático reflexivo, formado no modelo da racionalidade prática.

Conceito esse que nos trouxe três principais avanços intelectuais: *Um avanço crítico* nas formações profissionais na universidade, época em que se considerava a instrumentalização técnica e o aplicacionismo na formação docente, com a crítica e a negação da perspectiva positivista, passa-se a valorizar a prática e as relações de parceria entre universidades e escolas, principalmente no processo de estágio; *Um avanço heurístico e metodológico* o qual passou a considerar que só é possível conhecer a atividade profissional, estudando suas práticas em situação, assim, o profissional passa a ser visto como alguém que cria, resolve problemas, age no improviso e pensa em sua ação. Por fim, *um avanço científico*, que passa a valorizar as dimensões cognitivas da atividade profissional (TARDIF; BORGES; MALO, 2012).

Nesse movimento, "a prática reflexiva se encontra redefinida em uma análise das situações profissionais vividas e dos problemas encontrados" na ação (WENTZEL, 2012, p. 150).

O conceito de prático reflexivo encontra suas bases epistemológicas nos trabalhos de Piaget quando faz referência ao processo de tomada de consciência e a abstração reflexiva, na qual o sujeito reflete sobre as ações que não são

observáveis, mas que foram elaboradas na sua mente. Assim, “o sujeito toma sua própria ação, seus próprios funcionamentos mentais como objeto de sua observação e de sua análise, ele tenta perceber e compreender sua própria maneira de pensar e agir[76]” (PERRENOUD, 2001, p. 197).

Em resumo, há quatro tradições na formação reflexiva: tradição acadêmica, na qual prioriza-se o conhecimento das disciplinas e o modo como este será ensinado ao aluno; tradição da eficiência social, que enfatiza a aplicação de métodos e estratégias de ensino advindas da pesquisa científica; tradição desenvolvimentista, na qual o foco da reflexão do professor é o aluno, sua aprendizagem e seus desafios; tradição da reconstrução social, que leva em consideração a escola e a educação na perspectiva de um contexto social e político, ampliando o olhar do professor para sua atuação (ZEICHNER, 1993).

Assim vamos ao “clássico” da reflexão: *reflexão na ação* e *reflexão sobre a reflexão na ação* (SCHÖN, 1992; 1993). Essas duas expressões ganharam um grande destaque em pesquisas, programas de formação e instituições formadoras. A *reflexão na ação*, descrita por Tolstoi (apud SCHON, 1992; 1993) ocorre quando, em meio a uma situação complexa ou de desafio, o professor, ao pensar, rapidamente toma decisões. Decorre dos seguintes fatos: 1) o professor é surpreendido por alguma atitude/ação do aluno; 2) procura compreender a ação do aluno e a razão de sua surpresa; 3) reformula o problema ocorrido na situação; 4) “efetua uma nova experiência para testar a sua hipótese” (SCHON, 1992, p. 83).

Na *reflexão sobre a reflexão na ação* é um processo posterior ao primeiro. É o momento em que o professor se distancia de sua ação e tenta reunir elementos que expliquem suas atitudes, valores e concepções embutidas durante a situação vivenciada. Nesse processo, o professor se utiliza de palavras para descrever e fundamentar suas ações (SCHON, 1993). Assim, a reflexão sobre a ação é responsável por reconstruir a ação realizada, podendo construir um saber baseado na experiência (THEUX, et al., 2010, p. 419).

Nesse sentido,

> a premissa básica do ensino reflexivo considera que as crenças, os valores, as hipóteses que os professores tem sobre o ensino, matéria que lecionam, conteúdo curricular, alunos, aprendizagem, estão na

[76] Tradução nossa. Texto original: « le sujet prend sa propre action, ses propres fonctionnements mentaux pour objet de son observation et de son analyse, il tente de percevoir et de comprendre sa propre façon de penser et d’agir».

> base de sua prática docente. Quando os professores descrevem, analisam e fazem inferências sobre eventos de sala de aula, eles estão criando seus próprios princípios pedagógicos. (MIZUKAMI, et al., 2000, p. 99).

Há três níveis de reflexão sobre a ação: o primeiro se restringe à descrição dos fatos e gestos; no segundo avança-se para a compreensão do sentido e das razões da ação, levando-se em consideração o contexto; já no terceiro nível, a reflexão volta-se à ética e aos efeitos contextuais mais amplos da ação profissional, excedendo os espaços da situação (GUILLEMETTE; GAUTHIER, 2008).

A fim de contemplar a análise de práticas, finalizada geralmente por uma transformação da prática, os autores propõem a dimensão da *reflexão para a ação*, que seria uma adaptação da estrutura da ação para melhorá-la futuramente. Enquanto estratégias para o desenvolvimento desse tipo de reflexão prevê-se o planejamento do ensino seguido por uma avaliação.

Assim, é na reflexão para a ação "que o profissional mobilizará seus recursos de criatividade e suas capacidades de antecipação para poder não somente inventar, mas também prever as consequências de seus novos planos de ação[77]" (GUILLEMETTE; GAUTHIER, 2008, p. 142).

A prática reflexiva pode contemplar também uma dimensão coletiva, envolvendo uma troca de experiências com o outro. Este tem o papel de questionar, de auxiliar nesse processo de busca de significados para as ações. É por meio do "questionamento que o prático reflexivo leva em consideração todos os elementos de uma problemática" apontando "as diversas opções que se oferecem antes de tomar uma decisão, para avaliar as consequências de sua ação[78]" (VILLENEUVE, et al., 2010, p. 158).

Baseado em Van Manen (1977), Smyth et al (1999) e Marcelo (1992) apresentam três níveis de reflexão: a *Reflexão técnica*; a *reflexão prática* e; a *reflexão crítica*. A primeira é o nível mais elementar, caracterizada pelas ações explícitas, possíveis de serem observadas (MARCELO, 1992),ou ainda pela aplicação de um conhecimento existente para a realização de fins determinados (SMYTH, et al., 1999).

---

[77] Tradução nossa. Texto original: « C'est donc dans la réflexion pour l'action que le professionnel mobilisera ses ressources de créativité et ses capacités d'anticipation pour pouvoir non seulement inventer, mais aussi prévoir les conséquences de ses nouveaux plans d'action »

[78] Tradução nossa. Texto original: « C'est par le questionnement que le praticien réflexif arrive à prendre en considération tous les éléments d'une problématique, à soupeser les diverses options qui s'offrent à lui avant de prendre une décision, à évaluer les conséquences de son action »

No segundo nível, a *reflexão prática* envolve a antecipação ou planejamento e o esclarecimento dos pressupostos que sustentam a atividade prática, ou seja, a reflexão sobre o que foi realizado (MARCELO, 1992; SMYTH et al., 1999).

Baseada na perspectiva da racionalidade crítica, a Reflexão crítica é o nível das "considerações éticas, que passa pela análise ética ou política da própria prática" (MARCELO, 1992, p. 63), ou seja, o sujeito é capaz de explicar os objetivos e valores adotados em sua posição moral (SMYTH, et al., 1999). Na formação docente, esse processo nutre "aprendizagens que possam originar conhecimentos – de natureza teórico-prática – que possibilitem uma análise crítica sobre como se estrutura a realidade na qual a docência se desenvolve" (SILVESTRE, 2011, p. 858).

Smyth et al. (1999) nos apresentam, portanto, quatro etapas para o desenvolvimento da Reflexão Crítica: *Descrever* (momento em que o sujeito faz uma narrativa descritiva de uma determinada situação, geralmente escolhida por apresentar algum impasse); *Informar* (é o momento de encontrar significado nas situações dadas, buscando teorias que possam explicar as ações); *Confrontar* (Buscar os valores, as causas das ações realizadas, observar as conexões com o outro e com o meio social); *Reconstruir* (é o momento de pensar em maneiras diferentes de agir e se seria possível repensar as ações) (SMYTH et al., 1999).

Seguindo uma perspectiva que se aproxima da ideia de reflexão crítica, Pimenta (2002), baseada em Giroux (1990), faz a proposição de um *professor intelectual crítico reflexivo*, que "se fundamenta na mudança de concepção da epistemologia da prática para a de epistemologia da práxis" (DAUANNY, 2015, p. 75).Insere-se numa proposta de formação que considera a reflexão de forma coletiva "no sentido de incorporar a análise dos contextos escolares no contexto mais amplo", conferindo aos professores autoridade pública para realizar as transformações na prática (PIMENTA, 2002, p. 27).

Assim, especificamente no caso da formação inicial, ao fundamentá-la sob a perspectiva crítica, possibilita

> desenvolver no aluno um exercício de reflexão que alcance a compreensão sobre a cultura institucional em que trabalha e como ela interfere na ação de cada um dos participantes, além de ajudá-lo a desvelar qual o referencial político e epistemológico que conduz sua prática, que motivos o levam a escolher esse referencial, podendo, assim, optar pelo sentido social que deseja imputar à sua ação (SILVESTRE, 2011, p. 858).

Se considerarmos a racionalidade crítica enquanto um modelo para a formação inicial de professores, é necessário que esta

> promova aprendizagens sobre a docência que capacitem o formando de tal maneira que este consiga, ao interpretar com amplitude o fenômeno educativo, perceber os condicionantes da realidade situada que incidem sobre sua prática pedagógica; compreenda que o seu trabalho, que é uma atividade social, interfere decisivamente no processo de formação do outro; e, finalmente, na perspectiva da construção de sua autoria e autonomia, tenha domínio sobre os princípios, valores e pressupostos teóricos que regem suas escolhas, explicitados no momento em que desenvolve sua prática (SILVESTRE; PLACCO, 2011, p. 42).

Há ainda a perspectiva da reflexão voltada para a investigação, iniciada por Stenhouse, que compreende que o professor realiza o processo de reflexão quando "se propõe a verificar as possibilidades e problemas que podem surgir, conforme a maneira que realiza sua prática" (SILVESTRE; PLACCO, 2011, p. 36).

Há pelo menos dois paradigmas existentes na formação de professores: a formação *para a* pesquisa e a formação *pela* pesquisa. A primeira oferece ao formando elementos que possibilitem a construção e o desenvolvimento de projetos de pesquisa ou até mesmo projetos pedagógicos: consiste na reprodução de "uma sucessão de etapas, de métodos para completar um trabalho de pesquisa[79]" (WENTZEL, 2012, p. 154).

Na segunda, a dimensão prática na formação pela pesquisa se inscreve em um longo processo "de estabilização de competências reflexivas propícias à reflexão sobre a ação e, globalmente, ao desenvolvimento profissional[80]" (Ibidem).

Wentzel (2012, p. 154-155) propõe então uma postura de *estar em pesquisa*, baseado nos fundamentos de Perrenoud (2001), ele aponta que é um exercício de incorporação de um *habitus* reflexivo. Tal postura visa à descoberta de "outra maneira de pensar o mundo, de questionar, de compreendê-lo e de interpretá-lo, de agir para contribuir para transformá-lo como um profissional[81]".

A partir do conceito brevemente explorado, o exercício da prática reflexiva possibilita-nos compreender a "complexidade do processo de ensino-aprendizagem

[79] Tradução nossa. Texto original: « consiste solvente à reproduire une succession d'étapes, de méthodes, pour mener à bien un travail de recherche, mais le contrat didactique a le mérite d'être clair »
[80] Tradução nossa. Texto original: « s'inscrit dans un processus à long terme, de stabilisation de compétences réflexives propices à la réflexion sur l'action et, plus globalement, au développement professionnel »
[81] Tradução nossa. Texto original : « pour découvrir une autre manière de penser le monde, de le questionner, de le comprendre et de l'interpréter, d'agir pour contribuer à le transformer en tant que professionnel ».

que ocorre em situações específicas, e, portanto, impossível de ser prescrito do ponto de vista do exercício docente" (PANIZZOLO et al., 2012, p. 227).

No Brasil, há diversas experiências que tomam as pressuposições de Schön (1992) como base para o desenvolvimento de estágios curriculares, porém tal perspectiva ainda é "o grande desafio das propostas curriculares dos cursos de magistério e dos planos de ensino dos professores formadores" (PIMENTA; LIMA, 2011, p. 51).

Nas atuais *Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior* (Resolução CNE/CP n. 2/2015),a reflexão e a análise das práticas aparecem timidamente como um dos elementos necessários para a formação docente. Especificamente, no que tange à formação continuada, aponta-se no Parecer que precede à Resolução que "deve se efetivar por meio de projeto formativo que tenha por eixo a reflexão crítica sobre as práticas e o exercício profissional e a construção identitária do profissional do magistério" (BRASIL, 2015a, p. 34). Tal ideia é incorporada na Resolução:

> Art. 16. A formação continuada compreende dimensões coletivas, organizacionais e profissionais, bem como o repensar do processo pedagógico, dos saberes e valores, [...], tendo como principal finalidade a reflexão sobre a prática educacional e a busca de aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político do profissional docente.
> A formação continuada decorre de concepção de desenvolvimento profissional dos profissionais do magistério que leva em conta:
> [...]
> III - o respeito ao protagonismo do professor e a um espaço-tempo que lhe permita refletir criticamente e aperfeiçoar sua prática(BRASIL, 2015, p. 11).

Reconhece-se, portanto, a formação sob a perspectiva de desenvolvimento profissional (MARCELO, 1999) e contempla a dimensão crítica da reflexão, como pontuado pelos autores aqui apresentados.

Quando se volta o olhar para a formação inicial, dentre os aspectos destacados que se espera de um egresso, o documento sinaliza a reflexão sobre a prática e a pesquisa, no Art. 8º:

> O (A) egresso (a) dos cursos de formação inicial em nível superior deverá, portanto, estar apto a:
> [...]
> XII - utilizar instrumentos de pesquisa adequados para a construção de conhecimentos pedagógicos e científicos, objetivando a reflexão sobre a própria prática e a discussão e disseminação desses conhecimentos (BRASIL, 2015, p. 10).

O reconhecimento da reflexão aparece como elemento importante, porém, temos que cuidar para que não permaneça no discurso. Assim, desenvolver estratégias nos programas de formação inicial que estimulem o processo de reflexão crítica pode ser um caminho.

No estágio, momento em que os estudantes estão mais próximos da prática, é importante que o estudante realize uma reflexão “sobre a experiência que se está vivenciando” de modo que “possa repensar sua experiência e, se for o caso, narra-la em um diário de práticas” (ZABALZA, 2014, p. 169).

Tal exercício, na perspectiva da prática reflexiva, confere-se “um estatuto epistemológico que supera sua tradicional redução à atividade prática instrumental” (ALMEIDA; PIMENTA, 2014, p. 9).

> O desenvolvimento desse processo é possibilitado pela atividade de pesquisa, que se inicia com a análise e a problematização das ações e das práticas, confrontadas com as explicações teóricas sobre estas, com experiências de outros atores e olhares de outros campos de conhecimento, com os objetivos pretendidos e com as finalidades da educação na formação da sociedade humana (PIMENTA; LIMA, 2011, p. 49-50).

Nesse contexto, o supervisor de estágio ocupa espaço primordial, tendo como papel “fazer com que o aluno, nessa etapa da formação, consiga pensar de uma forma mais elaborada o que o fez agir dessa ou daquela forma, ou quais conhecimentos, princípios, valores foram mobilizados para orientar sua prática pedagógica na escola” (SILVESTRE; PLACCO, 2011, p. 42), mediando a reflexão coletiva entre os atores envolvidos no processo de estágio (DOMINGUES; AROEIRA; ALVES, 2010, p. 27), além de possibilitar a reflexão partilhada entre pares da universidade e da escola.

Tal reflexão é compreendida por Aroeira (2014, p. 126) como um

> momento de socialização de saberes, problematização e produção de conhecimento por meio de uma postura investigativa em que se possibilitava ao professor-estagiário, ao professor da escola, ao professor orientador do estágio e aos demais estagiários a chance de contribuir para a ampliação da comunicação entre universidade e a escola, além de assumir uma conduta ativa diante do conhecimento.

Apropriar-se da prática reflexiva enquanto perspectiva na formação de professores, principalmente na formação inicial não é tarefa fácil, como nos alerta Alarcão (1996). Ao relatar sobre tal processo na experiência da Residência

Pedagógica da Unifesp, Panizzolo et al. (2012) nos relatam que o maior desafio volta-se

> à reflexão, à observação criteriosa, ao olhar investigador e ao incentivo à conscientização dos Residentes para a construção de um posicionamento ético e para as possibilidades de atuação profissional e não apenas para a constatação dos problemas evidentes (PANIZZOLO, et al., 2012, p. 231).

Assim, compreendemos que há caminhos a serem percorridos, e que ao pensarmos nos estágios curriculares e no próprio currículo da formação docente, é preciso considerar que a reflexão deve ser estimulada mediante trocas coletivas tanto entre os estagiários, como entre estes e os professores-parceiros, os quais também se inserem nesse caso, em um processo indireto de reflexão sobre a prática.

Porém, não podemos desconsiderar que nessa prática há diversos limites já pontuados por muitos pesquisadores da área, como: “os riscos de um possível praticismo [...] para o qual bastaria a prática para a construção do saber docente; de um possível individualismo” ao tomarmos a reflexão sobre a própria prática como aspecto central, não considerando as trocas entre os sujeitos em formação; “de uma possível hegemonia autoritária” se considerarmos que “a perspectiva da reflexão é suficiente para a resolução dos problemas da prática; além de um possível modismo [...] sem a compreensão das origens e dos contextos” que conceberam a prática reflexiva, “o que pode levar à banalização” dessa perspectiva de formação (PIMENTA; LIMA, 2011, p. 52).

Assim, observamos uma diversidade terminológica dessa perspectiva, como o prático reflexivo, a prática reflexiva, a reflexão, a formação reflexiva, ou ainda o professor reflexivo. Mas também há uma diversidade metodológica e maneiras de se conceber a reflexão na formação docente (MARCELO, 1992).

A reflexão passou a ser considerada componente “imprescindível para o trabalho e para a formação do bom professor, correndo até o risco de ser tomado como garantia suficiente para tanto” (LUDKE, 2001, p. 80).

Nesse itinerário, o ‘modismo’ de formar professores que sejam reflexivos ocupou espaços nos documentos oficiais, programas dos cursos de licenciatura, discursos acadêmicos, e atualmente, um discurso mercadológico em torno dessa temática.

> esse ‘mercado’ do conceito entende a reflexão como superação dos problemas cotidianos vividos na prática docente, tendo em conta suas diversas dimensões. Essa massificação do termo tem dificultado o engajamento de professores em práticas mais críticas, reduzindo-as a um fazer técnico. (PIMENTA, 2002, p. 23, grifo da autora).

Ao menos nos discursos, o professor passou a ser visto e concebido como alguém que é capaz de refletir, se impondo como uma figura ideal para o campo da formação docente e o que ainda hoje, permanece no plano idealizado (TARDIF; BORGES; MALO, 2012).

Para que a formação para a prática reflexiva supere o plano dos discursos, consideramos que deve ser elaborada por meio do contexto em que será desenvolvida, tomando como base seus princípios metodológicos e tendo clareza de que base epistemológica se insere (PIMENTA, 2002), para que não haja esvaziamento e banalização do conceito, como tem ocorrido.

CAPÍTULO 2. CAMINHOS METODOLÓGICOS

O presente capítulo reúne elementos metodológicos, procedimentos investigativos e a trajetória da pesquisa de campo, que se desenvolveu em três etapas localizadas em diferentes momentos da investigação, possuem características metodológicas próprias, porém se complementam e são interdependentes.

Organizamos o tópico apresentando questões teóricas relacionadas à abordagem metodológica e as técnicas utilizadas para a coleta dos dados. Em seguida descrevemos os espaços em que a pesquisa ocorre e caracterizamos todos os participantes. No terceiro ponto descrevemos as três etapas que compõem o desenvolvimento da pesquisa de campo, contendo aspectos práticos da observação, dos grupos focais e da elaboração dos dispositivos propostos. Posteriormente nos detivemos a demonstrar a constituição de uma pesquisa construtivo-colaborativa, desde o contato com os participantes até os desafios e limites encontrados. Por fim, é apresentada a opção de análise dos nossos dados e o modo como ela foi realizada durante as etapas.

2.1 A abordagem e as técnicas

Como forma de alcançar os objetivos do estudo, optamos como caminho metodológico a pesquisa de natureza qualitativa[82], pois contempla um caráter compreensivo e interpretativo que “consiste em um conjunto de práticas materiais e interpretativas que dão visibilidade ao mundo”, além de envolver a “coleta de uma

[82] A pesquisa, assim como suas técnicas e procedimentos foram autorizados pelo Comitê de Ética e Pesquisa, sob o protocolo de número 9115/2013.

variedade de materiais empíricos [...] que descrevem momentos e significados rotineiros e problemáticos na vida dos indivíduos" (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 17).

Com esta compreensão, buscamos por uma perspectiva que pudesse envolver os participantes como cooperantes no desenvolvimento do estudo, como atores que possam oferecer elementos para a construção dos dados, constituindo-se "um trabalho colaborativo entre pesquisadores da universidade e os professores das escolas" (ANDRÉ, 2011, p. 26).

O trabalho colaborativo surge a partir da perspectiva da pesquisa-ação (THIOLLENT, 1994, p. 14), reconhecida como

> um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.

Com esse pressuposto, a pesquisa colaborativa prevê como um de seus requisitos o diálogo (CLARK et al., 1996) e apresenta como uma de suas características "a potencialidade para melhorar o desenvolvimento profissional por meio de oportunidades para a reflexão sobre a prática, críticas partilhadas e mudanças apoiadas" (MIZUKAMI, 2003, p. 209).

Esse tipo de pesquisa visa "a construção da emancipação teórica de todos, de tal modo que favoreça o desenvolvimento profissional em direção a um tipo de ação docente reflexiva" (MONTEIRO, 2008, p. 144).

Por meio de uma pesquisa colaborativa, podemos aproximar de forma não hierárquica as duas instituições que exercem papéis principais na formação dos professores, podendo, assim, "diminuir essa distância entre o mundo da escola e o da universidade, especialmente quando tais investigações objetivam transformar a pesquisa em atividade cotidiana na escola" (REALI, 2004, p. 320).

Há diversas abordagens investigativas que se se fundamentam na pesquisa colaborativa, como por exemplo, a Pesquisa-Ação Crítico-Colaborativa (PIMENTA, 2011 [2006], p. 57), que tem como "requisito essencial partir das necessidades dos professores envolvidos, e delas evoluir, consensualmente, para objetivos de pesquisa", apresentando, portanto "resultados de alterações das práticas ao longo do processo".

É uma perspectiva que considera a análise das práticas dos professores contextualizadas, visando à transformação não só destas práticas, como da cultura institucional do meio em que estão inseridos (PIMENTA, 2011 [2006]).

No nosso caso, além de um trabalho colaborativo, nossa intenção era construir, ao longo da pesquisa, dados que pudessem favorecer universidade e escola. Tomamos como base a perspectiva do ensino em permanente construção (REALI; TANCREDI; MIZUKAMI, 2008), partindo do pressuposto de que "a mente está ativa na construção do conhecimento" (SCHWANDT, 2006, p. 201).

Assumimos, portanto uma pesquisa com dupla característica: de um lado desenvolve um trabalho colaborativo com a universidade e com a escola, ao mesmo tempo em que constrói com os participantes dispositivos formativos, os quais também são utilizados e avaliados por eles durante a investigação, compreendendo que

> O desenvolvimento de pesquisas com característica dupla de construir conhecimentos sobre um dado fenômeno ou conjunto de fenômenos e, ao mesmo tempo, intervir no contexto em que ocorre(m), de forma que os conhecimentos sejam construídos ou reconstruídos de modo colaborativo entre os diferentes participantes – pesquisadores e sujeitos do contexto investigado –, apresenta características tais que dificultam sua classificação segundo um modelo metodológico determinado (MIZUKAMI, 1998[83] apud MIZUKAMI et al., 2002, p. 141).

Esta perspectiva é definida por Mizukami (2003, p. 222) como pesquisa construtivo-colaborativa. Sistematizada com base nos pressupostos de Cole e Knowles (1993), a autora assinala que esta abordagem assume, dentre outras questões: "O conceito de desenvolvimento profissional de professores [...] que procura estabelecer conexões entre a formação inicial e a continuada"; "A valorização dos processos de desenvolvimento profissional de professores", além da aquisição de novas maneiras de se conceber a parceria, de modo que a relação entre docentes da escola e pesquisadores universitários não seja hierárquico, mas sim multifacetado (COLE; KNOWLES, 1993).

Para Rinaldi, Dal-Forno e Reali (2009, p. 8), a pesquisa construtivo-colaborativa "não tem um delineamento configurado de forma detalhada e controlada a princípio, mas se constrói processualmente tendo como eixo o problema sob

[83] MIZUKAMI, M. G. N.; REALI, A. M. M. R.; REYES, C. R.; LIMA, E. F.; MARTUCCI, E. M.; ABIB, M. L. V. S.; MELLO, R. R.; TANCREDI, R. M. S. P. A reflexão sobre a ação pedagógica como estratégia de modificação da escola pública elementar numa perspectiva de formação continuada no local de trabalho. Relatório de Pesquisa 2. FAPESP/Programa Ensino Público.

investigação". Consideram ainda "que todos os envolvidos têm algo a aprender um com o outro, promovendo uma parceria entre pesquisador e formadores proporcionando aprendizagens mútuas" (DAL-FORNO; REALI, 2009, p. 91).

> Segundo essa perspectiva, há necessidade de se estabelecer com as escolas um trabalho processual, que se defina como uma via de mão dupla, evitando encará-las apenas como fornecedoras de dados para a atividade de pesquisa. Em linhas gerais, isso significa conceber que as partes envolvidas assumem papéis de natureza colaborativa [...] (REALI; TANCREDI; MIZUKAMI, 2008, p. 80).

Nesse sentido, as escolas e os participantes de nossa investigação são tidos como parceiros, colaborando com a produção e desenvolvimento dos dados, ao mesmo tempo em que se utilizam destes indiretamente para sua formação.

A partir dessas compreensões as técnicas utilizadas foram a observação participante, o grupo focal, acompanhamento do processo e fonte documental.

Alvez-Mazzotti e Gewandsznadjer (1998) assinalam que a observação como técnica de pesquisa permite identificar determinados tipos de comportamento e pontos a serem explorados, além de possibilitar o registro dos acontecimentos, no entanto alertam que a presença do observador pode interferir na situação observada, bem como pode abarcar apenas seus próprios limites temporais e espaciais.

Nas pesquisas em educação, Vianna (2007, p. 12) assinala que para observar não basta somente ver, mas ao observador cabe "identificar e descrever diversos tipos de interações e processos humanos".

Gil (1999, p. 113) nos apresenta três tipos de observação: simples, sistemática e participante, sendo esta última a nossa opção, ou seja, nos inserimos a partir da "participação real do conhecimento na vida da comunidade, do grupo ou de uma situação determinada". Nesse caso, nos cabe, como observadores, assumir "o papel de um membro do grupo".

Outra técnica a ser utilizada em nosso estudo foi a realização de grupos focais, nos quais emergem diferentes pontos de vista, permitindo a captação de significados que poderiam ser difíceis de manifestar a partir de outras técnicas (MORGAN; KRUEGER, 1993). O objetivo do grupo focal é recolher informações e compreender como as pessoas pensam ou sentem sobre uma questão (KRUEGER; CASEY, 2009).

Os grupos focais podem ser diferenciados quanto à quantidade de participantes: os grandes grupos devem ter entre 8 a 10 pessoas; os minigrupos são compostos por 4 a 6 sujeitos, sendo esta a nossa opção. Em ambos pode ocorrer uma discussão de 60 minutos a 120 minutos, sendo moderado por um pesquisador. (GREENBAUM, 1998).

Essa técnica foi ideal para captar, a partir das trocas realizadas no grupo, conceitos, sentimentos, atitudes, crenças, experiências e reações dos participantes sobre o assunto em questão, pois o grupo focal “permite emergir uma multiplicidade de pontos de vista e processos emocionais, pelo próprio contexto de interação criado” (GATTI, 2005, p. 9-10).

Assim, selecionamos participantes que tiveram experiência em receber estagiários, no caso dos participantes da escola e os próprios estagiários, pois é dessa forma que sua presença nos grupos de discussão trará “elementos ancorados em suas experiências cotidianas” (GATTI, 2005, p. 7).

Nesses grupos focais, partimos do pressuposto de que os participantes possam, juntamente com os pesquisadores, tomar decisões e construir soluções coletivas (COLE; KNOWLES, 1993), legitimando a abordagem construtivo-colaborativa.

Ao olhar para os elementos por Guimarães (2006), observou-se que essa técnica possibilita para a nossa pesquisa: a) debate de ideias e opiniões relacionadas ao estágio e a experiência de cada um nesse processo de formação; b) exercício de pensar o estágio enquanto um campo de conhecimento e enquanto elemento importante para a preparação profissional; c) exercício de reflexão coletiva acerca do processo de formação e da organização do estágio; d) possibilidade de aproximar e inserir os professores da escola no processo de formação inicial de professores.

A fonte documental, enquanto técnica complementar de nosso estudo (ALVES-MAZZOTTI; GEWANDSZNAJDER, 1998), representa “uma fonte ‘natural’ de informação” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 39), que não sendo consideradas apenas as informações contextualizadas, puderam nos fornecer dados sobre o contexto em que se fazem presentes.

2.2 O contexto dos espaços e os participantes do estudo

O estudo de campo está dividido em três momentos: o primeiro ocorreu em 2013 (março a novembro), com um trabalho de exploração do campo e coleta de dados envolvendo as técnicas de observação e Grupos Focais; o segundo período ocorreu no primeiro semestre de 2014, momento em que elaboramos dispositivos, acompanhamos seu desenvolvimento e por meio de grupos focais realizamos sua avaliação; o terceiro momento localizou-se no ano de 2015 (abril a setembro), visando a reelaboração dos dispositivos, acompanhamento de seu desenvolvimento e avaliação, seguida da análise e discussão do conjunto de dados recolhidos durante todas as etapas.

Em cada etapa contamos com dois espaços principais: Universidade e Escola. Ambos os lugares nos geraram diferentes categorias de participantes: professora supervisora de estágio, estagiários, professores que os recebem, diretor, coordenadoras pedagógicas.

Aqui se faz importante destacar que como realizamos um estudo longitudinal com duração de três anos, e como se tratam de duas instituições que carregam culturas, tempos, organizações diferentes, mesmo mantendo as mesmas escolas e universidade, não foi possível manter os mesmos participantes durante todo o estudo.

Uma vez que os professores que recebem estagiários são voluntários nesse papel, podendo escolher receber ou não estagiário em determinado ano. Além disso, os professores da rede municipal estão em situações funcionais diferentes[84]. Portanto, como nossa pesquisa é construtivo-colaborativa, partimos do pressuposto que aquele que colaborou conosco deveria o fazer de própria escolha, não necessitando ter a obrigação em permanecer em nosso estudo durante os três anos. Descreveremos nos próximos dois tópicos os locais e participantes localizando-os em cada etapa.

[84] Alguns dos professores pertencem ao chamado ‘Quadro 1’ possuem uma escola fixa, podendo mudar conforme sua escolha e pontuação. Já os professores do ‘Quadro 2’ não estão fixados em uma única escola, portanto eles substituem vagas disponíveis em quaisquer escolas, conforme a necessidade do município. Estes professores não possuem progressão na carreira, como aqueles do Quadro 1.

2.2.1 Os espaços ocupados pela investigação

O trabalho de campo desenvolveu-se em dois espaços, o primeiro localizado na Universidade Estadual Paulista – *campus* Rio Claro e o segundo correspondeu à seis[85] escolas municipais de Rio Claro.

No que diz respeito ao primeiro espaço trata-se de uma universidade pública do Estado de São Paulo, distribuída em 24 cidades, como demonstra o mapa a seguir:

Figura 1- Unidades da Unesp

Fonte: http://www.unesp.br/portal#!/apresentacao/perfil/

Nossa investigação é focalizada no *campus* de Rio Claro, o qual oferece 10 cursos de graduação em dois institutos diferentes: Instituto de Biociências e Instituto de Geociências e Ciências Exatas. Dentre os cursos oferecidos, seis possibilitam a formação em licenciatura: Matemática, Física, Geografia, Educação Física, Ciências Biológicas e Pedagogia. O último é o foco de nossos estudos.

O curso de Pedagogia da Unesp de Rio Claro é oferecido no período noturno, com 45 vagas anuais e duração de oito semestres. Os estudantes tem contato com a prática e com a escola por meio das Práticas como Componentes Curriculares (PCC) oferecidas na forma de Projetos Integradores (UNESP, 2006), sendo

[85] As escolas recebem estagiários desta universidade desde 2008, acordo feito entre a Supervisora de Estágio e a Secretaria Municipal de Educação, com a intenção de que os estagiários tivesse uma identidade mais definida com as escolas. No ano de 2015 uma nova escola (Escola M) se dispôs a receber estagiários, perfazendo um total de sete. Porém, em nossa investigação, consideramos as seis que estiveram envolvidas desde o início do estudo.

compostas por períodos curtos de observação ou intervenção que os estudantes realizam nas escolas.

Os estágios curriculares são organizados em três disciplinas voltadas para: Educação Infantil, Ensino Fundamental I e Gestão Escolar. São concebidos

> como espaço de vinculação entre formação teórica e início da vivência profissional, e está assentado na perspectiva do triplo movimento sugerido por SCHON (1990): *da reflexão na ação, da reflexão sobre a ação e da reflexão sobre a reflexão na ação* (UNESP, 2006, p. 15).

Iniciam-se a partir do quinto semestre, segunda metade do curso. São ministrados e supervisionados por professores diferentes, os quais tem autonomia para organizar a proposta, sistematizar e realizar o diálogo com as escolas.

O curso organiza o estágio em dois momentos: “um momento de organização, planejamento, discussão, coordenação e avaliação” (UNESP, 2006, p. 15) realizado, em nosso caso, na disciplina teórica, *Planejamento, Acompanhamento e Noções Teóricas de Prática de Ensino nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental* oferecida em período noturno e; “outro momento de contato direto com a instituição receptora” (UNESP, 2006, p. 15) sob a disciplina de *Estágio Supervisionado de Prática de Ensino nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental*.

Em nosso estudo, focalizamos o estágio de Ensino Fundamental I, que contém em média 45 estudantes matriculados e a professora supervisora responsável, que desde 2006 vem estabelecendo vínculos com a rede municipal de Rio Claro por duas vias: a primeira é um acordo institucional por intermédio do documento de ‘*Acordo de Cooperação e Termo de Compromisso de Estágio Obrigatório*’ assinado por Universidade (Supervisora e Diretor do Instituto), Secretaria Municipal de Educação (SME), Unidade Concedente (Diretor da escola) e Estagiário. Na segunda via, encontramos as relações pessoais estabelecidas entre Supervisora, coordenadoras pedagógicas, professores e responsáveis da SME, estreitando e reconquistando a cada ano os laços, principalmente com as coordenadoras pedagógicas de cada instituição. É uma parceria que vem sendo construída, reconquistada e valorizada pelos professores de Prática de Ensino da Unesp de Rio Claro há alguns anos e que tem gerado a aproximação de ambas as instituições.

Enquanto organização da disciplina e do estágio, a Supervisora propõe que os estudantes vivenciem o trabalho docente de fato. Os estagiários vão à escola para construir um Plano de Trabalho em parceria com a professora responsável pela classe, no qual podem desenvolver um projeto didático, uma sequência didática ou ainda elaborar atividades relacionadas ao conteúdo trabalhado, além de auxiliar os professores em diversos momentos do cotidiano. Tal Plano é corrigido pela Supervisora, que também oferece sugestões de atividades e orientações acerca de objetivos pedagógicos, conteúdos e atividades.

Assim, o estágio não é pautado em observações, mas em atividades de intervenção na sala de aula, momentos em que os estagiários podem sentir os desafios, limites e possibilidades do trabalho docente. Ao final, os estagiários devem produzir um Relatório de Estágio contendo a descrição das aulas que ministraram, atividades, elementos observados sobre o cotidiano e o trabalho docente, bem como reflexões acerca da experiência.

No início, reconhecendo o campo em que se encontrava, a Supervisora solicitou à SME que os professores fossem convidados a receber estagiários e que aceitassem, por vontade própria a desempenhar esse papel.

Nessas condições, optou que os estagiários realizassem estágios em diversas escolas do município. Com o passar dos anos, percebeu que os estagiários da sua disciplina deveriam ter uma identidade definida com as escolas. Assim, em conversa com a SME, definiram que seis escolas da rede (que apresentaram interesse e estiveram abertas em todos os anos) receberiam os estagiários em todos os anos. Propôs então que o trabalho dos estagiários fosse realizado em parceria com os professores experientes, nomeando tal processo de Parceria Intergeracional:

> Os professores em exercício são chamados a desempenhar o papel de iniciadores de uma nova geração docente, algo que lhes possibilita vivenciar novas aprendizagens, ao mesmo tempo em que sentimentos de valorização de seus saberes e práticas profissionais. (SARTI, 2009, p. 134).

Nos anos de 2008 a 2012 a Supervisora ofereceu também um curso de extensão aos professores que recebiam seus estagiários.

> A cada ano, o curso focaliza aspectos diferentes da aprendizagem profissional docente e busca enfatizar a importância do papel que os professores experientes desempenham nessa formação. Nos encontros que compõem o curso, os professores colaboradores são chamados a discutir, com seus pares e com a supervisora do

> estágio, suas experiências junto aos estagiários (SARTI, 2013a, p. 86).

Aos poucos, a Supervisora vai desenhando e redesenhando as possibilidades do estágio a partir dos limites (institucionais ou não) e desafios que se apresentam e de suas pesquisas desenvolvidas sobre o assunto.

No que se refere ao segundo espaço, participam seis escolas[86] nomeadas aqui aleatoriamente por letras do alfabeto: Escola *A*; Escola *B*; Escola *F*; Escola *G;* Escola *K* e Escola *L*[87]*.*O critério de escolha foi pautado nas escolas que recebem os estagiários enviados pela universidade e curso em questão. Segue um quadro demonstrando as escolas que receberam estagiários durante o período da investigação.

Quadro 1 - Escolas que receberam estagiários

2013	2014	2015
Escola *A*	Escola *A*	Escola *A*
Escola *B*	Escola *B*	Escola *B*
Escola *F*	Escola *F*	Escola *F*
Escola *G*	Escola *G*	Escola *G*
Escola *K*	Escola *K*	Escola *K*
	Escola *L*	Escola *L*
		Escola *M*

Na escrita do presente texto, o leitor encontrará por diversas vezes nossa referência às 'escolas', como se estivéssemos nos referindo à alguém. E de fato estamos, pois compreendemos que "Escola é, sobretudo, gente,/ gente que trabalha, que estuda,/ que se alegra, se conhece, se estima" (Paulo Freire, A Escola).

Portanto, para nós, além da estrutura física e da instituição, a escola é composta de um aglutinado de pessoas que a fazem funcionar, que lhe da vida, sejam professores e coordenadores pedagógicos, diretores, vice-diretores e funcionários, alunos e comunidade. Quando mencionamos 'escola', estamos nos referindo àqueles que estiveram engajados no processo de estágio, que nos abriram as portas, que de fato colaboraram para que o estudo se desenvolvesse.

[86] Gostaríamos de ressaltar que as escolas A; B; F; G e L foram participantes de nosso estudo de Mestrado (CYRINO, 2012).
[87] Em 2013 somente a Escola K não participou da Etapa 1 da pesquisa. Nas Etapas 2 e 3 todas as escolas que receberam estagiários fizeram parte do estudo.

As escolas participantes do estudo até o ano de 2005 pertenciam à rede estadual, sendo que após esse período todas as escolas públicas dos anos iniciais da Educação Básica foram municipalizadas. A seguir realizamos uma breve caracterização de cada instituição.

A Escola *A*[88]é localizada em um bairro de classe média baixa da cidade, a clientela é proveniente do mesmo e de outros 30 bairros diferentes, sendo alguns periféricos. Atende 540 alunos, sendo em média 27 estudantes por sala de aula. Na estrutura física há 10 salas de aula, sala de informática (em instalação), sala de leitura, sala de recursos, cozinha, refeitório (adaptado), cantina, gabinete dentário, sala de professores, secretaria, sala de direção, sala de vice-direção, sala de coordenação, miniginásio poliesportivo localizado em espaço externo à escola, pátio com palco para apresentações, parque. Conta com um total de 26 professores, sendo 18 PEB I[89] (dois lecionam em dois períodos); seis PEB II[90] (um de inglês, três de Educação Física e dois de artes) e dois PEB I que se dedicam ao reforço escolar.

A Escola *B* é antiga e tradicional na cidade, localizada na região central atende, em sua maioria, alunos do bairro, bem como de outros locais periféricos. Comporta estudantes do ensino fundamental I e EJA II[91], e oferece apoio a uma instituição de ensino para adolescentes com necessidades especiais, contemplando oito classes no período matutino e nove no vespertino. A escola funciona em um prédio adaptado e compõe nove salas de aula, almoxarifado, quadra pequena adaptada para prática de esportes, um pátio coberto e outro descoberto, banheiro para as crianças e banheiros para professores e funcionários, cozinha, refeitório adaptado, cantina, diretoria, sala adaptada para coordenação, secretaria, sala de professores, brinquedoteca, sala de artes, laboratório de informática, sala de recursos (em reforma), arquivo, depósito de limpeza, dispensa. Atende em média 450 alunos do ensino fundamental I nos períodos manhã e tarde, no período noturno recebe alunos de EJA II. Conta com duas coordenadoras, diretora, vice-diretora e 24 professores, sendo 17 PEB I, sete PEB II (quatro professores de Educação Física, uma de Inglês e duas de artes).

A Escola *F* foi inaugurada nos anos oitenta e localiza-se em um bairro periférico da cidade, atendendo a clientela do mesmo e de outras regiões periféricas

[88] A caracterização das escolas foi realizada no 2013.
[89] Professores da Educação Básica ciclo I.
[90]Professores da Educação Básica ciclo II
[91] Educação de Jovens e Adultos.

próximas ao local. Abarca alunos do Ensino Fundamental I e Educação de Jovens a Adultos. Em sua estrutura física conta com 10 salas de aula, biblioteca, brinquedoteca, sala de vídeo, sala de reforço, sala de recursos, informática, sala de educação física, duas secretarias, três salas administrativas (Diretoria e Vice-Diretoria), duas salas de professores, sala de coordenação pedagógica, duas cozinhas, refeitório, dois almoxarifados, lavanderia, banheiros para os alunos e para funcionários, pátio, estacionamento, quadra poliesportiva, playground, horta e zeladoria. Atende 443 alunos do ensino fundamental no período diurno, tendo em média de 25 a 30 alunos por sala. A escola tem três professores de educação física, seis professores PEB-II e 18 professores PEB-I, sendo que destes, 12 trabalham em dois períodos.

A Escola *G,* criada no início dos anos sessenta, localiza-se em um bairro próximo à área central. Atende estudantes do Ensino Fundamental I, sendo uma clientela advinda de vários bairros periféricos da cidade. Cada sala de aula comporta em média 25 estudantes, totalizando 530 alunos na escola. Em sua estrutura física conta com 12 salas de aula, incluindo a sala de recursos, secretaria, diretoria, sala de professores, cozinha, cantina, refeitório adaptado no pátio, quadra poliesportiva descoberta, almoxarifado, arquivo, parque grande de areia com brinquedos. No quadro de funcionários da área pedagógica, a escola conta com diretora, vice-diretora, uma coordenadora e 24 professoras, sendo que destas, onze trabalham em dois períodos, e seis professores PEB-II.

A Escola *K* recebe alunos advindos do próprio bairro e arredores, atendendo no Ensino Fundamental I, 480 alunos, sendo em média 23 por sala. É uma escola antiga e tradicional da cidade, apresentando em sua estrutura física 16 salas de aulas, sala de diretoria, sala de professores, laboratório de informática, sala de recursos, cozinha e refeitório, sala de leitura, banheiro para alunos e professores, secretaria, almoxarifado, auditório, pátio coberto, área verde e quadra poliesportiva localizada em espaço exterior à escola. Em seu quadro de funcionários da área pedagógica a escola conta com diretora, vice-diretora, coordenadora pedagógica, 22 professores PEB-I e quatro professores PEB-II.

A Escola *L* atende alunos da Educação Infantil, Ensino Fundamental I e EJA. Recebe estudantes de um bairro classe média baixa e baixa da cidade. Foi criada no início da década de 80 e enquanto estrutura física compõe secretaria, gabinete

dentário, sala de professores, banheiro para alunos e para funcionários, sala para vice-diretoria, diretoria, sala para coordenadora, almoxarifado, cozinha, dispensa, refeitório, galpão com palco para apresentações, 15 salas de aula, biblioteca e sala de vídeos, quadra coberta poliesportiva, pomar, playground, jardim, área de lazer, piscina. Atende por volta de 950 alunos do ensino fundamental. A escola conta com diretora, vice-diretora, duas coordenadoras pedagógicas, 38 professores PEB-I e oito professores PEB-II (disciplinas de Inglês, Artes e Educação Física).

Na rede municipal de Rio Claro, o trabalho semanal dos professores é dividido da seguinte maneira: 20 horas/aula em sala com alunos; cinco horas/aula de HTPI[92]; duas horas/aula de HTPC[93]; três horas/aulas semanais de HTPL[94].

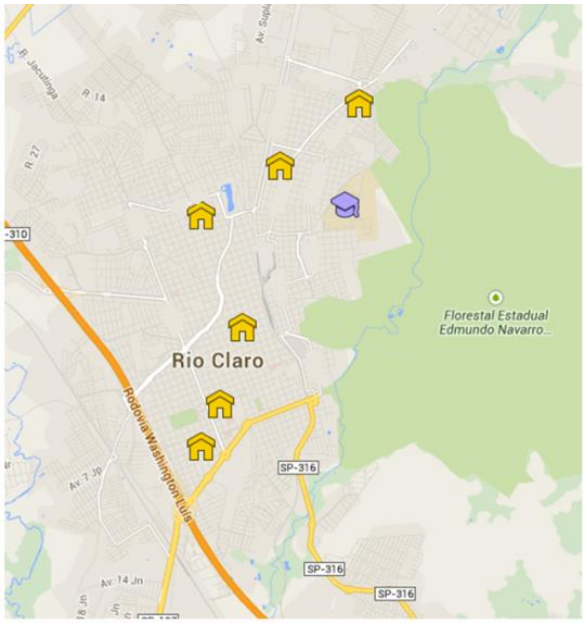
Quadro 2- Síntese da caracterização das escolas

Escolas	Alunos	Níveis de Ensino	PEB I	PEB II
Escola *A*	540	1º ao 5º ano	18	3 - Ed. Física 1 - Inglês 2 - Artes
Escola *B*	450	1º ao 5º ano EJA II	17	4 - Ed. Física 1 - Inglês 2 - Artes
Escola *F*	443	1º ao 5º ano EJA	18	3 – Ed. Física 1 - Inglês 2 - Artes
Escola *G*	530	1º ao 5º ano	24	2 – Ed. Física 1 – Inglês 2 - Artes
Escola *K*	480	1º ao 5º ano	22	2 – Ed. Física 1 – Inglês 1 - Artes
Escola *L*	820	Ensino Infantil 1º ao 5º ano	38	4 – Ed. Física 2 – Inglês 2 - Artes

No mapa a seguir demonstramos a distribuição das escolas (marcadas com uma figura em amarelo) na cidade de Rio Claro, bem como a localização da universidade (figura lilás):

[92] Horário de Trabalho Pedagógico Individual.
[93] Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo.
[94] Horário de Trabalho Pedagógico em local de Livre escolha.

Figura 2- Distribuição das escolas



Fonte: https://maps.google.com.br

A partir do apresentado é possível observar que as escolas se aproximam em relação ao número de alunos e de professores, diferenciando-se pelo nível de ensino atendido. Sobre a localização há um equilíbrio: três escolas são periféricas e três se encontram em áreas centrais. Mesmo pertencendo a bairro central, duas escolas recebem alunos de bairros periféricos.

Desde o início da pesquisa, todas as escolas foram muito solícitas ao nos receber e se dispuseram prontamente à todas as necessidades, compreendendo a importância do estudo e do estágio na formação dos professores. Mais detalhes sobre tal relação estão disponibilizados no item 2.4.

2.2.2 Os participantes

Nossos participantes[95]diretamente envolvidos se localizaram em três categorias diferentes: as Professoras Parceiras (professoras que recebem estagiários nas escolas); Coordenadoras e Diretor das escolas (equipe gestora); Estagiários (estudantes do curso de Pedagogia em situação de Estágio).

[95] Todos os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice A).

Contamos também com a Supervisora (professora da universidade responsável pelo estágio investigado), uma importante figura no desenvolvimento da pesquisa, tornando-se a principal colaboradora durante todo o processo.

Tivemos outros participantes indiretamente envolvidos, como as seis coordenadoras das escolas e uma vice-diretora, com as quais mantivemos contato via telefone ou pessoalmente durante todas as etapas da pesquisa, nos auxiliando com horários para dialogar com as professores, sempre dispostas à nos receberem e tomando o estágio como importante a ser discutido.

Destacamos ainda os estagiários da disciplina como participantes indiretamente envolvidos, pois tiveram contato com todos os dispositivos elaborados, manuseando-os, emitindo opiniões, vivenciando e nos permitindo avaliar constantemente os instrumentos.

É importante ressaltar que este estudo não tem participantes fixos e não são todos que participaram de todas as etapas. Portanto, a pesquisa aqui proposta apresenta uma dinâmica peculiar, própria da relação que estabelece com duas instituições que possuem tempos e espaços sociais próprios.

Assim, sempre tivemos participantes novos a cada etapa da pesquisa, o que, ao mesmo tempo nos trouxe novos olhares e nos indicando que o caminho da colaboração é possível. Na primeira etapa da pesquisa tínhamos 11 participantes diretamente envolvidos (três coordenadoras, um diretor e seis professoras e um professor); na segunda etapa totalizaram nove pessoas (sendo duas estagiárias, seis professoras e uma coordenadora), e na terceira etapa contamos com um total de 29 participantes envolvidos diretamente (18 professoras, uma coordenadora, nove estagiárias e um estagiário). Para ilustrar o total de 44 participantes[96],segue um quadro com os participantes e as etapas em que estiveram presentes.

[96] Os participantes estão identificados com a letra correspondente ao segmento que ocupa (Professor, Coordenador, Diretor), a letra da escola que pertencem e um número. Exemplo: PA-1 (Professor 1 da Escola A); CA-1 (Coordenador 1 da Escola A). Os estagiários estão identificados com a letra E e um número aleatório. Exemplo: E-1 (Estagiário 1).

Quadro 3 - Distribuição dos participantes por etapa da pesquisa

Escolas	Participantes Etapa 1 (2013)	Participantes Etapa 2 (2014)	Participantes Etapa 3 (2015)	Total[97]
Escola A	CA		P3-A	**8**
	PA-1		P4-A	
	PA-2		P5-A	
			P6-A	
			P7-A	
Escola B	CB-1	*CB-1*	*PB-2*	**10**
	CB-2	*PB-2*	*PB-5*	
	PB-1	PB-3	PB-6	
	PB-2	PB-4	PB-7	
		PB-5	PB-8	
Escola F	DF		*PF-1*	**6**
	PF-1		PF-4	
	PF-2		PF-5	
	PF-3			
Escola G		PG-1[98]	PG-3	**4**
		PG-2	PG-4	
Escola K[99]				**-**
Escola L			PL-1	**4**
			PL-2	
			PL-3	
			CL	
Estagiários		2	10	**12**
Total por etapa	**11**	**9**	**29**	
Total de participantes diretamente envolvidos				**44**

No que diz respeito aos participantes das escolas, caracterizamos cada um no que tange à sua formação, tempo de carreira e tempo que recebem estagiários. Na Escola *A* participaram do primeiro momento da pesquisa duas professoras e uma coordenadora. As professoras PA-1 e PA-2 possuem formação inicial no curso Magistério, tem mais de 20 anos de carreira na docência e pertencem ao convênio estado e município. Ambas trabalham na mesma escola em dois períodos (matutino e vespertino), e recebem estagiários da Unesp há sete anos. A coordenadora (CA-1) possui Licenciatura em Letras e Licenciatura em Pedagogia, trabalhou 17 anos na escola particular e 19 como professora do estado, tem 29 anos de carreira e está há

[97] Este total corresponde ao número real de participantes, contando apenas uma vez as participantes marcadas em *itálico,* pois estiveram presentes em mais de uma etapa (CB-1; PB-2; PB-5 e PF-1).
[98] Esta Coordenadora foi participante como professora na Etapa 2.
[99] A Escola K sempre foi contatada, a coordenadora nos recebeu pessoalmente em todos os momentos. Tentamos por diversas vezes marcar os grupos focais, mas os horários não eram compatíveis. Tanto na primeira como na terceira etapa, a pesquisadora conversou informalmente com o grupo de professoras que receberam os estagiários. Foi feito um registro de campo sobre esses momentos, porém o tempo e o espaço não foram adequados para a gravação das discussões, impossibilitando caracterizá-las como grupos focais.

11 anos como coordenadora da mesma escola. Na terceira etapa participaram outras cinco professoras (PA-3; PA-4; PA-5; PA-6; PA-7). A PA-3 tem formação em Pedagogia e possui 20 anos de profissão. Recebe estagiários há dois anos. A PA-4 formou-se no Magistério e realizou o PARFOR para obter o diploma de Pedagogia. Tem 25 anos de profissão e recebe estagiários da Supervisora há quatro anos. A PA-5 tem Magistério e Pedagogia, possui 20 anos de carreira e em 2015 foi a primeira vez que recebeu estagiário. A PA-6 trabalha no magistério há mais de 30 anos e tem como formação o magistério e a Pedagogia. A PA-7 formou-se no Magistério, posteriormente cursou Letras e Pedagogia, tem 25 anos de carreira.

A Escola *B* contou com onze participantes, sendo oito professoras e duas coordenadoras. Na primeira etapa participaram duas professoras (PB-1 e PB-2) e duas coordenadoras (CB-1 e CB-2). CB-1 é Formada em Pedagogia com especialização em Planejamento, Implementação e Gestão de Educação a Distancia. Possui 10 anos de carreira na docência e é coordenadora há quatro anos e meio, mesmo tempo em que trabalha na Escola B. Tem contato com a questão do estágio desde 2005. CB-2 tem como formação inicial o Magistério e posteriormente realizou a Licenciatura em Pedagogia e Pós-Graduação em Psicopedagogia. Completa 27 anos de carreira na docência, estando na função de coordenadora há cinco anos, na mesma Unidade Escolar. Seu contato com a questão do estágio também perpassa esse período de cinco anos.

PB-1 formou-se inicialmente no curso de Magistério e concluiu recentemente o curso de Licenciatura em Pedagogia. Leciona há 15 anos e tem contato com o estágio desde 2009. A PB-2 cursou Magistério e em seguida a Licenciatura em Pedagogia. É especialista em Psicopedagogia. Está na carreira docente há 19 anos e tem contato com o estágio desde o início da carreira. Recebia estagiárias do curso de Magistério. Atualmente recebe estagiários tanto da Unesp como de outras instituições particulares.

Na segunda etapa contamos com a participação de quatro professoras (PB-2, PB-3, PB-4 e PB-5) e uma coordenadora (CB-1). A PB-3 possui 23 anos de carreira na docência, se formou no Magistério e posteriormente cursou Licenciatura em Pedagogia. Há 16 anos recebe estagiários. A PB-4 trabalha como professora há 13 anos. Sua formação inicial ocorreu no CEFAM e posteriormente cursou nível superior em Ciências Sociais. Recebe estagiários há mais de 10 anos. A PB-5 está

há vinte e um anos no magistério, tem como formação a Licenciatura em Pedagogia com Especialização em Alfabetização. Recebe estagiários há cinco anos. Já na terceira etapa participaram cinco professoras (PB-2, PB-5, PB-6, PB-7 e PB-8). PB-6 é formada no Magistério em 1990, cursou Pedagogia dez anos depois e complementou sua formação com uma Especialização. Tem 25 anos de carreira e recebe estagiários há 13 anos. A PB-7 possui 14 anos de carreira, cursou magistério e posteriormente Pedagogia. Há dois anos recebe estagiários. PB-8 possui formação inicial no Magistério, licenciatura em Pedagogia e em Geografia. Fez especialização em Psicopedagogia. Há 15 anos leciona e recebe estagiários.

Na Escola *F* participaram três professores, sendo um do sexo masculino e o Diretor da instituição. PF-1 possui como formação Magistério e Pedagogia e tem mais de 27 anos de profissão. Recebe estagiários há mais de 10 anos. PF-2 se formou em 2009 no curso de Licenciatura em Pedagogia na Unesp – Rio Claro, possui especialização em Psicopedagogia e Mestrado em Educação. Seu contato com o estágio ocorre desde a época da faculdade como estagiária e a partir de 2010 como professora recebendo estagiários em sua classe. PF-3 também é professora iniciante, possui graduação em Pedagogia na mesma universidade que se desenvolve a pesquisa e tem mestrado em educação. Na terceira etapa, além da PF-1, participaram outras duas professoras (PF-4 e PF-5). A PF-4 tem cinco anos de carreira, formou-se em Pedagogia e realizou seu estágio na universidade pesquisada. Possui especialização em Educação Especial e recebe estagiário há um ano. PF-5 formou-se no Magistério, realizando a graduação em Pedagogia, Especialização, Mestrado e Doutorado em Educação. Atua na docência há 16 anos e recebe estagiário há cinco anos.

A escola G teve participação direta na segunda etapa, contando com duas professoras (PG-1 e PG-2). A primeira (PG-1) tem 27 anos de experiência como professora, formou-se no Magistério, posteriormente cursou Pedagogia e possui pós-graduação em Gestão Escolar, além de constantemente realizar cursos oferecidos pela SME e pelo Governo do Estado. Recebe estagiária desde 2006, momento em que a Supervisora iniciou seu contato com as escolas. PG-2 tem mais de 15 anos de experiência na docência. Formou-se em Pedagogia e recebe estagiários há mais de três anos. Na terceira etapa participaram duas professoras: PG-3 e PG-4. A PG-3 tem 13 anos de carreira, formou-se no Magistério e é

licenciada em Educação Física. Atualmente cursa Licenciatura em Pedagogia e recebe estagiários há três anos. PG-4 é formada em Pedagogia, possui seis anos de carreira sendo que recebe estagiários há quatro anos.

A Escola L participou indiretamente das duas primeiras etapas e diretamente da terceira etapa, na qual contamos com três professoras (PL-1; PL-2 e PL-3) e uma coordenadora (CL-1). A PL-1 formou-se no Magistério, possui graduação em Pedagogia, especialização e Mestrado em Educação. Tem 20 anos de carreira e há três anos recebe estagiários. PL-2 tem seis anos de carreira, é formada em Licenciatura em Pedagogia, posteriormente cursou o Mestrado e seu Doutorado em Educação está em andamento. Em 2015 foi o primeiro ano que recebeu estagiário. PL-3 é graduada em Pedagogia e atua no magistério há cinco anos, e faz quatro anos que recebe estagiários. CL-1 tem 25 anos de carreira na docência. Tem formação no Magistério, graduação em Pedagogia e Especialização em Psicopedagogia. Antes de se tornar coordenadora, recebeu estagiários por três anos.

A seguir apresentamos um Quadro que sintetiza as principais características dos participantes advindos das escolas envolvidas.

Quadro 4 - Síntese da caracterização dos participantes das Escolas

Escolas	Participantes	Formação inicial	Formação complementar	Tempo de carreira	Etapa que participou
Escola *A*	CA-1	- Letras - Pedagogia	---	29 anos	1
	PA-1	- Magistério - Pedagogia	---	20 anos	1
	PA-2	- Magistério - Pedagogia	---	20 anos	1
	PA-3	- Pedagogia	---	20 anos	3
	PA-4	- Magistério - Pedagogia	---	25 anos	3
	PA-5	- Magistério	---	20 anos	3
	PA-6	- Magistério	---	32 anos	3
	PA-7	- Magistério - Letras - Pedagogia	---	25 anos	3
Escola *B*	CB-1	- Pedagogia	Especialização	10 anos	1
	CB-2	- Magistério - Pedagogia	Psicopedagogia	27 anos	1
	PB-1	- Magistério - Pedagogia	---	15 anos	1
	PB-2	- Magistério - Pedagogia	Psicopedagogia	19 anos	1 e 3
	PB-3	- Magistério		23 anos	2

		- Pedagogia			
	PB-4	- CEFAM - Ciências Sociais		13 anos	2
	PB-5	- Pedagogia	Alfabetização	21 anos	2 e 3
	PB-6	- Magistério - Pedagogia	Especialização	25 anos	3
	PB-7	- Magistério - Pedagogia		14 anos	3
	PB-8	- Magistério - Pedagogia - Geografia	Psicopedagogia	15 anos	3
Escola *F*	DF	- Pedagogia		15 anos	1
	PF-1	- Pedagogia	-Psicopedagogia - Mestrado (em andamento)	3 anos	1
	PF-2	- Pedagogia	- Mestrado (em andamento)	3 anos	1
	PF-3	- Magistério - Pedagogia	---	17 anos	1
	PF-4	- Pedagogia	Educação Especial	5 anos	3
	PF-5	- Magistério - Pedagogia	Especialização Mestrado Doutorado	16 anos	3
Escola *G*	CG-1	- Pedagogia	---	6 anos	-
	PG-1	- Magistério - Pedagogia	Gestão Escolar	27 anos	2
	PG-2	- Magistério - Pedagogia		20 anos	2
	PG-3	- Magistério - Educação Física - Pedagogia (em andamento)		13 anos	3
	PG-4	- Pedagogia		6 anos	3
Escola *L*	CL-1	- Magistério - Pedagogia	Psicopedagogia	25 anos	3
	PL-1	- Magistério - Pedagogia	Especialização Mestrado	20 anos	3
	PL-2	- Pedagogia	Mestrado Doutorado	6 anos	3
	PL3	- Pedagogia	Curso de Extensão EAD	5 anos	3

Sobre os estagiários, sete (E-3; E-5; E-6; E-7; E-8; E-9 e E-10) se encontram no sexto semestre do curso, e três (E-1; E-2 e E-4) finalizam a licenciatura em Pedagogia em 2015. Apenas um é do sexo masculino (E-3). A idade varia de 20 a 40 anos, predominando os jovens de 20 a 25 anos.

Participaram da Etapa 2 duas estudantes (E-1 e E-2), ambas as estudantes cursam a primeira graduação. E-1 trabalha fora da área da Educação, durante toda a jornada. E-2 é bolsista PIBID e trabalha como voluntária em uma igreja ministrando aulas às crianças.

Na terceira etapa tivemos a participação direta de oito estagiários (E-3; E-4; E-5; E-6; E-7; E-8; E-9 e E-10). E-3 tem formação no Magistério e após o estágio decidiu ser professor, prestou concurso público e atualmente é docente do Ensino Fundamental I. E-4 é bolsista PIBID na área de Educação de Jovens e Adultos. E-5 participa de um grupo de pesquisa na universidade e é bolsista de Iniciação Científica. E-6 também é bolsista de Iniciação Científica e trabalha como *free lancer* em Recreação. E-7 possui Licenciatura em Educação Física, participa de um grupo de extensão e atualmente é professora de Educação Física. E-8 e E-9 participam de um grupo de pesquisa e são bolsistas de Iniciação Científica. E-10 também participa de um grupo de estudos e é bolsista do Núcleo de Ensino.

Quadro 5 - Síntese da caracterização dos Estagiários

Estagiário	Semestre em que se encontra	Participa de Grupos de Estudos ou de Pesquisa	Outra formação	Atividade que exerce
E-1	8º	Não	Não	- Atividade externa à educação
E-2	8º	Sim	Não	- Bolsista PIBID
E-3	6º	Não	Magistério	- Professor Ensino Fundamental I
E-4	8º	Sim	Não	- Bolsista PIBID – EJA
E-5	6º	Sim	Não	- Bolsista - Iniciação Científica
E-6	6º	Sim	Não	- Bolsista - Iniciação Científica - Recreação *(Free Lancer)*
E-7	6º	Sim	Educação Física	- Professora de Educação Física
E-8	6º	Sim	Não	- Bolsista - Iniciação Científica
E-9	6º	Sim	Não	- Bolsista - Iniciação Científica
E-10	6º	Sim	Não	- Bolsista – Núcleo de Ensino

A Supervisora, participante ativa de nossa investigação e grande colaboradora durante todo o processo, possui formação no Magistério, é graduada em Licenciatura em Pedagogia, realizou Mestrado e Doutorado em Educação. Realizou seu pós-doutorado na França, momento em que pode compreender aspectos do processo de formação inicial daquele país, bem como elementos a serem considerados no estágio curricular. Seu foco de estudos recai sobre a

temática da formação de professores, focalizando a questão do mercado da formação (inicial e continuada), assim como os estágios curriculares supervisionados.

Assim, enquanto supervisora de estágio e investigadora da mesma área de atuação, foi possível estabelecer um diálogo produtivo acerca do estágio, da formação dos estudantes, das possibilidades formativas daquele contexto.

2.3 Descrição das Etapas da Pesquisa

Como nossa pesquisa é constituída por três etapas diferentes, complementares e interdependentes, porém com características próprias e específicas, criamos este tópico a fim de descrever com mais clareza cada momento da pesquisa.

Em resumo, as etapas para a coleta de dados ocorreram de 2013 a 2015, sendo que em cada uma houve um objetivo metodológico diferente a ser cumprido. No conjunto de dados coletados nas três etapas, realizamos 36 horas de observação, 13 grupos focais, sendo 10 nas escolas e três com os estagiários, totalizando aproximadamente 15 horas de gravação, 245 páginas de transcrição e aproximadamente 80 horas de acompanhamento da disciplina na universidade.

A seguir, descrevemos cada etapa com a apresentação detalhada do contato com os participantes e as técnicas utilizadas.

2.3.1 Etapa 1: O diálogo e a observação

A primeira parte de nossa pesquisa de campo ocorreu no ano de 2013, quando iniciamos uma “garimpagem” acerca da possibilidade de construção de dispositivos de acompanhamento de estagiários. Para tanto utilizamos as técnicas da observação e do grupo focal.

a) **Observação**

Inicialmente nosso contato foi com a Supervisora, em fevereiro de 2013, quando apresentamos nosso projeto de pesquisa e a convidamos a colaborar com nossos estudos. Como a pesquisa de mestrado foi realizada com a mesma professora e já a conhecíamos, o contato e a aceitação na participação da pesquisa ocorreram de maneira positiva e receptiva, tornando um trabalho de trocas e em parceira. A Supervisora tem grande interesse pela temática, sendo também um de seus campos de estudo, o que facilitou nossos diálogos acerca do projeto.

Inicialmente, nosso plano foi observar as aulas dos estagiários no curso de Licenciatura em Pedagogia, nas disciplinas de *"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"*. As observações tinham como principal foco identificar as demandas que os estagiários apresentavam durante o estágio. Assim, nos utilizamos de um caderno de campo (Apêndice B) contendo questões que orientaram o nosso olhar para o espaço da universidade.

Ambas as disciplinas são de responsabilidade da Supervisora, sendo que a primeira tem carga horária de 45 horas e é oferecida na universidade como apoio e complemento da segunda voltada para a instituição escolar com carga horária de 105 horas (divididas em 70 horas na escola e 35 horas de atividades de pesquisa e elaboração de aulas, planejamento etc.).

No primeiro dia de aula, a Supervisora apresentou a pesquisadora aos estudantes e esta, por sua vez, explicou o projeto de investigação e solicitou permissão para observar e acompanhar as aulas e atividades na universidade, com a liberdade de participar quando houvesse necessidade. Todos consentiram a presença e a possibilidade da pesquisa.

Havia 47 estudantes do curso de Licenciatura em Pedagogia, sendo três do sexo masculino e 44 do sexo feminino, idades entre 19 e 40 anos, com predomínio de jovens entre 20 e 25 anos. Além dos estagiários, nas aulas também havia uma monitora (professora da rede municipal e estudante de mestrado em situação de estágio docência) que auxiliava a Supervisora nas correções de projetos de estágio, questões burocráticas como contratos e fichas de estágio, dentre outras atividades.

Acompanhamos as aulas da disciplina desde o início até sua finalização, sendo oito encontros de quatro horas, totalizando 36 horas de observação no período noturno, às sextas-feiras.

As aulas seguiam uma dinâmica peculiar de acordo com um cronograma estabelecido pela Supervisora. A seguir apresentamos um quadro síntese dos dias observados e tópicos das atividades desenvolvidas.

Quadro 6- Síntese da disciplina na universidade – (Etapa 1 - 2013)

Datas	Atividades
08/03/2013	- apresentação da disciplina; - Orientações e dúvidas sobre aspectos burocráticos do estágio; - orientações sobre a chegada à escola; - dúvidas sobre o desenvolvimento do estágio.
15/03/2013	- duvidas sobre aspectos burocráticos do estágio; - dúvidas relacionadas a aspectos do desenvolvimento do estágio; - leitura e discussão sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental I e a Reorientação Curricular do Município. - troca de experiências com a monitora da disciplina.
05/04/2013	- diálogo e troca de experiências sobre os estágios; - orientações acerca dos desafios do estágio; - orientações sobre o Plano de Trabalho a ser entregue; - Trabalho em grupos acerca dos conteúdos da Reorientação Curricular do Município
19/04/2013	- diálogo sobre aspectos burocráticos dos estágios; - troca de experiências sobre os trabalhos realizados em grupos na aula anterior; - relatos e troca de experiências sobre o desenvolvimento do estágio; - orientações acerca do relatório de estágio; - explicação sobre Plano de Aula.
03/05/2013[100]	- Orientações sobre uma proposta para os estagiários analisarem suas práticas.
10/05/2013	- Trabalho com livros didáticos – questionamentos, discussões e troca de experiências acerca do tema; - Em grupos manipulam os livros didáticos; - Socialização coletiva dos aspectos observados nos livros.
17/05/2013	- Trabalho em grupo – escolha de um caso do estágio; - Orientações sobre o trabalho a ser desenvolvido (Análise de Práticas); - Socialização dos casos escolhidos; - Diálogo e troca de experiências sobre os estágios;
28/06/2013	- Entrega dos relatórios de estágio
16/08/2013	- Diálogo com os estagiários sobre as aulas; - socialização sobre a finalização dos estágios; - sugestões e críticas sobre o desenvolvimento dos estágios - Retorno dos relatórios – entrega das notas.

[100]A pesquisadora não participou deste encontro, pois estava em um congresso.A aula foi relatada à pesquisadora pela Supervisora.

As observações realizadas no período de março a agosto foram anotadas em um caderno e em seguida transcritas (APÊNDICE C), respeitando o limite de até 48 horas após a realização da observação, como sugerido para pesquisas que contemplam esse tipo de trabalho de campo.

Nossa permanência durante as aulas foi bem aceita pelos estudantes, visto que no final do semestre havia uma grande interação com a pesquisadora, momentos em que os estudantes tiravam dúvidas acerca das aulas e dos próprios estágios, realizavam comentários de suas aulas de regência, dentre outros.

b) **Grupos Focais**

Nesta etapa da pesquisa, também realizamos Grupos Focais em três escolas (Escola *A*; Escola *B*; Escola *F*)[101], seguindo os princípios metodológicos estudados. A partir de nossos objetivos, elaboramos um roteiro com questões norteadoras (APÊNDICE D) que pudessem nos apoiar.

Para realizar pesquisas nas escolas do município, a Secretaria Municipal de Educação (SME) exige uma carta de autorização (APÊNDICE E), além da aprovação da pesquisa pelo Comitê de Ética.

Com a pesquisa autorizada pela SME, contatamos as coordenadoras das escolas por telefone. Marcamos um encontro pessoalmente para apresentar a pesquisa e realizar o convite. De prontidão as coordenadoras aceitaram fazer parte e se dispuseram às nossas necessidades quanto ao contato e convite aos professores. A relação correu de forma tranquila, já que estas escolas participaram da pesquisa que realizamos no mestrado (2010-2012).

Quando dissemos que precisaríamos de um dia para conversar com um grupo de professores e equipe gestora, as coordenadoras pensaram em diversas estratégias para não prejudicar os horários de trabalho e descanso dos professores, e ao mesmo tempo em que pudessem colaborar na pesquisa.

Cada escola se organizou de uma maneira. A coordenadora da Escola *A* elencou duas professoras que recebem estagiários da Supervisora há mais de cinco anos e que vão à escola às segundas-feiras no período noturno cumprir horário de trabalho do Estado, já que são funcionárias estatais emprestadas ao município.

[101] Não foi possível agendar horário com as outras escolas por conta do tempo previsto para esta etapa da pesquisa. Neste ano, os professores do município e os estagiários entraram em greve. Mais detalhes no tópico 2.4.

Assim, não atrapalharia o horário de trabalho delas e nesse período de tempo elas estariam disponíveis para a pesquisa. Ambas as professoras, muito solícitas, aceitaram participar.

Nas outras escolas, as coordenadoras preferiram que todas as professoras fossem convidadas. Então a pesquisadora sugeriu o horário de HTPC e esse espaço foi concedido.

O convite foi realizado, os professores que atendiam aos critérios estabelecidos pela pesquisadora – ter um contato próximo com a questão do estágio e receber ou já ter recebido estagiários enviados pela Supervisora –manifestaram o interesse em participar tanto no momento do HTPC quanto posteriormente para a coordenadora.

A pesquisadora retornou às escolas para uma conversa pessoal e individual com os professores, agendada para o momento do HTPI. Com os professores da Escola *F* o contato ocorreu por e-mail, por escolha deles, pois já conheciam o trabalho e a pesquisadora. Combinamos a data e o horário melhor e comum aos grupos para a realização do grupo focal.

A seguir, apresentamos um quadro com as datas de contato e encontros com as escolas e professores.

Quadro 7 - Contatos e Encontros com as escolas – (Etapa 1 - 2013)

Contatos **Escolas**	**Primeiro contato**	**Diálogos Individuais**	**Convite em HTPC**	**Grupo Focal**
Escola *A*	11/03	14/03	Não ocorreu	22/04; 06/05
Escola *B*	11/03	10/06	17/06	12/09; 23/09
Escola *F*	10/04	03/06	10/06	02/09
Escola *G*	14/03	18/04[102]	21/10	(não ocorreu)[103]

[102] Outros dias foram contatos via telefone e e-mail.

[103] O GF da Escola G não foi realizado, pois estávamos no final do ano letivo e decidimos respeitar este momento da escola que possui neste período trabalhos de avaliações (externas e internas) dos alunos; fechamento de notas; conselho de classe; festas de encerramento do ano letivo; atribuição de aulas para o próximo ano etc. Pensamos em realizar o GF no início de 2014, porém a escola também passa por um período de reorganização e adaptação de alunos; planejamento anual; carnaval etc. Logo após este período os estágios iniciaram, não fazendo sentido irmos à escola realizar o GF desta etapa que correspondia a um mapeamento sobre o que esperam do estágio.

Antes de iniciarmos os grupos focais, tiramos dúvidas dos participantes quanto à pesquisa e à questão metodológica. Explicamos como o grupo focal ocorre, diferenciando-se da entrevista, técnica que a maioria dos participantes já conhecia.

Os Grupos Focais (GF), nomeados de GF1 e a letra da escola correspondente (GF1-A; GF1-B e GF1-F), foram realizados no ambiente escolar, no horário após o término das aulas do período vespertino, escolhido pelos participantes. À pedido dos professores, estipulamos um horário de término das discussões. Sendo assim, combinamos que caso não terminássemos as discussões, marcaríamos outra data e todos consentiram.

Nas Escolas *A* e *B* foram necessários dois encontros para a discussão. Os encontros na Escola A[104] tiveram duração total de 120 minutos. Na *Escola B* as discussões foram gravadas em áudio, com duração total de 110 minutos. Na *Escola F* a duração foi de 90 minutos.

Posteriormente, as gravações foram transcritas (com o limite de até 48 horas após a realização) e enviadas aos participantes para que pudessem complementar, caso necessário. Alguns participantes somente corrigiram o texto na forma culta da língua. Outros não realizaram nenhuma correção e consentiram o uso da maneira que estava.

Como gostaríamos que a participação nessa etapa da nossa pesquisa fosse voluntária e por interesse na temática, não estabelecemos um número fechado de participantes por grupo[105]. Assim, cada grupo ficou com uma composição diferente. Ao todo participaram 11 pessoas: seis professoras e um professor, três coordenadoras[106] e um diretor. Segue um quadro para ilustrar a divisão de participantes por escola.

[104] Os participantes deste grupo não autorizaram a gravação em áudio. Assim, a pesquisadora esteve acompanhada de seu orientador fazendo os registros das falas em um notebook, recolhendo o máximo de informações das falas. Os registros foram enviados aos participantes para que pudessem complementar com os dados pertinentes.

[105] Para respeitar a técnica adotada (GREENBAUM, 1998), somente se excedesse 6 pessoas faríamos mais de um grupo por escola. Mas não ocorreu.

[106] Correspondem aos Professores-Coordenadores (para a Rede Municipal de Rio Claro é o professor que da escola responsável por coordenar questões pedagógicas de ensino-aprendizagem e da formação de professores). Em outras redes de ensino pode ser conhecido como coordenador pedagógico.

Quadro 8 - Distribuição de participantes por escola – (Etapa 1 - 2013)

Participantes Escolas	Professor	Coordenador	Diretor	Total
Escola *A*	PA-1 PA-2	CA-1	-	3
Escola *B*	PB-1 PB-2	CB-1 CB-2	-	4
Escola *F*	PF-1 PF-2 PF-3	-	DF	4

Após a realização desta etapa, passamos ao segundo momento da pesquisa que utilizou destes dados para se constituir.

2.3.2 Etapa 2: os dispositivos em constituição e sua operacionalização

Como já foi explorado no Capítulo 1, sabemos que em países como França e Canadá, o estágio curricular apresenta avanços seguindo uma perspectiva de formação voltada para a profissionalização docente, tendo como um de seus elementos a Análise de Práticas (ALTET, 2000).

Já no Brasil, há lacunas nesse sentido, não havendo um programa que auxilie as universidades e escolas a realizarem propostas que se aproximem desse aspecto, ocorrendo que muitas vezes, os estágios curriculares nos cursos de licenciatura permaneçam na perspectiva de formação voltada para a tentativa-erro e a aprendizagem por modelos (TARDIF, 2013). Portanto há necessidade de se superar esse quadro e pensar em estratégias de acompanhamento de estagiários.

É nesse contexto que se insere a segunda parte do nosso trabalho de campo. Realizada de fevereiro à julho de 2014, corresponde ao momento de elaboração, desenvolvimento e avaliação da proposta e dos dispositivos. Assim, realizamos: diálogos com a Supervisora a fim de construir dispositivos de formação; acompanhamento da disciplina na universidade; retorno às escolas realizando novos grupos focais.

a) Construção de dispositivos e Acompanhamento da disciplina

Após a transcrição, leitura e pré-análise de todos os documentos advindos dos Grupos focais e das observações realizadas na disciplina, o material foi enviado à Supervisora. Realizamos novamente a leitura dos dados seguida de uma pré-seleção dos pontos importantes abordados pelos participantes, bem como daqueles identificados nas observações.

Iniciamos uma série de encontros individuais, nos quais conversamos sobre as intenções de cada uma, nossa compreensão sobre o processo de formação e de estágio e sobre os objetivos da pesquisa. Nesse momento, sabíamos que deveríamos sistematizar os aspectos encontrados, mas ainda não tínhamos claro como faríamos.

Assim, com as leituras que tínhamos em comum e com os elementos pontuados pelos Grupos Focais, a cada encontro rascunhávamos um plano, um modo de realizar o estágio com os estudantes desse ano, possibilitando sua inserção na escola de modo que vivenciassem uma experiência e refletissem sobre a mesma ao mesmo tempo em que os professores pudessem ser agentes do processo formativo do futuro docente durante os estágios.

Aos poucos percebemos que o caminho seria criar dispositivos de formação para trabalhar na disciplina. Assim, nossos dispositivos[107] tomaram forma e foram nomeados de **Roteiro de Acompanhamento Analítico-Reflexivo (RAAR)**, direcionado aos estagiários; e **Roteiro de Acompanhamento da Prática de Ensino (RAPE)** dirigido aos professores da escola.

Iniciaram as aulas da disciplina teórica na universidade. A pesquisadora esteve presente emtodos os encontros com os estagiários, totalizando 10 aulas e aproximadamente 40 horas de acompanhamento. Nesse ano haviam 42 estudantes matriculados, sendo dois do sexo masculino e 40 do sexo feminino, idades entre 19 e 50 anos, com predomínio de jovens entre 20 e 25 anos. Foram 32os estagiários que realizaram os estágios nas escolas do município de Rio Claro, e os outros realizaram em municípios da região.A Supervisora apresentou a pesquisadora aos estudantes, explicando sobre a pesquisa e todos consentiram nossa presença durante as aulas.

[107] Os instrumentos estão apresentados de forma detalhada no Capítulo 3.

A cada momento da disciplina (início, meio e fim) foi apresentado um tipo de instrumento, para que os estagiários pudessem acompanhar seu próprio processo de inserção e desenvolvimento na escola. O Dispositivodirecionado aos professores também foi apresentado aos estudantes, a fim de constatar se nenhum deles se sentiria constrangido com algum tipo de comentário crítico que o professor pudesse realizar.

Supervisora e pesquisadora avaliavam e adequavam os próximos dispositivos a serem utilizados, de acordo com o que os estagiários necessitavam.Assim, foram se constituindo ao longo da disciplina. Pensamos diversas estratégias durante as aulas, de como dinamizar as experiências trazidas pelos estagiários e auxiliá-los na reflexão sobre o ocorrido. Não foi algo fácil, pois a todo o momento os desafios nos moviam a pensar, mudar, avaliar se estava adequado aquele modo de realizar o estágio.

Mas por fim, todo o processo do estágio, do início ao fim, da construção de um plano de trabalho ao relatório final,da vivência na escola à reflexão após a prática, tudo foi sendo construído, reconstruído, pensado junto com a Supervisora e informalmente com os estudantes e professores das escolas, quando esporadicamente emitiam sua opinião sobre os dispositivos.

A síntese das atividades desenvolvidas na disciplina estádisponível no quadro a seguir, porém destacamos os dias 25/04, 09/05 e 16/06, em que há a indicação da atividade realizada por meio de Grupos de Trabalho, que consiste na divisão dos estudantes por ano em queestão atuando no ensino fundamental. Nesses grupos, a ideia é que eles realização a exposição e reflexão de suas práticas, de modo que os estagiários possam trocar experiências sobre o estágio.

Quadro 9 - Acompanhamento da disciplina – (Etapa 2)

Data	Atividades realizadas
14/03	- Início da aula; - Apresentação e explicação dos documentos relativos ao estágio (Acordo de Cooperação e Termo de Compromisso; fichas de estágio; cartas de apresentação); - Apresentação de parte do Roteiro de Acompanhamento Analítico-Reflexivo (Expectativas sobre o estágio; Documento “Ida à escola”).
21/03	- Diálogo e resolução de aspectos organizacionais do estágio; - Apresentação do Roteiro de Acompanhamento da Prática de Ensino aos estagiários; - Apresentação do Grupo no Facebook – “Reflexão 1”.

28/03	- Interrupção do Estágio das escolas – motivos institucionais[108]; - Explicação sobre Sequências Didáticas e Projetos de Ensino;
04/04	- Socialização sobre o desenvolvimento do estágio nas escolas, relação inicial com a professora etc.
11/04	- Explicação e elaboração do Roteiro do Plano de Trabalho; - Socialização e discussão da "Reflexão 1" realizada no Facebook; - Explicação sobre os Documentos 1 e 2 (Roteiro de Acompanhamento da Prática de Ensino).
25/04	- Entrega do Plano de Trabalho; - Apresentação de parte do Roteiro de Acompanhamento Analítico-Reflexivo (Reflexão sobre a ação); - Formação dos grupos de trabalho
09/05	- Devolutiva dos Planos de Trabalho aos estagiários - Formação de grupos de trabalho - Atividade de Desprivatização da prática
16/05	- Formação de grupos de trabalho - Atividade de Desprivatização da prática - Socialização da discussão realizada nos grupos – sobre os estágios, a relação com a escola, com os coordenadores pedagógicos etc.
13/06[109]	- Discussão sobre o andamento dos Estágios - Esclarecimento de duvidas sobre escrita do Relatório Final
27/06	- Entrega do Relatório Final - Confraternização com estagiários e duas professoras parceiras.

A disciplina iniciou-se em março e teve sua finalização no mês de junho. Os estágios nas escolas também ocorreram nesse período.No próximo item expomos como foram realizadas as apresentações dos dispositivos nas escolas, que ocorreram em concomitância com o estágio.

b) Apresentação dos dispositivos formativos aos professores.

Após a fase de elaboração dos dispositivos descrita no item 'a', a Supervisora entrou em contato com as escolas para marcar um encontro no qual pudéssemosapresentar a proposta e consultar os professores e coordenadoras se estavam contemplados os elementos discutidos nos Grupos Focais. As escolas envolvidas disponibilizaram um espaço no HTPC[110], exceto a *EscolaA* que, pela demanda das atividades escolares, não pode nos receber nesta etapa.

Ao apresentar o dispositivo, as professoras responderam de maneira positiva, destacando a facilidade de se ter um instrumento com estas características para

[108] Por questões organizacionais e institucionais, foi necessário que os estagiários aguardassem a assinatura de todos os Termos de Compromisso para que retornassem às escolas.
[109] Os docentes da universidade entraram em greve no dia 26/05, permancendo até o mês de setembro. Sendo assim, alguns encontros com os estagiários não ocorreram, em decorrência das discussões sobre a greve. No entanto, mesmo com este impasse, o compromisso com o acompanhamento do processo de estágio foi mantido.
[110] Nestes encontros, a pesquisadora esteve presente enquanto observadora, registrando os principais aspectos discutidos e as impressões das professoras em um cadernos de campo.

conversar com o estagiário, pois muitas vezes relataram que não sabiam se podiam interferir nas aulas, como e o que abordar com o estagiário sobre certos aspectos. As professoras também foram orientadas a utilizar os documentos somente se tivessem disponibilidade, não sendo obrigatório o preenchimento.Segue um quadro com as datas e as visitas realizadas em cada escola:

Quadro 10 - Apresentação dos dispositivos (Etapa 2)

Escolas	Datas das visitas em HTPC
Escola B	24/03
Escola F	28/04
Escola G	14/04
Escola K	24/03
Escola L	07/05

Tanto estudantes quanto professores foram orientados de que esses roteiros não possuíam finalidades avaliativas e investigativas. Isso quer dizer que os dispositivos são de uso único e exclusivamente dos próprios estagiários para refletirem sobre sua prática e sua formação, bem como para oferecer um papel sistematizado ao professor que os recebe.

Para além desses dispositivos, criamos ainda um recurso de comunicação *online* em uma rede social, sendo um grupo com os estagiários e um grupo restrito aos professores que receberam estagiários em 2014. Com esse recurso, os estagiários poderiam expor suas dúvidas e acontecimentos sobre o estágio, compartilhar atividades com os colegas, dentre outros aspectos. Para os professores, foi uma forma de manter um contato, mesmo que restrito, para exporem suas dúvidas ou relatar algo sobre seus estagiários.

Ao finalizar as atividades dos itens ‘a’ e ‘b’ deste tópico, sentimos a necessidade de saber como foi para cada grupo o contato com os dispositivos. Segue no próximo item esse momento.

c) Discussão sobre os dispositivos: novos grupos focais

Como relatamos, fizemos a primeira garimpagem (Etapa 1) na tentativa de nesta segunda etapa elaborarmos ou propormos formas de acompanhamento de

estágio. Chegamos aos nossos dispositivos (RAAR e RAPE) e então precisamos pensar e avaliar se eles se constituem realmente como um instrumento de acompanhamento formativo, se atingem as expectativas de todos os envolvidos e se há algo a melhorar ou modificar.

Para isso, realizamos novos Grupos Focais, mas com outro enfoque e outra intenção que os primeiros[111]. Trabalhamos duas diferentes categorias de participantes dessa vez: professores e estagiários.Ocorreram três GFs: dois nas escolas (GF2-B e GF2-G) e um com os estagiários[112].

Nesse momento da pesquisa enfrentamos um desafio relacionado ao tempo e à organização institucional: deveríamos aguardar o término dos estágios (que geralmente ocorre entre a última semana de junho e a primeira de julho) para nos encontrarmos com os professores, bem como com os estagiários. No entanto, nesse período os professores entraram em recesso na escola e a universidade estava em greve, portanto encontrar com esses grupos não foi algo fácil. Poderíamos ter marcado tais Grupos no segundo semestre, porém nesse período a pesquisadora estaria em situação de estágio no exterior, dificultando ainda mais esta etapa da coleta de dados.

Mesmo com tais impasses e sem a finalização da disciplina de estágio, retornamos às escolas no final do mês de junho para estabelecermos novo contato e talvez a possibilidade de marcar um encontro. Nossa opção foi por convidar a equipe gestora e todos os professores que receberam estagiários em 2014 e que tiveram algum contato com os dispositivos.

As escolas, como sempre, foram muito receptivas e compreensivas. A Escola *B* e a Escola *G*[113] prontamente reuniram os professores e marcaram na mesma quinzena um encontro. Readequaram horários dos professores para que pudéssemos ter um momento de diálogo. Desta etapa participaram seis professoras e uma coordenadora. Segue um quadro para melhor visualização dos participantes por escola e data de realização dos grupos:

[111] As questões norteadoras estão no Apêndice I
[112] Um exemplo das transcrições dos grupos focais está disponível no Apêndice J.
[113] Com as outras escolas ainda não foi possível realizar os grupos por conta dos seguintes fatores: recesso dos professores (mês de julho); Exame de qualificação da pesquisadora (06/08); Ida da pesquisadora para um estágio de pesquisa no exterior (20/08/2014 à 13/01/2015).

Quadro 11 - Grupo Focal 2 – Participantes – (Etapa2 – 2014)

Escolas	Datas	Participantes
Escola *B*	01/07/2015	CB-2
		PB-2
		PB-3
		PB-4
		PB-5
Escola *G*	30/06/2015	PG-1
		PG-2
Total		**7**

É possível observar que na Escola *B* duas participantes da Etapa 1 se mantiveram (CB-2 e PB-2) e tivemos maior aderência, contando com mais três professoras. Jána Escola *G*, que não havia participado da Etapa 1 da pesquisa, a colaboração foi imediata quando fizemos o convite. Nessa escola somente duas professoras receberam estagiários em 2014, sendo as mesmas a participarem do GF.

Os grupos foram realizados nas escolas, no horário escolhido pelas coordenadoras. Na Escola *G* o grupo foi realizado durante o HTPC das professoras. O tempo de gravação foi de 32 minutos. Já na Escola *B* a coordenadora organizou um horário em que todas as professoras estivessem em HTPI. O grupo teve duração de 21 minutos, por conta do horário de trabalho em que as professoras se encontravam, mas foram abordados os principais pontos.

No que diz respeito ao grupo dos estagiários, como já apontamos anteriormente, a universidade estava em greve e havia a dificuldade de os estudantes estarem na cidade nesse período. De qualquer maneira, utilizamos como recurso de comunicação o grupo criado em rede social para realizar o convite para aqueles que estivessem disponíveis a participar. Muitos manifestaram interesse em participar, no entanto, moravam em outra cidade e não poderiam estar presentes para realizar um grupo focal, dentre outros motivos.

Duas estudantes (E1 e E2) tiveram a possibilidade de ir até a universidade e realizar o grupo focal no dia 18/08 na própria universidade, horário escolhido pelas estudantes, com duração de 40 minutos de gravação.

Os dados dos grupos foram transcritos e devolvidos aos participantes. Posteriormente realizamos a leitura e análise, identificando possíveis elementos para a reestruturação dos dispositivos.

2.3.3 Etapa 3: dispositivos em desenvolvimento e avaliação

A última etapa de nossa investigação teve como principal função acompanhar mais uma turma de estagiários, de modo que pudéssemos observar a maneira como um grupo diferente de estudantes se apropriou dos mesmos dispositivos que a turma de 2014 teve contato. Realizamos então mais uma avaliação com novos GFs a fim de observar o que permanece enquanto um núcleo central dos instrumentos e o que de fato pode ser adequado a cada contexto e realidade. Com isso, nossa pesquisa possui um ciclo metodológico de elaboração, avaliação e reelaboração. Foram realizados os seguintes passos: reuniões com a Supervisora; acompanhamento da disciplina na universidade; grupos focais.

a) **Encontros com a Supervisora e Acompanhamento da disciplina**

No início do mês de abril foram realizados alguns encontros com a professora Supervisora, a fim de conversar sobre o ano anterior, bem como pensar em novas ideias para desenvolver o estágio, os dispositivos.

Pensamos também em como readequá-losperante o desafio relacionado ao tempo, pois no ano de 2015 a disciplina de estágio teve uma peculiaridade: iniciou na segunda quinzena do mês de maio e finalizou em 31 de agosto[114]. Considerando que no mês de julho as escolas entram em recesso, os estagiários tiveram um tempo restrito para desenvolver as etapas do estágio: plano de trabalho; desenvolvimento do estágio; relatórios.

As aulas da disciplina iniciaram no dia 08/05 e todos os encontros foram acompanhados pela pesquisadora, totalizando onze aulas e 44 horas de acompanhamento. Contamos com 41 estudantes que concluíram as disciplinas, 37 pertencem ao sexo feminino e quatro ao sexo masculino. 31 estudantes realizaram estágio na rede municipal de Rio Claro.

Seguindo a mesma lógica temporal do estágio, durante as aulas a Supervisora apresentava os dispositivos, conforme a necessidade dos estagiários. Nesse ano foi possível realizar por um período maior uma dinâmica de grupos de trabalho com os estagiários. Esta dinâmica consistiu na realização de um trabalho

[114] Por conta da greve de 2014, a Unesp – IB, Rio Claro, reorganizou o calendário dos estudantes repondo todas as aulas prejudicadas durante o período de greve. Assim, o primeiro semestre de 2015 teve início em 27 de abril e término em 31 de agosto. Geralmente o início do ano letivo nesta universidade ocorre na primeira semana de março e finaliza as atividades do semestre na primeira semana de julho.

de desprivatização da prática, no qual os estudantes se reuniam em pequenos grupos divididos por faixa etária em que estavam atuando. Nesses grupos a ideia era que eles escolhessem uma aula que tivesse realizado a regência, e refletissem por meio de alguns pontos específicos (descritos no tópico 3.3). Criamos também uma ferramenta online de comunicação em uma rede social, espaço utilizado pelos estagiários para compartilharem principalmente as dúvidas. O resumo das atividades desenvolvidas durante a disciplina está no quadro a seguir.

Quadro 12 - Acompanhamento da disciplina (Etapa 3)

Data	Atividade
08/05	- Apresentação da disciplina; - Dúvidas sobre contrato de estágio;
15/05	- Dúvidas sobre os contratos de estágio - Escrita das expectativas do estágio - Socialização das expectativas - Socialização da compreensão de escola pública
22/05	- Apresentação do dispositivo “Ida à escola”[115]
29/05	- Devolução dos contratos de estágio assinados - Orientação com relação à chegada à escola; - Orientação para a preparação do Plano de Trabalho; - Apresentação dos documentos a serem preenchidos pelos professores.
12/06	- Orientação sobre Plano de Ensino, Projeto Pedagógico, Projeto político - - Pedagógico; sequencia didática; plano de aula.
19/06	- Apresentação dos Roteiros de Acompanhamento - Entrega dos Planos de Trabalho
03/07	- Retorno sobre os Planos de Trabalho corrigidos - Esclarecimento de dúvidas sobre: objetivos e conteúdos no trabalho pedagógico - Orientações sobre a elaboração do Relatório de Estágio - Primeira reunião nos Grupos de Trabalho
07/08	- Notícias sobre os estágios - Esclarecimento de dúvidas sobre os relatórios de estágio. - Conversa com os estagiários sobre os roteiros de acompanhamento da própria prática – os estudantes opinaram sobre a facilidade ou não de se trabalhar com tais roteiros; - Reunião nos Grupos de Trabalho – os estagiários levaram um dos roteiros de acompanhamento da própria prática e compartilharam com os colegas suas aulas e o que pensaram e sentiram.
14/08	- Reunião nos Grupos de Trabalho – os estagiários compartilharam uma aula com os colegas, a partir dos roteiros de acompanhamento da própria prática seguindo ainda as questões propostas pela reflexão 4 (Descrever o que fiz; por que fiz assim; posso fazer diferente?; o que eu mudaria nesta aula?)

[115] Nesta data a pesquisadora participou de um Colóquio que integrou o 83º Congrès de l’ACFAS (Congresso da Association francophone pour le Savoir), em Rimouski, QC – Canadá.

	- Os estudantes sugeriram ainda uma confraternização com as professoras que os receberam. - A supervisora sugeriu que pensassem em dinâmicas para desenvolver com as professoras.
21/08	- Socialização sobre o estágio: pontos positivos, negativos da proposta de estágio e reflexões sobre a experiência. - Entrega dos relatórios - Organização para a confraternização com as professoras
28/08	- Entrega das fichas de estágio com carga horária completa. - Confraternização dos estagiários com as professoras da rede municipal. - Os estagiários fizeram uma dinâmica de perguntas relacionadas aos estágios, nas quais as professoras responderam e retornavam as questões aos estagiários.

b) Grupos Focais: reavaliação dos dispositivos

Nesta nova etapa, os grupos focais tiveram como objetivo avaliar os dispositivos e o processo de estágio enquanto proposta formativa. Foram realizados em todas as escolas envolvidas com a recepção e acolhimento dos estagiários da Supervisora, assim como com os estagiários que se disponibilizaram a participar.

Nosso contato com as escolas iniciou-se no final de julho, prevendo agendamento dos grupos focais para setembro. Em todas as escolas fomos atendidos pessoalmente, momento em que conversamos com as coordenadoras pedagógicas[116], apresentando ou retomando sobre os dispositivos e solicitando um diálogo com os professores que receberam estagiários em 2015.

Em cinco escolas (A; B; F; G; K[117]) nos foi disponibilizado o HPTC, momento em que as professoras estavam reunidas, facilitando nosso contato com o grupo. A coordenadora da Escola *L* organizou um horário para conversarmos com as professoras no HTPI. Na escola *F* a pesquisadora foi convidada a ministrar uma palestra sobre o estágio, a fim de incentivar outros professores a receber estagiários

[116] No final do ano de 2014, ocorreu eleição de coordenadores em todas as escolas municipais. Assim, nas Escolas A, B, F e G houve mudança de coordenadoras, fato que nos exigiu um esforço maior, pois foi necessário apresentar às coordenadoras toda a pesquisa, os dispositivos e seus objetivos. Porém, as coordenadoras foram sempre muito solícitas. Todas elas já conheciam a pesquisadora em decorrência de outras pesquisas (mestrado).

[117] Na Escola *K* tivemos um desafio relacionado ao tempo. No HTPC agendado havia uma professora universitária apresentando sua pesquisa e a coordenadora pedagógica solicitou que a pesquisadora aguardasse tal apresentação para iniciar o Grupo Focal. No entanto, nos restaram apenas 20 minutos, sendo inviável realizar a técnica. De qualquer maneira, conversamos com as professoras e posteriormente a pesquisadora registrou os aspectos levantados pelas professoras durante o diálogo. Tentamos agendar outra data, porém, para o mês de setembro/2015 todas as datas possíveis já estavam ocupadas com nossa ida à outras escolas. Tal fato nos impossibilitou de realizar o grupo nesta escola.

nos próximos anos. Participaram um total de 19 pessoas, sendo 18 professoras e uma coordenadora.

As sessões dos grupos focais foram gravadas em áudio e transcritas. Posteriormente enviamos aos participantes para o teste de confiabilidade. O tempo de gravação em cada escola foi: Escola A o encontro teve aproximadamente 74 minutos; Escola B, 40 minutos; Escola F, a duração foi de aproximadamente 40 minutos; Escola G[118] o tempo foi de 20 minutos e na Escola L a gravação foi de 62 minutos.

Segue um quadro com a data do primeiro contato, o dia em que fomos à escola pessoalmente, os participantes e a data de realização do grupo focal.

Quadro 13 - Contato com as escolas e realização de Grupos Focais

Escolas	Data de contato	Ida à escola	Participantes	Realização GF (2015)
Escola A	20/08	24/08	VDA-2	15/09
			P3-A	
			P4-A	
			P5-A	
			P6-A	
			P7-A	
Escola B	31/07	04/08	CB-3	21/09
			PB-2	
			PB-5	
			PB-6	
			PB-7	
			PB-8	
Escola F	31/07	05/08	PF-1	28/09
			PF-4	
			PF-5	
Escola G	31/07	25/08	PG-3	29/09
			PG-4	
Escola K	31/07	21/08	Sete professoras estiveram presentes	14/09 (diálogo com as professoras)
Escola L	20/08	16/09	PL-1	24/09
			PL-2	
			PL-3	
			CL	

[118] Nesta escola, antes de iniciarmos o grupo focal, as professoras e coordenadora iniciaram um diálogo sobre a situação de trabalho docente, envolvendo desde questões burocráticas até do ensino e aprendizagem dos alunos. Nosso tempo para focalizar sobre o estágio ficou reduzido e não conseguimos retornar em outra data, porém foram abordados os pontos principais de avaliação do dispositivo.

Com os estudantes o contato foi realizado via rede social, maneira mais fácil de atingir o maior número de estagiários para agendar os dias e horários comuns a todos. O convite foi realizado no dia 14/09, mesma semana em que retornariam as aulas para o segundo semestre de 2015, facilitando a ida de todos à universidade para a realização do Grupo. Conversamos tanto com os estudantes de 2015 como reenviamos o convite aos estagiários de 2014, com a intenção de atingir maior número de alunos de ambas as turmas.

Em decorrência do número de estudantes interessados em participar, realizamos dois grupos focais (GF3-E^xe GF3-E^y), que ocorreram nos dias 24/09 e 25/09, com um total de 10 participantes. Segue um quadro apresentando as datas e os respectivos participantes:

Quadro 14 - Realização do Grupo Focal (estagiários)

Grupo Focal	Data	Participantes
GF3-E^x	24/09	E-3
		E-4
		E-5
GF3-E^y	25/09	E-6
		E-7
		E-8
		E-9
		E-10

A aderência de participantes para esta etapa foi maior do que nas outras, talvez por termos ido a todas as escolas realizar o convite, e pelo fato de que as professoras tem apresentado maior interesse pela temática do estágio e da formação inicial de professores.

2.4 Caminhos da Pesquisa Colaborativa:da constituição aos desafios e possibilidades.

No presente tópico relatamos o desenvolvimento de nossa pesquisa de campo, abordando principalmente a constituição de uma relação colaborativa na construção de uma proposta de acompanhamento de estagiários e os desafios que

permearam a investigação. Apresentamos ainda as possibilidades de se manter uma relação de colaboração entre universidade e escola.

Primeiro relatemos a questão prática da pesquisa construtivo-colaborativa, enquanto perspectivade investigação. Para se estabelecer uma relação de colaboração com *um outro*, não é tarefa fácil, pois é algo que não pode ser solicitado, mas construído. Portanto, uma investigação que visa construir com o participante os dados do estudo, é algo desafiador.

O tempo e a paciência são elementos primordiais. É necessária a entrada no campo de forma lenta, para que o pesquisador consiga primeiramente a confiança dos participantes, em seguida que consigam construir uma relação afetiva.

> Pesquisas de parceria colaborativa requer um substancial investimento de tempo e energia de ambas as partes. Para a pesquisa ser verdadeiramente colaborativa, é necessário ser um processo de permanente negociação[119](COLE, 1991b apudCOLE; KNOWLES, 1993, p. 483).

Durante todo o percurso investigativo, foi necessário o constante estabelecimento de vínculos com a professora Supervisora (do lado da universidade) e com as coordenadoras e professoras (do lado das escolas). E aí nos deparamos com o primeiro grande desafio: contar com a colaboração de duas instituições com tempos e espaços demarcados, culturas próprias e organizações institucionais peculiares.

2.4.1 A constituição da relação de Colaboração

Do lado da universidade, temos um vínculo estabelecido com a Supervisora. Pertencemos ao mesmo grupo de pesquisa, a Supervisora foi professora da pesquisadora na graduação e pós-graduação. Além disso, em nossa pesquisa de mestrado ela foi nossa participante (realizamos observação das suas aulas e entrevista individual). Porém a relação de colaboração não estava constituída, pois colaborar significa trabalhar junto e não era o nosso caso, pois tínhamos uma relação de professor-aluno ou sujeito-pesquisadora, ou ainda de colegas de grupo

[119] Tradução nossa. Texto original: “Collaborative partnership research requires substantial investments of time and energy by both parties. For research to be truly collaborative, it needs to be a process of ongoing negotiation” (Cole, 1991b). (COLE; KNOWLES, 1993, p. 483).

de pesquisa, em que compartilhávamos experiências, discussões teóricas e metodológicas.

Ao realizar a proposição de um trabalho conjunto no ano de 2012, o convite foi prontamente aceito. Realizávamos encontros (por vezes informais) quase que semanais voltados para o diálogo sobre as aulas de estágio na universidade, a maneira que os estágios poderiam se desenvolver nas escolas e como poderíamos elaborar e materializar a intervenção.

Então, a cada encontro que tínhamos, a cada diálogo, em cada ano da pesquisa, nossa relação foi se modificando. Se antes, era a pesquisadora que ia até a sala da Supervisora solicitar encontros, esclarecer dúvidas, contar sobre os contatos com as escolas, com o passar do tempo a Supervisora também solicitava a opinião da pesquisadora para as atividades da disciplina, trocava informações sobre escolas e professores que receberiam estagiários, relatava desafios que previa para cada ano.

Aos poucos, formamos uma parceria no trabalho de acompanhamento da disciplina, de modo que a Supervisora reconheceu a pesquisadora como alguém para partilhar, possibilitando que tivéssemos um papel ativo nesse espaço. A pesquisadora poderia a qualquer momento intervir, sugerir, dialogar com os estudantes durante as aulas e nos trabalhos que os estudantes desenvolveram em pequenos grupos. Foi possível também ler e corrigir os trabalhos relacionados aos Planos de Trabalho do estágio, relatórios, além de apresentar os instrumentos da própria pesquisa. Podemos afirmar que Supervisora e Pesquisadora constituíram uma verdadeira relação de colaboração.

Do lado das escolas, o trabalho também foi positivo. Ao entrarmos em contato, ascoordenadoras foram muito solícitas em nos receber e se colocaram à disposição para o que precisássemos. Os professores, ao realizarmos o convite, também se mostraram dispostos a participar da pesquisa. Essa questão foi muito positiva, ao passo que é uma pesquisa com duração de três anos e com todos os afazeres que a escola e os professores possuem, o tempo poderia ser um empecilho.

Em todas as idas às escolas, percebíamos que as professoras estavam dispostas a nos auxiliar, mas ainda não alcançavam a colaboração. Fomos chamados a pensar em diversas estratégias para que aquelas participantes

compreendessem que estávamos valorizando suas vozes, suas opiniões, suas experiências e mais do que isso, que era importante sua disposição à colaborar no processo. O esforço foi enorme.

A cada visita, conversávamos, solicitávamos suas opiniões, mas, somente quando apresentamos os dispositivos, e as professoras e coordenadoras prontamente reconheceram suas falas em cada elemento dos instrumentos, é que compreenderam qual era nosso papel e o papel de cada uma na formação do futuro professor. Foi um processo que esteve em constante construção durante toda a investigação empírica, pois a cada etapa, tínhamos novos participantes, dificultando a proximidade dessa relação. Tal impasse está explicitado no próximo item.

Por outro lado, nos últimos Grupos Focais que realizamos, percebemos que, quando chegávamos às escolas para conversar com as professoras, sentíamos a grande necessidade transparecida de trocar experiências, de falar, opinar, discutir. Foram grupos muito produtivos do ponto de vista da interação entre as participantes e pesquisadora. Mesmo que mediássemos as discussões, deixamos a conversa fluir livremente em alguns momentos, pois a necessidade de um espaço para se colocar, trocarem experiências livremente foi solicitado tacitamente. Pontuamos com um aspecto muito positivo da relação de colaboração, pois se se exige confiança e abertura para discutir, opinar, discordar, criticar, foi o que encontramos nesta última etapa.

2.4.2 Desafios

Como já sinalizamos, passamos por diversos desafios. Nosso primeiro desafio iniciou quando, em nossos primeiros contatos, alguns participantes nos faziam colocações como: “qual é o dia que você precisa da nossa entrevista? Quantos professores você necessita para eu convocar? Converse com estes professores que eles sempre participam de pesquisas”, dentre outras.

Nesse contexto, nos perguntamos: Isto já é colaboração ou apenas são solícitas às nossas necessidades? Qual é a ideia de pesquisa que nossos participantes carregavam? Talvez a concepção de pesquisa que permeava era

aquela em que o sujeito é passivo no processo, aquele que oferece informações solicitadas pelo pesquisador.

Pensamos que não seria fácil desconstruir essa ideia de pesquisa e colocá-los como participantes ativos do processo.

> Nos modos operacionais com pesquisas tradicionais, professores ou outros 'sujeitos' usualmente assumem em grande parte um papel passivo, seus envolvimentos frequentemente são limitados ao seu consentimento para participar e providenciar os dados essenciais. A primária ou única responsabilidade pela decisão sobre as atividades e todas as fases do processo da pesquisa é assumida pelo pesquisador[120] (COLE; KNOWLES, 1993, p. 478).

Nessa situação, de maneira singela, o pesquisador vai à escola, convida os participantes para a pesquisa, realiza sua pesquisa de campo geralmente com técnicas de entrevista, observação ou questionário. Os participantes e/ou sujeitos tem sua participação restrita a responder os questionamentos, ou abrir o espaço da aula etc. Em alguns casos o pesquisador retorna a campo para apresentar os resultados obtidos, porém não é uma prática consolidada.

Esse é um tipo comum de pesquisas na área da educação que abordam os estudos de caso, histórias de vida, pesquisa fenomenológica, descritiva, interpretativa, exploratória, dentre outros. Já as pesquisas que pressupõem uma relação mais próxima do participante com o objeto e com o pesquisador, que necessitam de um envolvimento maior e de um diálogo estabelecido, são as investigações do tipo pesquisa-ação, pesquisa-participante, pesquisa-colaborativa, dentre outras. Algumas dessas surgem de um problema dos próprios participantes, facilitando a relação de construção.

Com esta compreensão, retornamos às escolas em outra data a fim de construir aos poucos uma relação colaborativa. Nesses encontros realizados com a coordenadora de cada escola, solicitávamos, por exemplo, sugestões para o desenvolvimento da pesquisa. Nessa fase foi possível compreender que

> O contacto entre investigadores, formadores e professores é frequentemente marcado pela sua pertença a 'mundos' diferentes, com prioridades, linguagens e práticas muitas vezes opostas, dando lugar a críticas e resistências de ambas as partes, resignados uns e outros a papeis distanciados e irreconciliáveis, eternamente

[120] Tradução nossa. Texto original: "In operational modes within traditional research, as Figure 1 suggests, teachers or other "subjects" usually assume a largely passive role, their involvement often limited to their consent to participate and provide essential data. Primary or sole responsibility for decision making about activities at every phase of the research process is assumed by the researcher" (COLE; KNOWLES, 1993, p. 478).

> condenados a ‘diálogos de surdos’ onde as vozes ecoam em vales distintos de uma paisagem que é, de facto, comum a todos (VIEIRA, 2001 *apud* MOREIRA, 2010).

A dificuldade em sugerir foi se diluindo e logo, nas próximas reuniões com a equipe gestora, surgiam discussões acerca do estágio e das necessidades da formação inicial dos professores.

Aos poucos os participantes foram nos compreendendo, mas a apropriação ao tipo de pesquisa se deu após o desenvolvimento dos GFs, momento em que os professores compreenderam nossas intenções. Alguns com mais propriedade que outros, pois também estão inseridos no meio acadêmico como estudantes de mestrado.

Os participantes se mostram preocupados e interessados com a questão do estágio, porém é algo em segundo plano, algo que se não for chamado à atenção, fica-se em *status quo*. E é compreensível esse fato, pois na história da educação e da formação de professores, havia pessoas específicas que se preocupavam com tal aspecto, perdurando até os dias atuais. Ou seja, a universidade tem a preocupação com a formação inicial e com o estágio, e acima de tudo, o estágio “é com o professor de estágio”. Nem mesmo dentro da universidade os outros professores preocupam-se com essa questão.

O segundo desafio foram os imprevistos ocorreram durante o desenvolvimento da pesquisa. Tivemos três grandes imprevistos: em 2013 houve a greve dos funcionários do município e consequentemente muitos professores aderiram ao movimento; Greve dos estudantes da Unesp/Rio Claro, na qual o curso de Pedagogia também participou; em 2014 tivemos a greve dos professores e funcionários das Universidades Públicas, na qual a maior parte dos professores da Unesp de Rio Claro aderiu.

As duas primeiras situações ocorreram no mesmo período, em datas diferentes. Os professores permaneceram em greve do dia 13/05/2013 ao dia 24/05/2013. Ao retornarem da greve, finalizaram os dias letivos do mês de junho e foi necessária a reposição dos dias não trabalhados no mês de julho, juntamente com um pequeno período de recesso. Sendo assim, nosso contato com as escolas nesse período não ocorreu, pois a pesquisadora respeitou o espaço de reorganização da escola, retornando a campo somente no mês de Agosto/2013.

Já os estudantes da Unesp entraram em greve no dia 23/05/2013 e somente no dia 06/08/2013 é que finalizaram o movimento. Com isso, o andamento da disciplina que observamos foi prejudicado. As atividades que a professora Supervisora pretendia desenvolver com os estudantes, não ocorreram.

No ano de 2014, no período de 26/05 ao início do mês de setembro, os professores da Unesp/Rio Claro entraram em greve. Porém, em acordo com a administração da Unesp, os professores das disciplinas de estágio decidiram que com a greve, a realização dos estágios deve continuar, pois consideram que o estágio envolve a instituição escolar, não podendo prejudicar os trabalhos ali desenvolvidos. Os estudantes se mostraram enfraquecidos e desgastados com a situação de mais uma greve. Assim, as atividades da disciplina ficaram novamente com algumas lacunas, principalmente com relação ao tempo e a realização de dinâmicas previstas. Mesmo com tal desconforto, os estudantes fizeram o possível para desenvolver seus estágios e se apropriar dos dispositivos de formação.

O terceiro desafio foi com relação aos tempos que permeiam o espaço escolar. Para realizarmos o convite aos professores de forma coletiva, deveria ser feito nos HTPCs. Porém, na Rede Municipal de Rio Claro, em 2013 as escolas possuíam dois encontros por mês, ou seja, os HTPCs ocorriam quinzenalmente.

Estas reuniões ocorreram na mesma quinzena em quase todas as escolas, o que ocasionou o choque de horários e a necessidade de um tempo maior para a realização da pesquisa de campo no que se refere aos grupos focais.

No ano de 2014, a SME reorganizou os horários dos professores. Assim, os HTPCs passaram a ser semanais. Mas o desafio com o tempo continuou, pois em todas as escolas envolvidas na investigação, o HTPC ocorria de segunda-feira ou terça-feira, de modo que o agendamento de datas necessitou de um período longitudinal, o que não tínhamos na época (em decorrência da greve dos professores da Unesp e do estágio no exterior que a pesquisadora realizou).

Mais uma vez nos deparamos com tempos e culturas diferentes: a pesquisadora deveria realizar seu exame geral de qualificação do Doutorado no mês de Agosto e neste mesmo mês ir para a universidade no exterior, pois é nesse período que se iniciam as aulas. Por outro lado, a pesquisadora deveria aguardar o término dos estágios, a finalização da greve dos professores e respeitar o tempo de recesso escolar para retornar às escolas e realizar Grupos Focais. Diante de tais

impasses, nesse ano conseguimos realizar apenas dois Grupos nas escolas e um Grupo com os estagiários, como já sinalizamos anteriormente.

Ainda relacionado ao tempo institucional, no ano de 2015 também encontramos um grande desafio. No cronograma de nossa pesquisa, deveríamos realizar os últimos grupos focais no mês de julho, para que até o final do mês de agosto tivéssemos com a pré-análise realizada, encaminhando nossa tese para a escrita final até o mês de novembro. No entanto, só poderíamos realizar os grupos focais após o término dos estágios (31 de agosto).

Aguardamos esse período e fomos às escolas, que rapidamente nos cederam os HTPCs para conversar com os professores, porém novamente, os HTPCs são realizados nos mesmos dias da semana, o que nos tomou o mês todo de setembro para finalizar tal etapa.

O quarto desafio correspondeu à organização institucional: na maior parte das escolas municipais ocorreu a mudança de coordenação pedagógica. Toda a relação que tínhamos estabelecido com as antigas coordenadoras desde o mestrado, tivemos que reconquistar em menos de um ano. Fomos então novamente a todas as escolas apresentar a pesquisa e os dispositivos. As novas coordenadoras ficaram muito animadas com nossa presença nas escolas e nos auxiliaram a agendar os horários com os professores. Porém a relação de colaboração que estava em constituição, acabou tendo que se reiniciar.

Outro grande desafio com relação à organização institucional e, talvez o maior impasse para que a pesquisa colaborativa com a escola de fato ocorresse, foi a instabilidade dos participantes durante os três anos da pesquisa. Há dois motivos claros para essa questão: o primeiro é que as professoras que escolhem receber estagiários em um ano, nem sempre mantem tal opção para o ano seguinte, por razões de tempo para se dedicar aos estagiários, por exemplo. O segundo motivo é que os professores muitas vezes não tem cargo fixo em uma única escola, são professores que pertencem ao ‘Quadro 2’ e devem mudar de escola conforme a necessidade da rede. Outros professores que pertencem ao ‘Quadro 1’, por própria escolha, podem mudar de escola conforme pontuação na carreira.

Assim, se colocássemos como critério que o participante se disponibilizasse a participar dos três anos da pesquisa[121], talvez não teríamos tantos participantes, pois a dinâmica peculiar da carreira docente não segue a mesma dinâmica de uma investigação longitudinal. Portanto, a cada ano, como já sinalizamos anteriormente, tínhamos participantes diferentes, e o que nos importava é que eles estivessem dispostos a participar, a colaborar e interessados na temática do estágio e nos dispositivos elaborados.

2.4.3 Limites, avanços e possibilidades

Toda investigação, seja construtivo-colaborativa ou não, apresenta limites no seu desenvolvimento metodológico, assim como avanços, podendo apontar para possibilidades.

Enquanto limite, apontamos que a relação de colaboração como apresentada na literatura, não foi possível de se estabelecer com as professoras e coordenadoras, pela instabilidade da equipe de professores que acolhem os estagiários. As razões são relacionadas aos desafios do tempo, do espaço e das culturas e condições institucionais já citadas anteriormente. Portanto, nossa relação de colaboração nesta pesquisa foi de fato estabelecida com a Supervisora, como já explorado neste tópico.

Por outro lado houve avanços no entendimento do tipo de pesquisa e no reconhecimento de nossa figura nas escolas, de modo que a equipe gestora esteve em todos os momentos receptiva à pesquisa, compreendendo que não queríamos apenas entrevistas, mas estávamos dispostos a construir algo com a escola e não sobre a escola.

Outro limite relaciona-se ao tempo de duração dos grupos focais. Vimos na literatura que os Grupos Focais devem ter um tempo mínimo de 90 minutos, porém, alguns de nossos grupos tiveram duração de 20 ou 40 minutos. Como foram desenvolvidos em horário de trabalho dos professores, tínhamos um horário definido para iniciar e finalizar, o que dificultou o prosseguimento e aprofundamento das

[121] Nas duas primeiras escolas que fomos, mencionamos que a pesquisa teria três anos de duração e no mesmo momento os participantes disseram que não poderiam fazer parte, pois não sabiam por quanto tempo estariam naquelas escolas. Foi então que revimos nossos critérios de convite aos participantes.

discussões, bem como a possibilidade de os participantes se alongarem nas suas reflexões, mesmo que os pontos principais tenham sido abordados.

Talvez possa ser pontuado como um elemento de crítica metodológica. Porém, ao reconhecermos os elementos constituintes da relação de colaboração em uma pesquisa, optamos por deixar os participantes da escola à vontade, com a intenção de construir uma relação de trabalho em conjunto. Nesse sentindo, não poderíamos expressar qualquer tipo de hierarquia ou apresentar algum embate sobre o espaço e os horários oferecidos pela coordenação da escola. Assim sendo, quando tínhamos tempo reduzido, tentávamos ser mais objetivos no desenvolvimento das discussões.

Por outro lado, há um avanço identificado nesse contexto. As coordenadoras apresentaram a compreensão de que nossa pesquisa se constituía como um momento formativo às professoras. Tal fato pode ser observado nos momentos em que as coordenadoras abriam o espaço do HTPC (visto como um espaço de formação para os professores)para que as professoras participassem de nossos Grupos Focais.

Um terceiro avanço que pontuamos relaciona-se ao espaço que o estágio tem ganhado nas escolas. Se antes, os professores recebiam e em seguida passaram para o acolhimento (ARAÚJO, 2014) dos estagiários, abrindo suas salas e oferecendo um espaço de sua aula para que os estudantes pudessem experienciar, ao longo da investigação percebemos uma mudança na postura e no discurso das professoras e das coordenadoras.

Ao realizar os grupos focais e em conversas informais, as professoras foram se questionando e, a percepção de que sua experiência pode colaborar para a formação do outro e que, portanto, o estágio é um espaço formativo, foi sendo construída. Não podemos afirmar que tal compreensão é da maior parte das professoras e coordenadoras, mas foi um avanço percebido em todas as escolas, sendo que em algumas percebemos nuances de docentes preocupados com a preparação do futuro professor, já em outras pudemos notar professores engajados e sentindo-se responsáveis pela formação do estagiário.

Portanto, mesmo com o avanço de se ter escolas fixas que recebem estagiários da Supervisora todos os anos, apontamos possibilidades para que se

desenvolva uma pesquisa de fato construtivo-colaborativa envolvendo a escola e considerando a permanência dos mesmos participantes durante todo o processo.

Pautados em nossas leituras acerca dessa metodologia e do nosso quadro teórico sobre o processo de profissionalização do ensino, bem como em nossa percepção, desafios e vivência durante os três anos de investigação, pontuamos a necessidade de se estabelecer institucionalmente um papel para os professores que acolhem estagiários. Cria-se assim, uma rede de colaboradores fixos para pensar e construir o estágio, em uma formação compartilhada, que agregaria tanto a formação inicial quando a formação continuada dos professores.

2.5 Forma de Análise dos Resultados

Na apreciação dos elementos coletados seguimos como perspectiva a análise qualitativa, utilizando elementos da análise de conteúdo proposta por Bardin (1979).A autora pontua que esta técnica visa compreender a comunicação tanto na forma escrita como na forma oral, buscando conhecer o que está implícito nas palavras e em seus significados.

Porém, sabemos que tal perspectiva é pouco adequada aos estudos qualitativos e apresenta limites principalmente quando é utilizada nas pesquisas em Educação, pois há “impossibilidade de se apreender a totalidade do objeto sem investigar as diferentes concepções, pressupostos, implicações nele envolvidas” (ANDRÉ, 1983, p. 67), ou seja, os dados são tratados de maneira isolada, somente como mensagens.

Nossa análise pretendeu incluir naturalmente “mensagens intencionais e não-intencionais, explícitas ou implícitas, verbais ou não verbais, alternativas ou contraditórias” (Idem, p. 67).Partindo do surgimento de tópicos e temas gerados a partir dos dados coletados, levamos em conta “que o processo de categorização do material qualitativo vai envolver não só conhecimento lógico, intelectual, objetivo, mas também conhecimento pessoal, intuitivo, subjetivo, experiencial” (Ibidem, p. 68).

Seguindo tal compreensão, a análise foi realizada partindo dos objetivos do estudo e seguindo as três etapas de desenvolvimento. Portanto, temos dados advindos de duas técnicas diferentes: a observação das aulas da disciplina que

ocorreram na universidade e; grupos focais realizados nas escolas. Além do acompanhamento da disciplina durante dois anos e encontros com a Supervisora que nos gerou registros livres sobre o que ocorreu em cada ocasião.

Assim, considerando que nossa pesquisa seguiu uma dinâmica peculiar de coleta de dados realizada por etapa, que foram seguidas de suas contínuas análises para alcançarmos as próximas etapas, descreveremos como realizamos a apreciação do conjunto de dados em cada etapa da pesquisa, considerando-as como interdependentes e complementares.

Na primeira etapa, que reuniu dados da observação e dos Grupos Focais realizamos as transcrições e envio do material aos participantes a fim de obter maior confiabilidade. Posteriormente, realizamos a exploração inicial e leitura por diversas vezes do material obtido. Ao reconhecermos as unidades de significação, foi feita uma primeira divisão por eixos temáticos tendo como base o objetivo desta etapa que era o de identificar as necessidades, desafios, limites e possibilidades do desenvolvimento do estágio e de um acompanhamento compartilhado.

Particularmente no caso dos grupos focais, para a análise e identificação dos eixos temáticos, partimos não somente das falas isoladas de cada participante, ou palavras recorrentes, como se faz geralmente em análises de entrevistas e de observações, mas consideramos a sequência dos relatos, compreendendo que esta, bem como a interação do grupo, são elementos importantes para as interpretações que serão realizadas posteriormente (GATTI, 2005).

> Assim, nem os indivíduos, nem o grupo como um todo, constituem ‘unidade de análise’ separável. [...] Ou seja, não devemos cair no reducionismo que põe a ênfase nos indivíduos participantes, nem no reducionismo que toma o grupo em abstrato como referência (Idem, p. 49).

Após a primeira identificação, levamos o material para a Supervisora, para que pudesse ter contato e iniciarmos o processo de elaboração de dispositivos de acompanhamento. Nessa etapa, a partir das observações, identificamos que o estágio possui um ciclo de desenvolvimento composto por três fases.

Construímos então dispositivos baseados neste ciclo, nos apontamentos advindos dos grupos focais, bem como nas leituras do quadro teórico.

Na segunda etapa os dados concretos localizaram-se nos Grupos Focais, os quais tiveram como principal objetivo avaliar os dispositivos, porém indiretamente

nos utilizamos dos registros livres que realizamos durante o acompanhamento da disciplina e dos encontros individuais com a Supervisora, a fim de construir a apresentação dos resultados.

Novamente, fizemos a leitura das transcrições, elencando principalmente elementos que diziam respeito aos limites e contribuições dos dispositivos no primeiro momento. Ao identificar tais aspectos, inserimos as percepções que tivemos durante o acompanhamento da disciplina, a fim de repensarmos as estratégias de desenvolvimento dos dispositivos.

Foi então que passamos para os dados da terceira etapa, momento em que repetimos todo o processo de coleta e análise da Etapa 2, porém com a diferença de que deveríamos apreciar não somente os dispositivos de forma isolada, mas o conjunto de dados de toda a pesquisa e a construção e desenvolvimento da proposta, para posteriormente interpretar, analisar e discutir os elementos que os resultados nos possibilitaram elencar.

Com tais apontamentos, apresentamos no próximo capítulo os resultados obtidos a partir de quatro eixos temáticos que são integrados e interdependentes: o primeiro eixo diz respeito ao Ciclo de Desenvolvimento do Estágio; em seguida encontramos elementos que auxiliaram na constituição dos dispositivos a partir da visão dos participantes da escola. No terceiro eixo, apresentamos os dispositivos elaborados por meio de três dimensões: ideal, operacional e vivido, nas quais exploramos o modo como concebemos os instrumentos, como foram operacionalizados e apropriados pelos participantes e por fim, como os participantes os avaliaram.

A partir da descrição da análise dos nossos dados, observa-se que as categorias de análise variaram no decorrer da pesquisa, sendo que a cada etapa foram necessárias novas categorias. Nesse caso, são categorias descritivas, ou seja, elas ilustram e documentam todo o processo de construção da pesquisa empírica. Foi então que nos perguntamos: o que significam esses dados? O que nos permitem pensar enquanto categorias analíticas? De forma ampla, que elementos nosso trabalho nos apresenta?

Tais questões nos levaram anova leitura dos dados brutos e daqueles apresentados no Capítulo 3, elencamos elementos que perpassaram as discussões, observações, diálogos informais e acompanhamento de todo o processo. Tais

elementos nos geraram três eixos de análise: o primeiro relaciona-se a aprendizagem da docência; o segundo refere-se à reflexão e análise de práticas e por fim, discutimos sobre a transição do acolhimento para o acompanhamento de estagiários.

Esse olhar para o todo e para a análise realizada nos permitiu elencar alguns princípios para o desenvolvimento de um estágio realizado a partir da perspectiva do acompanhamento compartilhado. É o que apresentamos no Capítulo 5.

CAPÍTULO 3 –ACOMPANHAMENTO COMPARTILHADO: A CONSTITUIÇÃO E A PROPOSTA EM AÇÃO

O presente capítulo apresenta os resultados, cumprindo diretamente com o objetivo (a) *documentar e analisar o processo de elaboração conjunta de dispositivos de acompanhamento de estagiários.* De maneira diluída, também cumprem com os dois outros objetivos: (b) *analisar a contribuição do dispositivo proposto no processo de desenvolvimento profissional dos estagiários na e para a escola*; (c) *identificar as transformações introduzidas pelo dispositivo no desenvolvimento do estágio segundo o ponto de vista do estagiário e dos agentes de formação*, os quais podem ser percebidos durante a apresentação dos dados, porém são explorados e aprofundados no Capítulo 4, quando nos propomos a analisar e discutir os dados.

O presente capítulo organiza os dados em três grandes temáticas, claramente demarcadas pelas etapas que fundamentaram toda a investigação: as duas primeiras temáticas são compostas pelos resultados advindos da Etapa 1; a terceira envolve os resultados das Etapas 2 e 3.

Primeiramente apresentamos o Ciclo de Desenvolvimento do Estágio, identificado a partir dos resultados da observação, nos ofereceu base para encaminharmos todo o processo de elaboração e desenvolvimento dos dispositivos. Elencamos as preocupações, necessidades, desafios e conquistas dos estagiários durante o estágio, bem como de que maneira a Supervisora os orienta a partir dos impasses expostos.

Na segunda temática, abordamos os elementos constitutivos da proposta em questão, identificando os aspectos destacados como necessários para que a escola também possa se inserir no processo de acompanhamento de estagiário. Assim, exploramos temas que correspondem ao desenvolvimento do estágio na escola, focalizando o que professores e equipe gestora compreendem por estágio, o que de

sutil é necessário que o estagiário conheça e se aproprie do trabalho do professor durante sua permanência na escola, e o que de fato a escola necessita que os estagiários já saibam, bem como quais posturas devem assumir durante os estágios.

A terceira temática localiza os dispositivos em três dimensões: *Dispositivo Idealizado* - exploramos os dispositivos elaborados desde sua estrutura e temporalidade até sua concepção enquanto processo formativo; *Dispositivo Operacionalizado* - exploramos como os dispositivos foram apropriados pelas duas turmas de estagiários e professores a partir de nossas percepções; *Dispositivo Vivido* -apreciação crítica dos dispositivos por meio da opinião dos participantes e da análise realizada ao longo do processo juntamente com a Supervisora de estágio.

3.1 Ciclo de Desenvolvimento do Estágio

A formação inicial de professores no Brasil, de maneira geral tem seu currículo organizado de tal forma que primeiramente é necessário ter um conhecimento teórico, e, posteriormente é que os estudantes são inseridos no ambiente profissional e têm contato com a prática. Assim surgem os inúmeros desafios e na medida em que vão sendo superados (mas nem sempre), outros aparecem.

Nessa perspectiva, ao entrar na universidade, os estudantes se ocupam de leituras de disciplinas teóricas de fundamentos como Filosofia e Sociologia, e em seguida tem contato com temáticas diretamente relacionadas às ciências da Educação. Em ambos os casos há um discurso predominantemente acadêmico. Posteriormente surgem as disciplinas práticas, momento em que o estudante deve exercitar seu olhar para a escola diferente daquele que ele tinha enquanto aluno.

É nos estágios que os estudantes estabelecem um contato mais próximo com a prática e o cotidiano docente. Entretanto, apesar da possibilidade de ser um momento de descobertas, desafios e conquistas, o estagiário pode levá-lo como uma tarefa da universidade, mais uma disciplina a se cumprir, mais exigências burocráticas a preencher etc. De qualquer modo, se o estágio tiver um planejamento, acompanhamento, orientação, sistematização da prática e objetivos claros, podemos superar alguns desafios já apresentados, de modo a envolver os

estudantes em um momento importante para a constituição da identidade profissional.

A aprendizagem da docência é marcada por tempos que trazem diferentes desafios aos futuros professores. Especificamente sobre o estágio, durante nossas observações na disciplina em 2013, e mesmo nas observações que realizamos na pesquisa de Mestrado (2010-2012), identificamos que tal momento é composto por períodos específicos que marcam a dinâmica desse processo.

A primeira aula é inaugural, prepara os estagiários para irem às escolas. Inicialmente se mostram ansiosos e apresentam preocupações burocráticas acerca do cumprimento das horas de estágio, preenchimento de fichas, contratos de estágio, cartas de autorização de estágio, relatórios, etc.

> "Os estagiários apresentam dúvidas com relação à quantidade de horas que precisam permanecer na escola, como devem preencher as fichas de estágio, qual o tempo de estágio e o tempo que terão para fazer o relatório e qual será a forma de avaliação daquela disciplina. Fazem contas para verificar se dará tempo até o final do semestre. Colocam ainda questões sobre a possibilidade de levar os alunos à visitas externas e se este tipo de atividade conta como horas de estágio" (Trecho da observação – Aula 1 – 08/03/2013).

Outro ponto central nas discussões é com relação à organização do estágio em si, ou seja, quanto tempo devem permanecer dentro da sala de aula, como farão a regência, quantas vezes por semana devem ir à escola, dentre outros, surgindo dúvidas como: *"eu vou dar aulas? Vai ter um momento separado para mim? Se tiver aulas de Educação Física, o que faço?"*. Ou ainda questionamentos *"sobre o que é importante registrar durante o estágio, se deve levar caderno para anotar"* (Trecho da observação – Aula 1 – 08/03/2013).

A Supervisora responde e explica conforme as dúvidas vão aparecendo, assim orienta "*sobre a ida à escola e quais são as horas de estágio em sala de aula (70 horas) e àquelas reservadas para a realização do relatório de estágio e demais pesquisas relacionadas ao planejamento de aulas (35 horas), totalizando 105 horas*" bem como "*sobre o preenchimento da ficha de estágio (uma ficha em que os estagiários colocam o dia e a atividade que desenvolveram com os alunos) e a importância de solicitar à professora a assinatura de cada dia do estágio*" (Trecho da observação – Aula 1 – 08/03/2013).

No entanto, além de responder as questões, logo na primeira aula, a Supervisora também orienta sobre a relação com a professora da escola, aborda aspectos sobre a escola, bem como oferece elementos formativos aos estagiários:

> "A Supervisora expõe que a escola, os alunos e as professoras já estão em situação de aula há mais de um mês, estão com planejamentos em andamento e por isso, cabe ao estagiário respeitar este espaço e compreender que ele está chegando a um lugar no qual a dinâmica já se encontra estabelecida. Destaca ainda que cada escola possui uma organização, sendo essencial que os estagiários procurem perceber este aspecto durante o estágio".
>
> "é desejável que o trabalho seja em parceria e se evite a separação de aulas (aula da professora e aula da estagiária), explica ainda que os estagiários fazem parte da turma e não é necessário trabalhar o tempo todo o projeto, mas podem realizar outras atividades solicitadas pela professora, como corrigir cadernos, auxiliar os alunos, fazer chamadas, etc. o importante é se envolverem no trabalho com a professora".
>
> "Orienta ainda que não deixem que o estágio se restrinja ao projeto que vão elaborar, mas que exceda os limites da aula. Aponta que devem vivenciar os espaços da escola, a pesquisa para as aulas que irão ministrar e o trabalho que irão desenvolver juntamente com o professor da sala. Completa este aspecto apresentando que a docência é mais do que dar aulas, é um trabalho intelectual e coletivo" (Trecho da observação – Aula 1 – 08/03/2013).

Nas aulas posteriores, os estagiários já estiveram nas escolas, e por conta disso, observamos que as questões burocráticas se mantêm em pauta: "*os estudantes tiram dúvidas sobre questões burocráticas, como o seguro obrigatório e o período que devem desenvolver os estágios*"; "*alguns estagiários questionam sobre quais atividades contam para colocar na ficha 1, dando exemplos como saídas de campo, quantas horas no máximo podem estar em situação de estágio por dia etc.*" (Trechos da observação – Aula 2 – 15/03/2013).

Porém, as preocupações e relatos foram se concentrando em outros aspectos como as descobertas e os desafios acerca do estágio, como uma estagiária, que *"ao conversar com sua professora de estágio, disse que esta solicitou que ela fizesse planos de aula e os levasse na próxima semana para a escola. Sem saber como agir, perguntou à Supervisora o que fazer, pois nunca havia realizado um plano de aula"* (Trechos da observação – Aula 2 – 15/03/2013).

> "Um estagiário se espantou com o acesso a informação que os alunos têm, pois estes disseram palavras do meio virtual, desconhecidas até pelo próprio estagiário. Assim, este refletiu o quanto é importante estarem informados e conhecerem mais sobre o

> mundo que as crianças estão inseridas, para que possa acompanhar e orientar" (Trechos da observação – Aula 2 – 15/03/2013).

Apontam ainda sobre a organização do estágio e a relação com a professora da escola: *"a estagiária pergunta à Supervisora se pode realizar um projeto que a professora já está realizando com seus alunos"* (Trechos da observação – Aula 3 – 05/04/2013); *"a professora de sala entregou os materiais e planejamentos do ano para que ele [estagiário] pudesse tirar cópias"* (Trechos da observação – Aula 2 – 15/03/2013).

Dessa forma, a Supervisora oferece sugestões: *"diz aos estagiários que sempre chamem a professora a trabalhar junto, com frases do tipo: 'o que nós vamos fazer nesta atividade?'; 'como nós podemos resolver esta questão?'"* (Trechos da observação – Aula 2 – 15/03/2013).

Na aula 4 os estagiários ainda apresentam dúvidas burocráticas, principalmente no que diz respeito à realização de estágios extracurriculares que alguns estavam desenvolvendo. No entanto, como estavam envolvidos em uma atividade de manusear, observar e discutir sobre a "Reorientação Curricular da Rede Municipal de Ensino", os estudantes apresentam descobertas sobre o documento, como, por exemplo, uma estagiária que *"destacou que no documento, parte que diz respeito sobre 'atividades permanentes' que as crianças devem desenvolver, ela encontrou 'oração/música' e estranhou, pois sabe que a educação pública deveria ser laica"* (Trechos da observação – Aula 4 – 19/04/2013). Esta observação surtiu grande discussão na sala sobre o ensino laico e os motivos que as professoras apontavam sobre a utilização da oração em sala de aula.

Os relatos sobre as conquistas durante o estágio também começam a surgir:

> "uma estagiária relata que nos primeiros dias do estágio não conversou com as crianças, permanecendo ao fundo da sala observando. Porém, quando teve a oportunidade dada pela professora-parceira, se apresentou e dialogou com os alunos e ficou muito feliz por ter tido este contato pela primeira vez. Achou positivo, pois a partir daquele momento, os alunos a chamaram de professora" (Trechos da observação – Aula 4 – 19/04/2013).

A Supervisora a todo o momento oferece apontamentos aos estagiários com relação aos seus questionamentos, além de orientá-los sobre os estágios e pontuar elementos importantes acerca do trabalho docente, como por exemplo, a importância de um trabalho coletivo:

> “a Supervisora explica que a intenção dos relatos abertos é compartilhar as experiências e até mesmo trabalhar coletivamente os projetos na escola, sendo uma possibilidade para os novos professores pensarem neste tipo de trabalho. Para a Supervisora, trabalhar o coletivo na escola é uma forma de não reproduzir a cultura do magistério, que na maioria das vezes é solitária” (Trechos da observação – Aula 4 – 19/04/2013).

A partir da sexta aula, as preocupações burocráticas não aparecem, ficando em destaque os relatos de experiências acerca do estágio, bem como as discussões acerca de atividades propostas pela Supervisora na aula, como foi o caso do trabalho de exploração dos livros didáticos. Sobre isso,

> “A Supervisora explica então quais são os objetivos de discutir sobre os livros didáticos com os professores. Aponta que é importante que os estagiários se aproximem destes aspectos do trabalho docente, e saber, por exemplo, o que envolve um material de apoio pedagógico. Outro objetivo é que os estagiários tenham contato com os livros didáticos e possam observar diferentes questões presentes neste material, pois ao passar pelo curso de pedagogia, estes aspectos não podem deixar de ser discutidos” (Trechos da observação – Aula 6 – 10/05/2013).

Sendo assim, tornou-se um momento em que os estagiários tiveram inúmeras descobertas, relatando que:

> “muitas vezes ele não é usado pela professora; há professoras que não gostam de preparar aulas, então usam o livro didático, pois já está tudo pronto; uma estagiária diz que sua professora parceira utiliza o livro como complemento da aula; outra aponta que a professora segue o livro como instrumento principal da aula, porém complementa o conteúdo com outras atividades” (Trechos da observação – Aula 6 – 10/05/2013).

Nos relatos de experiências, as descobertas sobre os alunos começa a ficar em evidência, já sobre o trabalho docente ainda não se mostra como elemento principal das descobertas:

> “Uma estagiária relata a experiência e o aprendizado que teve ao acompanhar os alunos em uma excursão à São Paulo. Apontou muitas questões que não havia se dado conta sobre os alunos, como por exemplo, a ansiedade em sair da cidade, quais os cuidados que se deve tomar com as crianças quando estão fora do ambiente escolar, o contato com os pais que ficam preocupados com seus filhos e uma infinidade de percepções e descobertas que teve durante o passeio” (Trechos da observação – Aula 7 – 17/05/2013).

Após os relatos, na aula 7 a Supervisora propõe uma atividade voltada à análise de práticas, na qual os estagiários, em grupos, escolhiam uma aula que

ocorreu no estágio como um caso de ensino a ser analisado. A Supervisora *"destaca que esse tipo de atividade se aproxima da reflexão colocada por alguns autores. Explica sobre professor reflexivo e aponta que a análise de práticas é um instrumento de reflexão"* (Trechos da observação – Aula 7 – 17/05/2013). Pontua ainda

> "que o foco da análise das práticas são as atitudes, modos de se relacionar presentes na ação da estagiária e da professora perante os alunos. Diz que há vários tipos de análise de práticas, podendo concentrar-se em concepções de 'bom e ruim', 'certo e errado', etc." (Trechos da observação – Aula 7 – 17/05/2013).

Por parte dos estagiários, no momento de escolher o caso (pois deveriam escolher apenas um por grupo) *"ficaram em dúvida se optavam pelo caso que ocorreu de forma positiva, aquele que deu errado, ou ainda o que estava melhor descrito"* (Trechos da observação – Aula 7 – 17/05/2013), sendo que cada grupo decidiu por um caminho, priorizando as situações que consideravam interessantes e desafiadoras.

Como descrevemos anteriormente, com a situação da greve geral dos estudantes, esta atividade de análise das práticas não teve prosseguimento, sendo que as duas últimas aulas foram para a entrega de relatórios de estágio e finalização, devolutiva dos relatórios e entrega de notas. *"A Supervisora lamentou aos estudantes a não realização da análise de práticas, enfatizando a importância para a reflexão sobre o estágio, além de ser mais uma atividade avaliativa para a disciplina"* (Trechos da observação – Aula 8 – 28/06/2013).

Com esse impasse, nessas aulas a Supervisora priorizou os relatos de experiência acerca dos estágios.

Observamos que as conquistas e descobertas se relacionaram principalmente à dimensão pessoal. Sendo assim, os estagiários apontaram como ponto fundamental do término das atividades na escola, a despedida, o carinho e a falta que sente dos alunos: *"Uma estagiária relatou como foi a finalização do estágio, dizendo que a professora e os alunos a fizeram ficar emocionada com o carinho"* (Trechos da observação – Aula 8 – 28/06/2013); *"Um estagiário disse que muitas vezes passa em frente à escola para rever as crianças"* (Trechos da observação – Aula 9 – 16/08/2013).

Com a breve exposição dos encaminhamentos dos estagiários durante o processo de formação prática pudemos perceber que as aulas perpassavam temáticas de discussão que se relacionavam às burocracias do estágio e da escola, desafios, descobertas, conquistas, relação com a professora-parceira e com os alunos, bem como aspectos relacionados à organização do estágio. Da mesma forma que a Supervisora priorizava aspectos da formação pessoal e profissional dos estudantes em seus relatos, assim como sobre a relação com a professora da escola, além de responder aos questionamentos burocráticos dos estagiários.

Realizamos então um quadro de análise que continham as diversas temáticas da observação e posteriormente nos atentamos às recorrências que cada assunto foi abordado em cada aula. Destacamos, portanto, que não foi uma pretensão de apreciação quantitativa, mas sim uma intenção de olhar para a movimentação das aulas e dos estudantes no processo do estágio.

Assim, foi possível identificar a presença de momentos principais responsáveis pela passagem de estudante/aluno a professorando. Em decorrência de nossas pesquisas anteriores (CYRINO, 2009; CYRINO, 2012), observamos que tais períodos/etapas se repetem em todos os anos em que o estágio é oferecido a diferentes estudantes. A dinâmica desse processo apresenta, portanto um Ciclo de Desenvolvimento do Estágio, composto por três períodos.

A primeira fase, que nomeamos aqui de ***Normatização***, localizada entre a primeira e quarta semana de aula, diz respeito à entrada no universo do estágio, período em que os estudantes estão preocupados com aspectos estritamente organizacionais e institucionais do estágio propriamente dito. Nesse momento o estágio ainda é visto como uma tarefa da universidade.

Na segunda fase, nomeada de ***Produção e Descoberta*** se localiza entre a quinta e décima semana. À medida que adentram no espaço escolar, os estagiários se ocupam com outras preocupações, descobertas e algumas conquistas, como as atividades adequadas para cada faixa etária, o projeto de estágio, a elaboração de planos de aula, se colocar como professor e a criação de vínculos afetivos com os alunos e com o professor-parceiro, caracterizando a segunda fase do estágio. Nessa etapa, a maior parte dos estudantes se envolve pessoalmente com o estágio, se desinvestindo da tarefa meramente funcional e investindo-se na produção didático-pedagógica.

É nesse período que podemos observar a transição de muitos estudantes para a postura de professor. A mudança de sua condição de estudante para professor implica um intervalo no qual o indivíduo ainda permanece com seu *habitus* de estudante, e passa a assumir um *habitus* da posição futura, mas ao mesmo tempo atual (professor) (CYRINO, 2012).

Esse movimento nos permite a análise com o conceito sociológico de *histerese*, definida por Bourdieu (2000 [1972]) como a defasagem entre as ocasiões e as disposições em apreendê-las, ou seja, designa um efeito que se prolonga no indivíduo ao longo do tempo, mesmo que suas condições tenham sido alteradas.

Isso quer dizer que, o *habitus* de professor só é incorporado pelo sujeito após um período de inserção na profissão, assumindo as condições reais do trabalho docente. Por ora, o estagiário ainda permanece com seu *habitus* de estudante, experimentando e constituindo nuances de um *habitus* docente.

A terceira fase, nomeada de ***Percepção da Docência e Desenlace Compulsório*** corresponde ao momento em que os estagiários percebem aspectos do trabalho e do cotidiano docente, mas ao mesmo tempo precisam despedir-se sem almejar a separação pessoal com os alunos. Nessa fase, os estagiários apontam que o estágio deveria ter mais horas, pois é nesse momento que eles estão estabilizados, ou seja, já se adaptaram aos alunos, à sala de aula, às questões burocráticas, os desafios são ínfimos e é o tempo de se dedicarem à atividade docente propriamente dita.

No entanto, o que fica mais forte é o vínculo afetivo criado com a escola, com o professor-parceiro e principalmente com os alunos. Esta última etapa corresponderia à descoberta da atividade docente, porém o estágio é finalizado antes que o estagiário possa ter esta vivência e/ou percepção.

Em resumo, o estágio inicia seu ciclo na fase da ***normatização*** (1 a 4 semanas), seguindo para a fase da ***produção e descoberta*** (5 a 10 semanas) e finalizando com a fase da ***Percepção da Docência e desenlace compulsório*** (11 a 16 semanas)[122].

Destacamos que devida atenção deve ser dada à última etapa, considerando que é nesse período que o estágio possibilita ao estudante vivenciar de fato

[122] No acompanhamento da disciplina nos anos de 2014 e 2015, foi possível confirmar que o estágio está realmente demarcado por estes ciclos.

aspectos do trabalho docente. Mais horas de estágio[123] na matriz curricular do curso de Pedagogia seriam ideais para que esse momento seja contemplado enquanto aprendizagem, iniciação à docência. Para além do aumento das horas, seria importante que o estudante tivesse um acompanhamento que possibilitasse essa percepção, ou seja, orientações que o levassem refletir profissionalmente sobre sua prática. Uma alternativa possível seria o exercício da análise de práticas (ALTET, 2000).

Sem perder de vista a caracterização dessas fases, compreendemos que nem todos os estagiários passam pelos mesmos momentos, nem mesmo o período colocado em semanas é definido de forma fixa. Pode ocorrer de alguns estudantes permanecerem na primeira fase, cumprindo a tarefa da universidade durante todo o período de estágio. Por outro lado, aqueles estagiários que já tiveram experiências como docentes anteriormente, talvez vivenciem a segunda fase com maior maturidade e com outros tipos de descobertas.

Com o Ciclo de Desenvolvimento do Estágio pretendemos, portanto, demarcar fases que não podem ser desconsideradas ao elaborar estratégias formativas para a aprendizagem do adulto (estagiário).

3.2 Elementos para a constituição de dispositivos de formação: a opinião dos participantes da escola.

Realizar os estágios nas escolas é sempre um desafio ao professor da universidade que depende daqueles espaços para que seus estudantes possam realizar o momento prático da formação inicial. Torna-se um desafio pela própria história que envolve esta questão, apresentada no início do presente trabalho.

Na literatura atual encontramos a urgência de se estabelecer relações de parceria, de colaboração com as escolas. Em pesquisa anterior (CYRINO, 2012), também investigamos o papel que a escola poderia assumir e o que de fato ela assume na formação de seus futuros mestres. Apontamos elementos que pudessem de alguma forma auxiliar nessa constituição de um compromisso consciente.

[123] A matriz curricular deste curso de Pedagogia está em fase de readequação às Diretrizes. Portanto, para o ano de 2016, é previsto um aumento da carga horária do estágio para 130 horas.

Elencamos ações do governo federal e da própria universidade, englobando nossa proposta de acompanhamento de estagiários que visa chamar a escola para o lado da formação de professores, assumindo um espaço importante nessa função, ou seja, estabelecer uma *parceria colaborativa*. Ela é vista como um aspecto imprescindível na profissionalização docente,

> decorre de um longo processo de trabalho articulado de professores da universidade com profissionais do ensino básico, com o objetivo de garantir pressupostos teórico-práticos nos currículos dos cursos de formação de professores (FOERSTE; LUDKE, 2003, p. 166).

Sendo assim, para que a escola possa assumir qualquer tipo de papel, é preciso primeiramente escutá-la, conhecer suas dificuldades e necessidades com relação ao estágio, partindo para a perspectiva de uma construção compartilhada. É com esse pressuposto que caminhamos na primeira parte da pesquisa com os grupos focais.

Procuramos identificar as ideias que movimentam e seriam possíveis de movimentarem o estágio dentro da escola, dialogando sobre o que os atores da escola envolvidos no estágio esperam da universidade e dos estagiários, bem como o que a escola necessita para que o estágio possa ser desenvolvido.

Um primeiro aspecto foi identificar como a escola compreendia o estágio. No GF-A esse processo é compreendido como uma possibilidade de parceira com a universidade, além de permitir que o futuro professor tenha contato com a realidade da escola e assumir uma postura diferente:

> *"PA-1*: vejo o estágio como uma parceria mesmo [...].
> *C-A*: o estágio é o primeiro contato que o estagiário tem com a realidade da escola. É uma realidade diferente da que ele vivencia enquanto aluno. É o momento em que ele olha para a escola com outro olhar que não de aluno. [...] é o momento que o estagiário sai da posição de aluno e assume o papel de professor" (Grupo Focal 1, Escola A – 22/04/2013).

No GF-B e no GF-F os participantes apontaram que a escola está aberta a colaborar na formação dos estagiários e que estes na sala de aula tornam-se uma grande oportunidade de trocas:

> "*CB-1*: Aqui, a maior parte do grupo acolhe os estagiários e tem tentado colaborar, tanto para a formação do estagiário, mas também tem feito cobranças no sentido de os estagiários também colaborarem com a sala de aula. Então no geral a escola acolhe.
> *PB-2*: eu concordo com a CB-1. Eu considero que o estagiário sempre é mais alguém para te auxiliar e querendo ou não, há uma

> troca, você aprende, você de certa forma compartilha alguma coisa, então todo mundo sai ganhando". (Grupo Focal 1, Escola B – 12/09/2013).
>
> "PF-3: Eu acho que tem que ser essa relação interativa mesmo, e a universidade nesse sentido, deve encaminhar o estagiário para esse contato: 'olha, você vai lá, fala com a professora...', estas etapas mesmo, desenvolve projeto" (Grupo Focal 1, Escola F – 02/09/2013).

O segundo ponto relaciona-se ao que de sutil é necessário o estagiário conhecer e se apropriar do trabalho do professor durante sua permanência na escola. Nesse aspecto, os participantes abordaram que no estágio é possível que o licenciando perceba a rotina e o cotidiano do professor, sendo uma contribuição oferecida pela escola:

> "M[124]: E qual a contribuição que vocês podem dar para o estagiário?
> C-A: acho que a vivência do cotidiano escolar.
> PA-1: eu concordo com a C-A.
> PA-2: eu acho que é isso mesmo, fazer com que elas conheçam como é nosso dia a dia, observar que a coordenadora nos chama toda hora [risadas], que muitas vezes nossas atividades que preparamos são interrompidas por outras coisas" (Grupo Focal 1, Escola A – 22/04/2013).

É importante que o estagiário também observe as tarefas burocráticas emergenciais do professor, as interrupções que ocorrem no dia a dia:

> "PA-2: sempre digo para as estagiárias: 'vocês estão vendo tudo acontecer, estão vendo a parte boa do estágio'. Elas veem a criança que não consegue fazer a atividade, ou quando somos interrompidos para realizar algo burocrático para 'ontem', dentre outras coisas que ocorrem na rotina do professor. O estagiário está vivenciando tudo isso"(Grupo Focal 1, Escola A – 22/04/2013).

Sendo situações que modificam muitas vezes o planejamento do dia: "PA-2: *Você tem muita coisa que acontece no meio do seu trabalho. Você planeja e naquele dia nada dá certo.* [...] *com 20 anos de trabalho, não é sempre que da tudo certo, cada dia temos um desafio*" (Grupo Focal 1, Escola A – 22/04/2013).

Em meio aos relatos, as participantes apresentam um contraponto com relação à realização do estágio em épocas anteriores e no formato atual proposto pela Supervisora. Elas apontam que antigamente os estagiários observavam as falhas das professoras e não lhes era possibilitada essa vivência do cotidiano escolar que atualmente ocorre.

[124] Considerar M para a Pesquisadora.

> “PA-2: até uns anos atrás, quando começamos a receber estagiárias, elas vinham com muita teoria e achava que o que a gente fazia era errado, muita teoria e sem prática. Não tinha essa vivência de sala de aula. Viam só coisas pontuais, não tinham uma vivência. Agora que tem regência, pois antes era só observação. Elas faziam relatório do que faziam na sala. A regência começou quando a Supervisora veio para cá.
> C-A: antes tinha um pouco de regência, algumas horas. As faculdades fazem assim ainda. Mas agora, algumas já pedem um projeto simples, mas já desenvolvem algo nesse sentido. Quando uma estagiaria propôs o projeto, pedi para ela desenvolver algo sobre a diversidade cultural” (Grupo Focal 1, Escola A – 22/04/2013).

No terceiro aspecto o GF-A e GF-B nos trouxe elementos que pontuam como necessários para o estágio ocorrer na escola de maneira positiva. Inicialmente destaca-se a importância da presença da Supervisora na escola, realizando um convite aos professores em HTPC, além de explicar os objetivos do estágio para os professores com a presença dos estagiários, para que ambos possam ter clareza sobre o processo.

> “C-A: Eu acho interessante o professor da universidade vir na escola.
> PA-1: acho que num primeiro momento, o professor deveria vir em um HTPC, por exemplo, a Supervisora, vir se apresentar, falar sobre o estágio, como seria nossa parceria com o estagiário. Abrir um contato que não se feche, que sempre esse contato possa existir. Acho que é importante essa parceira de estágio com a Supervisora”.
> [...]
> PA-2: Mas mesmo assim, eu acho que deveria ter um contato no meio do estágio, por exemplo, a Supervisora vir no início e no meio do estágio, em um HTPC para ver se continua o que estava proposto, se tudo caminha como havia sido conversado...
> C-A: esse ano fica complicado ter dois encontros no HTPC, porque temos poucos horários. Ano que vem, pode ser que de tempo, pois teremos mais dias de HTPC. Mas de qualquer forma, a estagiária sempre vem à escola 6 meses antes para entrar em contato com o professor, conhecer a escola, etc. Nesse período eu acho interessante a Supervisora vir e explicar como é o estágio, quais são os objetivos, o que ela entende por parceria, para que todos os professores entendam.
> PA-2: acho interessante a Supervisora vir sim no primeiro contato. Acho importante também a Supervisora ter uma conversa com a estagiária junto com a professora, para todas entenderem como é o estágio, ou seja, todas receberem a mesma informação, para não ocorrer mal entendido.
> C-A: eu estava pensando que podemos chamar todos os professores e todos os estagiários juntos numa reunião só” (Grupo Focal 1, Escola A – 22/04/2013).

> *“PB-2*: Desde que tudo esteja muito bem claro, então seja avisado com antecedência, que esteja de acordo também com o que você

> propõe. Então, não que chegue de surpresa na sua porta e fala 'olha, estou aqui!'" (Grupo Focal 1, Escola B – 12/09/2013).

Para se concretizar, é sugerido que a SME intervenha nesse processo, colaborando com o oferecimento de espaço, por exemplo: *"C-A: a prefeitura pode colaborar, convocando todos para irem à SME, até mesmo os estagiários, ou ainda irmos à UNESP, só uma vez"* (Grupo Focal 1, Escola A – 22/04/2013).

Durante o desenvolvimento do estágio, os elementos foram voltados para a dimensão pessoal dos estagiários e professores. Por exemplo, o GF-A pontuou que é importante o estagiário ter vontade de aprender: *"PA-2: o estagiário deveria chegar com vontade de aprender, de ver aquilo que acontece dentro de uma sala de aula, o que nunca é igual. [...] Se ela chegar e pensar que tudo vai ser bonitinho, não vai ser"* (Grupo Focal 1, Escola A – 22/04/2013).

Ainda no aspecto da dimensão pessoal, nossas participantes pontuam que é importante que o estagiário tenha clareza sobre a parceria:

> "PA-1: O estagiário deveria vir com a orientação de ter parceria com o professor.[...] Se ela não estiver pré-disposta a aprender, não vai adiantar.
> [...]
> PA-2: a parceria tem que ocorrer dos dois lados, não pode vir de uma pessoa só. Depende da outra parte também. Se o estagiário não entender a parceria, não funciona" (Grupo Focal 1, Escola A – 22/04/2013).

Além disso, é imprescindível que o estagiário esteja aberto a sugestões e que haja a empatia com o professor, caso contrário, pode gerar conflitos:

> "PA-1: Eu tive uma estagiária que não me escutava, dizia que já sabia o que estava fazendo e isso me incomodava. Um dia até pedi para uma amiga dela explicar, dizer que seria interessante se ela aceitasse algumas sugestões minhas. Mas ela continuava fazendo o que achava que estava correto.
> PA-2: É engraçado, parece que é combinado, um ano tenho estagiária boa e outro ano é uma estagiaria ruim.
> C-A: tem estagiaria que é parecida com a gente, tem empatia entre o professor e o estagiário. E tem estagiaria que não. Parece que o pensamento não "bate".
> PA-1: e tem estagiaria que no inicio não dá certo, depois engrena. Sempre recorremos à Supervisora também quando não dá certo. Ligamos para ela e assim ela nos ajuda sempre" (Grupo Focal 1, Escola A – 22/04/2013).

Para a Coordenadora da Escola *B*, a postura do estagiário também se torna importante:

> “CB-2: eu gostaria de ver estagiários bem dispostos, atuantes, que deem opinião sim, que conversem com a gente sim, com a coordenação, com o professor e que esteja disposto a trabalhar! Que não venha aqui achando que é mais uma horinha que ele vai ter que cumprir e só! Eu gostaria!” (Grupo Focal 1, Escola B – 12/09/2013).

No próximo elemento foi pontuado sobre o contato constante com a Supervisora, considerando todos os períodos do estágio (antes, durante e após), a fim de esclarecer e auxiliar na resolução de problemas com os estagiários, além de oferecer segurança ao professor e ao estagiário:

> “PA-2: Temos uma ponte muito forte com a Supervisora, ela nos dá essa liberdade. Pedimos para ela rever a maneira de orientação...esse ano tivemos isso... as estagiárias não entenderam o que era o estágio que a Supervisora propunha. Então recorremos a ela e agora parece que melhorou.
> PA-1: essa ponte com a Supervisora é muito importante.
> C-A: esse tipo de contato acontece só com a Supervisora, tem faculdade que não temos esse contato próximo e acaba dificultando. Essa característica também é importante, pois o professor se sente seguro, e a estagiaria também. Caso tenha algum problema, algum impasse a estagiária pode conversar com o supervisor e depois voltar par a escola”.
> [...]
> “C-A: [...] Mas o professor supervisor estar na escola, já é um ponto positivo. O contato direto dos professores da escola com o supervisor é algo que contribui muito para o estágio, pois podemos conversar quando há algum impasse.
> PA-1: acho que isso é o principal, pois a partir disso que podemos resolver os problemas” (Grupo Focal 1, Escola A – 22/04/2013).

A partir dessas colocações surge um elemento primordial: a orientação que a professora da universidade oferece aos estagiários, para que esses compreendam seu papel na escola.

> “C-A: Ele tem que entender o que está fazendo no estágio. Caso contrário, torna-se um estagio de observação e não é legal.
> [...]
> PA-1: ele tem que estar bem orientado, ele tem que saber qual o papel que ele tem na escola” (Grupo Focal 1, Escola A – 22/04/2013).

Na Escola *F* a questão da postura também é colocada em evidência:

> “PF-3: e eu acho o seguinte também: a universidade precisa preparar, independente se é Unesp, se é uma particular... precisaria ter uma linha e preparar o estagiário assim: a questão ética, porque eu não vou lá para reparar o que o professor faz de errado...
> PF-1: o olhar... é a questão do olhar do estagiário, então...orientar nesse sentido... (Grupo Focal 1, Escola F – 02/09/2013)

No GF-B as participantes tem a mesma compreensão, destacando elementos relacionados à postura, seu papel na escola e sua relação com a professora:

> “PB-2: eu penso que há a necessidade de uma conversa anterior, então de repente com as coordenadoras e com os professores também. Para poder combinar mesmo, até horário, dia, enfim. E que chegassem sim sabendo o que vai ser feito, ou então, qual é o papel deles ali. Que o papel não é sentar no fundo, e ficar criticando o professor, olhando se da conta da sala ou não. Mas...
> M: então ele ter clareza do que é o estágio dele...
> PB-2: isso... vai ser uma troca? Então tá! De repente até alguns pontos mesmo para observar, alguns pontos que ele vai trocar, enfim. Eu acho que há a necessidade sim de uma orientação anterior, chegar já sabendo para que veio e que tem liberdade para conversar, tem liberdade para trocar, que a sala não é um lugar fechado, que todo mundo está aprendendo, mas que tivesse alguma orientação nesse sentido, como a gente já falou, com relação à vestimenta, com relação a vocabulário, com relação à postura, a pesquisar o conteúdo...
> PB-1: porque parece que eles chegam ainda meio engessados, apesar de eles serem tão assim, eles estão meio engessados. Então o que você fala hoje, ele faz amanha, faz depois, faz depois... e não vê que naquele caminho pode desviar ali...eles sempre querem cumprir” (Grupo Focal 1, Escola B – 12/09/2013).

Podemos relacionar tal situação ao próprio modo que o estudante leva o estágio. Caso ele compreenda como uma tarefa da universidade, ele não se envolve pessoalmente, não sabendo qual espaço ocupar na escola, nos levando ao quarto aspecto apontado nas discussões. Quais são as posturas dos estagiários? Eles se colocam como professores? Se mantem alunos?

> “PA-2: às vezes você tem mais um aluno na sala mesmo.
> C-A: as professoras já tiveram vários tipos de estagiários. Alguns se assumem como professor, mas outros não entendem seu papel aqui na escola” (Grupo Focal 1, Escola A – 22/04/2013).

Nossas participantes observam que os estagiários vão se tornando professores à medida que se desenrola o estágio.

> “PA-2: tem estagiário, que começa o estágio com a gente, e você vê que nasce um professor, com as atitudes, com a maneira de se impor, com a maneira de trabalhar. E tem estagiário que você vê, vai ser sempre um aluno, vai fazer suas coisas, vai cumprir, mas vai ser sempre como um aluno.
> PA-1: e isto não é um compromisso que a pessoa deve assumir?
> PA-2: é...mas como o que eu falei, você vê a estagiaria se transformar, ela vai se comprometendo e você fala: ‘ela está pronta pra isso’... mas se ela não se compromete, aí continua sendo aluna.

> PA-1: mas foi como a P., uma estagiária que me disse que estava fazendo pedagogia por fazer, mas hoje ela se tornou uma grande professora.
> PA-2: ali nasceu uma professora!
> PA-1: ela foi fazendo, foi se apaixonando, e se tornou uma boa professora.
> PA-2: essa sim, foi se comprometendo, foi se integrando, dava palpite para as outras professoras, então é a questão da vontade, do comprometimento, se não, vai ser sempre aluno" (Grupo Focal 1, Escola A – 22/04/2013).

E dependendo do comportamento e da postura que o estagiário assume, eles têm o respeito das crianças ou não: *"PA-2: é interessante observar que à medida que os estagiários começam a passar a atividade, as crianças vão os respeitando como professores"* (Grupo Focal 1, Escola A – 22/04/2013).

Para além da postura, quais são os elementos que a escola considera como importantes que o estagiário saiba antes de adentrar no ambiente escolar? Esse é o quinto aspecto destacado nas discussões.

Inicialmente encontramos a crítica de que os estagiários têm a dimensão discursiva muito desenvolvida na universidade, e que no momento de explicar atividades para as crianças, pode atrapalhar na compreensão, pois estas necessitam de exemplos:

> "C-A: como na universidade temos muito a escrita e expressão oral, quando eles [estagiários e professores iniciantes] chegam aqui eles querem fazer igual. Então todas as professoras novas, elas chegam com a parte oral e não vão verificar o que as crianças estão fazendo...
> [...]
> C-A: então esses que são novos não conseguem, eles não entendem que devem demonstrar o que estão solicitando para as crianças, e não só verbalizar" (Grupo Focal 1, Escola A – 22/04/2013).

Assim, sugerem que os licenciandos sejam orientados a observar questões de ensino, direcionando seu olhar:

> PF-3: então 'o que eu vou observar?' eu vou observar a dinâmica da sala...
> M: colocar pontos para ele observar?
> PF-3: isso...se é trabalhada em grupo, é trabalhado... a questão didática, então como é? Tem algumas nuances que são interessantes que o professor trabalha e que eu usaria em uma futura prática? A questão dos conteúdos que são trabalhados... então tem que observar tudo: conteúdos, dinâmica da sala de aula, a questão ética, a questão até disciplinar..."
> [...]

> PF-3: a professora usa uma metodologia diferente, dentro desse, desse e desse padrão, ou uma alternativa? Como é o relacionamento aluno-aluno, aluno-professor, quais são os conteúdos abordados dentro daquele ano...” (Grupo Focal 1, Escola F – 02/09/2013).

Indicam também que os estudantes aprendam a organização de uma aula, a forma de escrever na lousa...

> “C-A: eu acho que outro ponto, e aí está o lado da didática. As meninas chegam como pesquisadoras. Chegam aqui e aprendem até a usar a lousa. No meu curso de letras eu tive disciplinas voltadas para o ensino. Sinto essa falta nestes que estão chegando. Aprender a maneira de dividir a lousa, a letra que escrever, a forma de explicar para os alunos demonstrando e não só falando...
> PA-1: isso aprendemos no magistério.
> C-A: sim, mas tem toda uma didática e uma maneira de escrever na lousa, que se não fizer, perde a aula, a atenção das crianças.
> PA-1: se não fizer dessa forma, já acabou sua aula.
> [...]
> C-A: [...] eu tenho um livro que ensinava tudo isso. Como escrever na lousa, que forma devemos dividi-la, como as carteiras devem estar dispostas na sala, tudo isso...
> PA-2: as crianças não entendem a organização do caderno...
> PA-1: os pequenos” (Grupo Focal 1, Escola A – 22/04/2013).

Até mesmo aprender a realizar um planejamento...

> “CB-2: como professor ele *[estagiário]* vai ter que fazer! Porque como estudante ele não vai *[fazer]*, ele não conhece?
> CB-1: é um ponto para pensar. Assim, com relação até ao planejamento mesmo. Na universidade eu estudei currículo, tive disciplina sobre currículo, discuti currículo, e tudo mais. Mas, como é que você faz um planejamento?
> PB-1: de aula...exatamente!
> CB-1: exatamente. ‘ah, vou planejar um ano todo de trabalho’. O que é esse plano anual? O que é plano?
> CB-2: o que eu ensino e para quem?
> CB-1: para que eu preciso desse plano? Porque ele é importante?
> M: o que tem que ter nele?
> CB-1: o que tem que ter? que informações tem que conter? ‘ah tá, a partir desse plano você constrói a sua rotina, as suas aulas’; ‘ah tá! E como eu faço isso?’. E isso a gente não aprende na universidade.
> M: você lê sobre... sobre o planejamento, sobre o currículo...
> CB-1: isso, sobre a prática, a importância de um planejamento e tudo mais. Mas realizar o planejamento, ninguém realiza. Então, quando você cai na sala de aula e você tem que fazer isso... até tinha professor que quando estava iniciando a carreira aqui, [...], então ele teria que construir o planejamento e acompanhar essa sala até o fim do ano. Ele perguntou ‘mas cadê o planejamento?’” (Grupo Focal 1, Escola B – 12/09/2013).

Na mesma direção,

> PF-3: ele precisa saber, por exemplo, como que um professor organiza a sua rotina de aula, o professor não vem do nada 'Oi crianças, o que vamos fazer hoje?', então como que é esse planejar, o que eu vou ensinar para aquele ano, tem um conteúdo específico para cada ano...
> PF-2: e que também não pode ser trabalhado igual para todas as crianças, porque cada sala é uma sala, então eu posso estar com um quarto ano...
> PF-3: tem que fazer todas as adequações...
> [...]
> PF-3: mas tem que ter uma noção de conteúdo e como eu me adequo de acordo com algumas crianças. Tem que saber toda parte de psicologia, de relacionamento..." (Grupo Focal 1, Escola F – 02/09/2013).

Além de ter contato e aprender sobre os documentos que os professores utilizam, pois a PB-1, partindo de sua experiência, considera importante esse tipo de contato...

> "PB-1: [...] eu tenho trauma de diário de classe! Porque, mesmo na minha época de estágio diário de classe era só da mão da professora e ainda sempre passando paninho lustroso! Na faculdade eu também não conheci diário de classe. Ai o primeiro ano que eu entrei para fazer diário de classe, eu errei tudo! Então todo ano eu erro diário de classe! Então assim, me abalou muito isso *[risos]*. Porque aquilo era tão utópico 'ai, o diário de classe da professora, não pode ter um borrão, não pode ter uma sujeira! É um documento muito importante'. Na época do estágio isso foi muito claro para mim, na época do magistério e aí ficou utópico sabe. Então aí quando eu cheguei na minha sala de aula, como é que eu ia fazer meu diário de classe?" (Grupo Focal 1, Escola B – 12/09/2013).

Na Escola F, a discussão também perpassou tais elementos:

> "PF-2: Tem que ver também o dia a dia do professor, eu acho assim... não é só a gente... não é só gerir a sala de aula, não é só conteúdo e não é só a aula, o ensinar, o dialogar com as crianças... é preencher a caderneta, que a gente tem que fazer no meio da aula...
> PF-3: os estagiários tem dificuldade nisso. Eles perguntam para nós 'ah como é que preenche'...
> M: a curiosidade deles nisso...
> PF-3: exato...
> PF-2: é interessante eles saberem mesmo 'ah, como eu faço esse diário de bordo?' Acho que é interessante eles verem que a gente tem tudo isso para fazer" (Grupo Focal 1, Escola F – 02/09/2013).

Elas sugerem, portanto, que os estagiários aprendam ou tenham contato com os fazeres ordinários da classe (CHARTIER, 2000), aqueles fazeres que não são ensinados, mas que são possíveis de serem aprendidos. São fazeres invisíveis aos

olhos daqueles que estão na ação docente, no entanto são esses fazeres que dão vida à sala de aula e à atividade do professor.

Entretanto, mesmo com esse consenso, há a compreensão de que a universidade não dá conta desse ponto:

> "M: O que a universidade deveria fazer para que o estágio fosse mais efetivo?
> C-A: Os estagiários deveriam aprender um pouco mais do processo, como fazer.
> PA-1: eu não sei se dá, pois a universidade é diferente da escola.
> C-A: na minha cabeça eu tenho uma visão de universidade, e é difícil romper com essa visão. A universidade tem um papel, se desenvolve de um jeito e a escola segue de outra forma" (Grupo Focal 1, Escola A – 22/04/2013).

Portanto, a escola pouco se vê enquanto alguém que pode apresentar a prática ao estagiário, sendo que este já deveria chegar na escola com tais conhecimentos da universidade, mesmo reconhecendo que esta não tem em sua natureza tal papel. Por outro lado, a Escola *B* realiza um questionamento...

> "CB-2: [...] o estagiário, ele desconhece esses documentos da escola. Ele não tem acesso a esses documentos, ele não sabe como fazer, ele não sabe qual documento é mais importante do que o outro, o que é para ele, o que é dele, o que é da coordenação, [...]. E aí isso é uma falha também! É uma falha da escola? É uma falha da universidade? A universidade não diz 'vai e tenha contato'. A escola também não faz? Quem está errando ai? Porque que há um erro, há!" (Grupo Focal 1, Escola B – 12/09/2013).

É um importante ponto a ser considerado, pois as escolas, de maneira geral, acolhem os estagiários, recepcionam, orientam em alguns aspectos, porém em outros espera da universidade uma ação. Até onde vai o papel de uma e inicia o papel de outra? Sobre o assunto, os participantes do GF-F reconhecem que na orientação de alguns pontos, é papel do professor da escola:

> "PF-2: [...] Às vezes você pega o projeto e fala assim: 'não! Essa atividade não vai dar certo...'
> M: por causa da idade...
> PF-2: não combina com a idade deles
> PF-3: mas aí está o nosso papel...
> PF-2: é um papel importante nosso...
> [...]
> PF-2: o papel de realmente formar e dizer: 'olha, não dá, a gente já está há algum tempo aqui e a gente percebeu que esse tipo de coisa...'
> PF-1: 'não está dando certo...'
> PF-2: 'não está dando certo, desse jeito não, a gente pode mudar, vamos mudar? Vamos fazer de outra forma? Você vai ter

> praticamente o mesmo resultado, mas tem que fazer de outra forma...'" (Grupo Focal 1, Escola F – 02/09/2013).

É possível perceber que participantes nos apresentam um conjunto de elementos que os localizam em um papel que excede o de acolhedores, pois eles têm algo a dizer e a discutir sobre a formação inicial, sobre as necessidades de um professor iniciante, ou ainda sobre como e em quais aspectos os estagiários devem ser orientados. Porém ainda não podemos reconhecê-los como formadores de fato, pois não possuem uma preparação sistematizada e uma função formalizada. Para o momento, podemos chamá-los de orientadores ou mentores? Há um papel definido ou ele está em constituição?

Com a apresentação de alguns dos temas discutidos no grupo focal, ressaltamos elementos que podem compor pontos de reflexão para a construção de dispositivos para o acompanhamento de estagiários.

As participantes nos pontuaram aspectos como a presença e o contato constante do professor Supervisor na escola durante o estágio; postura do estagiário; aprendizagens relativas à atividade docente; cotidiano escolar; dentre outros.

A partir desses apontamentos, nos questionamos: Como trabalhar a dimensão pessoal do estagiário para que ele se comprometa com o estágio, construa uma boa relação com o professor, compreenda que postura deve ocupar na sala de aula?

De outro lado, de que forma poderíamos trabalhar com as professoras-parceiras e com a equipe gestora da escola possibilidades de apresentar aos futuros professores os elementos da prática que ela possui? Qual é a possibilidade de envolver de maneira colaborativa os professores-parceiros no processo do estágio? Estas e outras questões serão tratadas no próximo tópico.

3.3 A Idealização, a Operacionalização e o Vivido: três dimensões dos dispositivos formativos

No decorrer do nosso texto, pudemos observar o desafio de se construir uma proposta de acompanhamento de estágios em conjunto com a escola. No entanto, na tentativa de superar tal desafio e questionamentos acerca da participação dos

professores na formação de seus pares tentamos buscar estratégias para sistematizar um acompanhamento compartilhado entre universidade e escola (dentro das condições reais e objetivas que temos no Brasil).

Tomamos como base nossos diálogos nos Grupos Focais, o modo como o estágio é concebido pela Supervisora e Pesquisadora, estudos que realizamos em grupos de pesquisa, bem como com os resultados de trabalhos anteriores (CYRINO, 2009; CYRINO, 2012).

Visitamos estudos que conceituam 'dispositivos de formação' e 'dispositivos formativos'. Assumimos como inspiração as experiências da Universidade de Montréal – Quebec, bem como sobre a formação de professores na França (considerando os antigos IUFMs e as atuais ESPE),como relatado no Capítulo 1. Reconhecendo que tomam como ponto de partida as competências profissionais, e esse não é nosso foco, são experiências que nos auxiliam a compreender a perspectiva de um modelo de Formação Profissional que engloba a concepção de Professor Reflexivo, utilizando a Análise de Práticas como ferramenta para a reflexão (ALTET, 2000; PERRENOUD, 2004).

Partindo de elementos dessas duas realidades e considerando o contexto brasileiro, legislações etc., bem como a cidade de Rio Claro e o contato de proximidade mantido pela Supervisora com a SME, ensaiamos a construção de dispositivos formativos de acompanhamento, os quais partem de uma perspectiva teórica analítico-reflexiva, englobando aspectos de uma formação pautada na Análise de Práticas e em uma abordagem reflexiva (SMYTH, 1991; SCHON, 1992).

Os dispositivos são aqui apresentados tomando como base três dimensões identificadas por Albero (2010, p. 56) a partir da "observação empírica das dificuldades recorrentes encontradas pelos atores, as tensões, contradições e paradoxos os quais se confrontam[125]", a saber: Ideal; Operacional[126]; Vivido.

Na dimensão Ideal, apresentamos o dispositivo tal como ele foi idealizado; na dimensão Operacional, exploramos como ele foi desenvolvido, manuseado e apropriado pelos participantes a partir dos nossos registros advindos do acompanhamento de todo o processo; na dimensão Vivida, elencamos, a partir do

[125] Tradução nossa. Texto original: « l'observation empirique des difficultés récurrentes rencontrées par les acteurs, des tensions, contradictions et paradoxes auxquels ils se confrontent ».

[126] No original, o autor emprega a expressão*Fonctionnel de Référence*, mas no presente estudo optamos pelo termo *Operacional*, por compreender que tal dimensão se trata do funcionamento, da operacionalização do dispositivo.

relato dos participantes, o que de fato pensaram sobre sua experiência e seu envolvimento com os dispositivos.

Optamos por assim apresentar, pois devido ao grande número de dados advindos das diferentes etapas e instrumentos que compõem nosso estudo de campo, as três dimensões nos pareceram pertinentes do ponto de vista organizacional e temático, nos permitindo ter um olhar direcionado para destacar elementos essenciais que respondam aos nossos objetivos de investigação.

3.3.1 O dispositivo em sua Dimensão Ideal

Para Albero (2010), a primeira dimensão é composta por princípios e por um conjunto de ideias, modelos e valores que estruturam os atos e discursos durante a realização da proposta. “A dimensão ideal do dispositivo é sua bússola e seu fio condutor, seu propósito explicitamente declarado ou não”[127], (ALBERO, 2010, p. 56).

Portanto, tal dimensão orienta a ação daqueles que conceberam e dos responsáveis pelo dispositivo, sem, no entanto, compartilhar desse conjunto de ideias a todos os atores envolvidos. Partindo dessa compreensão, apresentamos os dispositivos da forma como foram idealizados, concebidos e quais valores e modelos de formação estão implícitos.

Baseados nos pressupostos do movimento de profissionalização do ensino (BOURDONCLE, 2000; HOLMES GROUP, 1986), os dispositivos pautam-se nos conceitos de análise das práticas (ALTET, 2000)e de prática reflexiva (SCHON, 1992; PERRENOUD, 2004).

A questão orientadora para a construção de nossos dispositivos é: *De que maneira poderíamos pensar o estágio de modo que ele não permaneça no aprendizado baseado na tentativa-erro ou na dimensão afetiva? Quais são os elementos profissionais que poderiam compor um dispositivo de acompanhamento de estagiários? Como inserir o professor-parceiro na formação do estagiário de modo que ele possa se utilizar de sua experiência para orientá-lo?*

Partindo dessas questões e da perspectiva do acompanhamento compartilhado, os dispositivos foram elaborados possuindo duas funções principais:

[127] Tradução nossa. Texto original: “La dimension idéelle du dispositif est sa boussole et son fil directeur, son dessein explicitement énoncé ou non”.

de um lado auxiliar o estudante na reflexão de sua prática, oferecendo-o um olhar profissional para sua experiência e, de outro, oferecer um papel ao professor que se aproxime de um olhar de formador, ou seja, que sua atuação no estágio vá além de receber estagiários, de colaborar (mesmo sendo algo que já consideramos muito importante), de acolher, mas que aos poucos ele vá ganhando um espaço nesse campo de formação e compreendendo a grande contribuição de sua experiência para com os novos professores.

Pensar e elaborar ferramentas para o acompanhamento do estágio significa pensar em sistematizá-lo, em torná-lo mais concreto enquanto vivência de ensino, experiência docente, compartilhando com as expectativas e necessidades da escola que irá acolher o estagiário. Portanto, nossos instrumentos não pretendem limitar as possibilidades de exploração que o estágio possui, mas potencializar a reflexão sobre as experiências significativas e ao mesmo tempo possibilitar a análise das práticas, pois

> Os professores iniciantes necessitam possuir um conjunto de ideias e habilidades críticas, assim como capacidade de refletir, avaliar e aprender sobre seu ensino de tal forma que melhorem continuamente como docentes. Isso é mais possível se o conhecimento essencial para os professores iniciantes puder se organizar, representar e comunicar de forma que permita aos alunos uma compreensão mais profunda do conteúdo que aprendem (MARCELO, 2010, p. 27).

Nessa perspectiva, foram elaborados dois dispositivos formativos de acompanhamento: **Roteiro de Acompanhamento Analítico-Reflexivo (RAAR)** e **Roteiro de Acompanhamento da Prática de Ensino (RAPE)**. O primeiro é dirigido aos estagiários, sendo utilizado e manuseado por eles. Já no segundo é composto por roteiros utilizados pelos professores para acompanhar os estagiários.

Tanto na segunda, como na terceira etapa da pesquisa, os dispositivos foram desenvolvidos em caráter *experimental*. Não tem qualquer natureza avaliativa para a disciplina. Também não são tidos como objeto de análise para uma pesquisa quantitativa. Os dispositivos são idealizados, excepcionalmente para o acompanhamento do desenvolvimento profissional docente (tanto inicial de maneira direta; quanto continuo de maneira indireta). A seguir descrevemos cada dispositivo, destacando suas características e elementos que foram sugeridos pelos participantes da escola, pela Supervisora e Pesquisadora.

a) **Roteiro de Acompanhamento Analítico-Reflexivo (RAAR)**

Ao identificarmos o Ciclo de Desenvolvimento do estágio, Supervisora e pesquisadora seguiram tal temporalidade e elaboraram um instrumento para auxiliar os estudantes a acompanharem e refletirem sobre seu percurso no estágio e sua própria prática.

Assim, o Roteiro é composto por itinerários[128]que acompanham diversas etapas do estágio, identificados com cores diferentes para cada situação: Roteiro Rosa - Expectativas; Roteiro Azul: Notícias e Organização; Roteiro Laranja: Acompanhamento da própria prática; Roteiro Verde: Reflexivo e Desprivatização da prática (COCHRAN-SMITH, 2012).

O primeiro itinerário corresponde às "*Expectativas*" que os estagiários possuem acercado estágio. Foi elaborado com o intuito de que os estudantes pudessem pensar e registrar suas perspectivas para o estágio:

- O que esperam do estágio? - De que forma gostariam de ser recebidos e orientados pela professora da escola? - O que esperam da disciplina de estágio na universidade?

Este quadro é respondido pelos estudantes na primeira aula da disciplina e posteriormente entregue à Supervisora. As respostas são devolvidas aos estudantes nas últimas semanas de aula para que possam compor o relatório de estágio, estabelecendo relações sobre suas expectativas o que foi além ou aquém ao esperado e o que de fato ocorreu.

Entre a segunda e terceira aula, a maioria dos estagiários já foi encaminhada para as escolas. Sendo assim, a fim de que identifiquem o local e o contexto que se encontram, reconheçam materiais e espaços utilizados pelos professores no ambiente de trabalho, elaboramos o segundo itinerário, nomeado "*A Ida à Escola*", que se refere às Notícias e Organização do estágio e da escola:

I. - Nome da escola - Nome da professora da classe - Turma/Turno/ - Dia da semana e horário previsto para realização do estágio
II.

[128] Os roteiros em seu formato original estão apresentados no Apêndice F

- Que espaços da escola são utilizados pela professora para trabalhar com os alunos?
- Como é a organização espacial da sala?
- Como a professora organiza a entrada dos alunos, o recreio, a ida dos alunos para outros espaço e aulas, a saída dos alunos etc.
- Há alunos com necessidades especiais na turma? Como sua inclusão na turma está organizada?
- Como o tempo de trabalho da professora é organizado (horários de aula, de café, de trabalho individual, de trabalho coletivo etc.)?
- Que documentos são utilizados e/ou produzidos pela professora (diário de classe; portfolios; semanários; diário de bordo etc.). Que uso faz de cada um deles?
- Que conteúdos estão previstos para o primeiro semestre?

III.
- Com que frequência serão os encontros individuais com a professora e os estagiários?
- Em que momento serão realizados?
- Que recursos serão utilizados para comunicação?
- Como está prevista a elaboração do trabalho em conjunto?

Com esse material, os estagiários tem a oportunidade de observar, perguntar à professora-parceira e identificar aspectos do cotidiano escolar e da sala em que irá atuar. Posteriormente socializam este documento com os colegas na disciplina e o tomam por base para elaborar o plano de trabalho a ser desenvolvido.

Entre a terceira e quarta aula, exploramos as sensações, percepções que o estagiário possui sobre a escola por meio do terceiro quadro (verde), correspondendo à *"Reflexão 1"*.

- Como fui recebido pela escola? Que sensações tive?
- Como foi meu primeiro contato do ano com a professora?
- Que impressões tive sobre os alunos?

O quarto roteiro, direcionado aos aspectos de relações pessoais e apresentado na quarta ou quinta aula (*"Reflexão 2"*), também é de cunho reflexivo e aborda questões que dizem respeito à relação com a professora.

- Como está sendo a conversa com a professora?
- Está sendo possível estabelecer uma parceria? Como foi este processo?
- De que maneira ocorre a comunicação entre vocês?
- No momento da elaboração do plano, foi possível compatibilizar as ideias e sugestões minhas e da professora?

Estes quatro primeiros quadros podem situar o estagiário na escola, permitir que compreenda alguns aspectos do cotidiano docente, bem como reflita sobre sua interação com esse meio.

Os roteiros seguintes dizem respeito à segunda etapa do estágio, na qual o estudante já se situou, conheceu a professora que irá recebê-lo e assim é possível iniciar um trabalho pedagógico.

Portanto, é o momento de os estagiários elaborarem um Plano de Trabalho, ou seja, planejarem o que será desenvolvido durante o período de estágio, podendo ser no formato de Projetos de Ensino ou Sequências Didáticas. A orientação da Supervisora é que esse Plano seja elaborado de acordo com os conteúdos a serem trabalhados pela professora responsável pela classe, levando-se em consideração a idade dos alunos e o nível de aprendizagem que se encontram. É desejável que o Plano seja elaborado em conjunto com a professora regente.

Assim, o quinto quadro (Azul) corresponde ao *"Processo de elaboração do Plano de Trabalho"*.

- O trabalho será desenvolvido sob a forma de um projeto ou outra forma de organização?
- Qual o cronograma previsto para o desenvolvimento do trabalho?
- Qual a relação entre o plano proposto e os conteúdos previstos para o semestre?

O sexto itinerário (Laranja) nomeado de *"Acompanhamento da própria prática"* é voltado para o registro e a reflexão sobre sua ação enquanto professorandos. Esta etapa do estágio é considerada a principal, pois é nela que os estudantes vivenciam aspectos do fazer docente, do trabalho pedagógico. Esse documento[129] segue uma dinâmica diferente dos anteriores, pois a cada aula o estagiário deve refletir e tem a liberdade de escrever sobre cada uma das questões:

Data da aula: ___/___/___
Após finalizar cada aula, escrever sobre*:

- Tempo da aula - tempo previsto - tempo real
- Como os alunos reagem às minhas colocações? Por quê?
- Os objetivos da atividade foram atingidos? Por quê?
- Quais foram minhas dificuldades nesta aula? Por quê?
- Consegui incluir e atingir todos os alunos no trabalho proposto?
- Utilizei de forma adequada os recursos e materiais disponíveis?
- Qual foi o papel/participação da professora nesta aula? Ela realizou alguma intervenção sobre meu trabalho? O que senti com relação a este assunto?
- Outras observações e reflexões que achei necessário destacar/relatar.

[129] Apêndice G

Tais questões possibilitam o registro e um primeiro nível de reflexão. São questões abertas que "favorecem a elaboração de respostas[130]" levando os estagiários a explicitarem seus conhecimentos (VILLENEUVE, et al., 2010, p. 165).

Paralelo a esse roteiro, há outro localizado no eixo da reflexão, o qual tem suas questões baseadas nos trabalhos de Smyth et al. (1999) tem como intenção orientar o olhar dos estagiários para seu desenvolvimento enquanto profissional e para sua prática pedagógica:

- Descrever o que fiz.
- Porque fiz assim?
- É possível fazer diferente?
- O que eu mudaria nesta aula?

Assim, na primeira questão o estagiário deve descrever aos colegas como ocorreu a aula. Em seguida, deve explicar o motivo de ter pensado a aula daquela maneira, e porque foi assim realizada. Então ele relata aos colegas se seria possível fazer diferente alguma passagem da aula e por fim o estagiário aponta as mudanças que poderiam ocorrer. Posterior a isto, ocorre a socialização para toda a sala do que foi discutido nos pequenos grupos.

Por meio desse itinerário, os estagiários realizam o momento de *Desprivatização da Prática* (COCHRAN-SMITH, 2012) em sala de aula, atividade em que revisitam os registros realizados sobre suas aulas, e realizam o exercício de descrevê-las oralmente, socializando com os colegas, os quais podem auxiliar na compreensão de suas ações e possibilidades de mudança.

Tal exercício, pautado na "interrupção do ensino como um ato privado", possibilita que, ao desprivatizar suas ações e práticas de forma sistematizada, os estagiários mudem o olhar para a experiência vivida e transformem suas atitudes. Nessa perspectiva, "a mudança é provocada por uma variedade de perspectivas e processos que abrem o ensino aos outros"[131] (COCHRAN-SMITH, 2012, p. 112), compreendendo que "o refletir nesse contexto necessita incorporar os dados dos outros e, desse modo, ampliar possibilidades concretas de trabalho coletivo"

[130] Tradução nossa. Texto original: « […] favorisent l'élaboration des réponses, amènent les apprenants à expliciter leurs connaissances ».

[131] Tradução nossa. Texto original: "the interruption of teaching as a private act. The change is brought about through a variety of perspectives and processes that open up teaching to others"

(AROEIRA, 2014, p. 127).Assim, oferece à dimensão reflexiva um “caráter público e ético” (PIMENTA, 2002, p. 43).

Portanto, se o ensino é tido como uma ação solitária e privada, ao possibilitar que os estagiários socializem suas práticas e experiências de ensino, estamos concebendo a docência como um ofício pautado na colegialidade e na partilha (NÓVOA, 2009), que se desenvolve a partir de uma cultura colaborativa.

Após realizar o exercício de desprivatização da prática, o estagiário passa para a etapa reflexiva, centralizando-se nas questões do itinerário e nas contribuições dos colegas para refletir, é o momento em que o estagiário se utiliza de “sua própria ação, suas próprias atividades mentais por objeto de sua observação e de sua análise, ele tenta perceber e compreender sua própria maneira de pensar e agir[132]” (PERRENOUD, 2001, p. 197), pois compreendemos que “a experiência sobre o trabalho não é suficiente, ela faz sentido e será profissionalizante”[133] (DONNAY, 2008, p. XI) se for mentalmente explicitada na reflexão.

Em todos os roteiros apresentados, é possível observar que, além de elementos da prática profissional, do cotidiano, das rotinas docentes, convidamos os estagiários a pensar, olhar para suas ações. Isto porque, compreendendo que

> Nossas atitudes e nossos automatismos não pertencem somente aos nossos gestos, nossos atos concretos, observáveis. Eles advém também de nossas percepções, de nossas emoções, de nossos funcionamentos mentais. Sem dúvida é impróprio falar de ‘raciocínio inconsciente’, porque a própria noção supõe a implicação do sujeito nas suas inferências[134] (PERRENOUD, 2001, p. 182).

Portanto, conferir aos estagiários que revistem suas práticas, reflitam sobre suas ações, é conferi-lhes o desenvolvimento de uma postura consciente, atribuindo sentido às suas ações. Significa ainda, possibilitar ao estagiário reconhecer elementos profissionais do magistério, extrapolando a reflexão sobre a dimensão afetiva, como encontramos em estudo anterior (CYRINO, 2012) e como identificou Zabalza (2014).

---

[132] Tradução nossa. Texto original: « sa propre action, ses propres fonctionnements mentaux pour objet de son observation et de son analyse, il tente de percevoir et de comprendre sa propre façon de penser et d’agir ».

[133] Tradução nossa. Texto original: « L’expérience sur le tas ne suffit plus, ele prend du sens et sera professionnalisante si ele est explicitement mise em mental, em réflexion ».

[134] Tradução nossa. Texto original: « Nos habitudes et nos automatismes ne concernent pas seulement nos gestes, nos actes concrets, observables. Il s’agit aussi de nos perceptions, de nos émotions, de nos fonctionnements mentaux. Sans doute est-il impropre de parler de «raisonnement inconscient», puisque la notion même suppose l’implication du sujet dans ses inférences ».

b) Roteiro de Acompanhamento da Prática de Ensino (RAPE)

Paralelamente ao Roteiro dos estudantes, elaboramos também três Documentos direcionados aos professores para: possibilitar a colaboração sistematizada dos professores em aspectos da formação dos estagiários e; oferecer ao estagiário um *feedback* de seu estágio.

Feedback é aqui compreendido com as seguintes características: "a) o carácter dialógico, interactivo, relacional; b) a aprendizagem como o objectivo final; c) a natureza variada dos contextos" (ALARCÃO; LEITÃO; ROLDÃO, 2009).

Pensamos em um instrumento que não demandasse muito tempo do professor para concretizá-lo, pois sabemos de seus afazeres e condições objetivas de trabalho. De qualquer maneira, o dispositivo prevê que o professor possa conversar com o estagiário após suas aulas de regência, para que, no momento oportuno, ofereça elementos de sua experiência profissional que auxiliem o estagiário a pensar sobre suas ações.

O Roteiro de Acompanhamento da Prática de Ensino[135] aborda questões recorrentes que os professores e/ou coordenadores das escolas apontaram como importantes a se considerar do ponto de vista da formação prática e profissional do estagiário, bem como elementos que Supervisora e Pesquisadora consideram essenciais na aprendizagem e no contato com a docência.

Assim como o RAAR, este também segue a lógica temporal do estágio, ou seja, os documentos correspondem às etapas previstas para o processo.

No início do estágio é importante que sejam observadas questões relacionadas à postura profissional. O *"Documento 1 - Fase Inicial Do Estágio: entrada em sala de aula e Planejamento do Trabalho",* preenchido pelo professor apenas uma vez após os três primeiros dias do estágio, corresponde ao período de entrada do estagiário na escola:

	Questões a serem observadas	Sim	Não	Parcialmente
1	O/A estagiário/a é pontual, cumprindo os horários estabelecidos para o estágio?			
2	O/A estagiário/a parece estar seguro no estabelecimento das primeiras interações com os alunos?			
3	O/A estagiário/a costuma estar adequadamente trajado para a realização do estágio?			
4	O/A estagiário/a tem revelado interesse pelo modo de			

[135] Documento na forma original apresentado no APÊNDICE H.

	funcionamento da escola e pelas rotinas da classe?			
5	As primeiras interações entre professora e estagiário/a foram produtivas para o futuro desenvolvimento do trabalho em parceria?			
6	O/A estagiário/a tem se envolvido com o planejamento das atividades a serem desenvolvidas durante o estágio?			

As questões 1 e 3 foram pontuadas nos GFs como essenciais para a presença do estagiário na escola. Muitos professores relataram sobre os trajes inadequados que os estudantes utilizam no ambiente escolar. Para um jovem de 20 anos pode parecer corriqueiro ir à escola trajados com roupas informais ou chinelos, mas para um ambiente de trabalho é um fator que exige atenção.

Outro aspecto importante diz respeito aos horários. É recorrente que alguns estagiários se atrasem para as aulas nas escolas. Como eles ainda se encontram em uma postura de estudante universitário, o qual não tem horários controlados de entrada e saída, é comum que se comportem da mesma maneira nas escolas. Porém, é imprescindível que eles percebam que na escola eles ocupam uma postura profissional, portanto, é necessário cumprir horários, do contrário poderão atrapalhar a rotina da escola e principalmente da própria sala de aula.

As questões 2; 4; 5 e 6 foram elaboradas pela Supervisora e Pesquisadora, pois consideram importante que o estagiário ocupe um lugar ativo no estágio e que ao mesmo tempo, o professor perceba que é desejável que o estudante pergunte e esteja em interação com a escola, alunos, sala de aula etc.

O *"Documento 2 - Sobre o Plano de Trabalho elaborado em parceria com a professora"* relaciona-se diretamente à produção do Plano de Trabalho.

Questões a serem observadas		Sim	Não	Parcialmente
1	O plano de trabalho está adequado ao planejamento da classe?			
2	O plano de trabalho está claro no que se refere aos objetivos e etapas de desenvolvimento?			
3	O plano de trabalho é exequível no tocante à idade dos alunos, ao tempo previsto e aos recursos disponíveis?			

Esse documento possui aspectos relatados pelos GFs e simultaneamente apresenta como objetivo principal oferecer ao professor a oportunidade de examinar o que o estagiário está planejando para o estágio, bem como o estudante solicitar o auxílio do professor que possui experiência e conhece seus alunos. É o único de caráter obrigatório para entregar à Supervisora juntamente com o Plano de

Trabalho. Além disso, consideramos importante que o estagiário, ao planejar, não o faça ao acaso, mas que observe em seu plano aspectos que podem facilitar no desenvolvimento do trabalho, considerando as questões relativas ao itinerário *"Ida à Escola"*, além de reconhecer elementos do contexto da sala de aula, perceber que mesmo um Projeto Didático pronto, deve ser adequado a cada realidade, idade e dificuldade dos alunos.

O *"Documento 3*[136] *- Fase de Desenvolvimento do Plano de Trabalho"* é um itinerário de observação e acompanhamento de cada aula que o estagiário estiver em posição ativa, ou seja, aquelas aulas em que ele desenvolve a ação docente:

	Questões a serem observadas	Sim	Não	Parcialmente
1	O trabalho realizado na aula está adequado com o plano previamente estabelecido em parceria com a professora?			
2	Os materiais necessários para a aula foram devidamente organizados?			
3	Os materiais empregados na aula foram bem explorados pelo estagiário?			
4	O/A estagiário/a empregou adequadamente o tempo previsto para a atividade junto aos alunos?			
5	O/A estagiário/a se valeu de vocabulário adequado para se dirigir aos alunos?			
6	O/A estagiário/a pareceu confortável na interação com os alunos durante a atividade?			

Contém muitas questões que se assemelham ao quadro laranja de "Acompanhamento da própria prática" dos estagiários. A orientação é que o professor acompanhe todas as aulas do estagiário e entregue uma folha para cada dia. Mas esta prática vai depender da disponibilidade do professor de preencher e conversar com o estagiário sobre suas aulas.

As questões 2; 4 e 5 emergiram dos GFs, e de diálogos paralelos e informais com os docentes. Os professores apontaram que muitas vezes os estagiários chegam à sala de aula e durante alguma atividade, por exemplo, lembra que ele gostaria de utilizar o projetor de vídeo. No entanto, nas escolas não há muitos desses equipamentos disponíveis e por isso, eles devem ser reservados antecipadamente. Não é algo complexo, mas para a estrutura e organização da escola é importante, bem como para o estagiário perceber que necessita planejar a

[136] APÊNDICE L

aula e inclusive os materiais que serão utilizados, prevenindo-se de qualquer deslize.

Com relação ao tempo, foi um ponto observado por nós e pelas professoras que relataram que os estagiários tem dificuldade em calcular o tempo da atividade e o tempo que os alunos levarão para desenvolvê-la, sendo um fato a ser considerado e posteriormente abordado com os estagiários. Sobre o vocabulário, a queixa de professoras e coordenadoras direciona-se a dois casos: sobre os estagiários que se valem de gírias e que por serem jovens é um hábito conversar dessa maneira; sobre os estagiários que possuem um “dialeto acadêmico”, ou seja, utilizam termos acadêmicos que muitas vezes não se aproximam da linguagem das crianças pequenas, por exemplo, ocorrendo de não compreenderem uma atividade ou explicação oferecida pelo estagiário. Tanto em um caso, como no outro, as professoras pontuam que se deve considerar o elemento “linguagem”, dialogando com o estagiário sobre esse aspecto durante o desenvolvimento das aulas.

Já as questões 1; 3 e 6 foram elaboradas pela Supervisora e Pesquisadora com o intuito de complementar as questões anteriores, bem como oferecer um desenho do desenvolvimento do estagiário. Por exemplo, na questão 6 “estagiário/a pareceu confortável na interação com os alunos durante a atividade”, é possível visualizar que muitas vezes, no início do estágio o estudante não se apresenta confortável e seguro na frente da sala de aula, na interação com os alunos, porém no decorrer das aulas o estagiário vai adquirindo confiança e estabilidade na posição que passa a ocupar dentro da classe.

Ressaltamos que em todos os documentos há um espaço para que o professor possa escrever outras observações caso tenham necessidade.

Para além desses dispositivos, organizamos um itinerário com orientações e sugestões para a Elaboração do Relatório de Estágio. Esse documento avaliativo será composto pelo RAAR, seguidos das reflexões dos estagiários acerca de suas aulas e do RAPE preenchido pelos professores, podendo confrontar e refletir. O intuito é que os estagiários desenvolvam uma escrita reflexiva sobre sua prática pedagógica, sobre o que vivenciou e foi possível aprender e apreender do trabalho do professor.

Com a exposição de ambos os dispositivos, é possível identificar que o acompanhamento compartilhado perpassa elementos: da gestão de classe,

responsabilidades profissionais (pontualidade e vestimenta)[137], relações interpessoais (relação com os alunos e com a professora), comunicação (vocabulário utilizado), planejamento (materiais previamente organizados), percepção sobre o ensino, a didática (objetivos da aula, inclusão de todos os alunos nas atividades propostas) e a prática reflexiva (observar tais pontos sobre cada aula ministrada e compartilhar com os colegas).

Partindo do conceito de Ação Pedagógica (PERRENOUD, 2001), compreendemos que os elementos citados anteriormente não são adquiridos no estágio, ou seja, esses 'esquemas'[138] de ação não são incorporados logo no início da carreira, pois

> o professor em formação inicial ou iniciante, tenta ainda trabalhar os saberes procedimentais, as receitas, as técnicas, os métodos, os modelos. Já nesta fase, no entanto, o *habitus* opera na implementação destes procedimentos e esquemas de ação. Pouco a pouco, a parte das rotinas sob o controle da parte menos consciente do *habitus* aumentará[139] (PERRENOUD, 2001, p. 185).

Porém, para não corrermos o risco de os futuros professores reproduzirem práticas vivenciadas enquanto eram estudantes (TARDIF; RAYMOND, 2000), nem mesmo aprender pela tentativa-erro, é importante que os estagiários tenham contato com as situações de ensino. Assim, com o auxílio do professor experiente, oferecemos ferramentas para que possam sistematizar e refletir sobre suas ações, a fim de constituir, aos poucos, seus esquemas, ressignificando suas crenças e concepções.

Portanto, os dispositivos possibilitam a reflexão crítica, auxiliando os estagiários na compreensão de suas ações, de modo que fundamentem o que fazem, indicando os pressupostos (teorias e/ou experiências) que embasam a prática de ensino, mas sem perder a capacidade de reconstruir ou de poder transformar as ações e práticas de ensino (SMYTH, 1991).

---

[137] Os itens colocados entre parênteses são exemplos de questões contidas nos dispositivos.
[138] Esquema: conceito que Piaget define como o meio de assimilar novos objetos e acomodá-los aos esquemas ja assimilados anteriormente.
[139] Tradução nossa. Texto original : « l'enseignant en formation initiale ou débutant tente encore de mettre en oeuvre des savoirs procéduraux, des recettes, des techniques, des méthodes, des modèles. A ce stade déjà, cependant, l'habitus intervient dans la mise en oeuvre de ces procédures et schémas d'action. Peu à peu, la part des routines sous le contrôle de la partie moins consciente de l'habitus s'accroîtra ».

Para além da reflexão, os dispositivos promovem a profissionalização do ensino, reconhecendo que esta está “ligada à construção da compreensão da prática[140]” (MARCEL et al., 2002, p. 139).

3.3.2 A Operacionalização dos dispositivos

Neste tópico apresentamos a operacionalização dos dispositivos, colocando em ação o idealizado. Para Albero (2010, p. 56) “é o projeto operacional explícito, apresentado no discurso e nos documentos de trabalho: definição de conteúdos, de papéis e de tarefas, planejamento, etapas do desenvolvimento, controle e avaliação”[141].

Portanto, materializando “as instruções que definem o funcionamento ordinário e a atividade de cada um[142]” sobre os dispositivos (ALBERO, 2010, p. 57), descrevemos em concomitância o modo como percebemos que os participantes se apropriaram dos instrumentos nesses dois anos de acompanhamento, pontuando, quando necessário, as especificidades de cada ano.

Partimos dos registros feitos durante o acompanhamento da disciplina nas duas Etapas (2 e 3), assim como nos quadros sínteses apresentados nos itens 2.3.1 e 2.3.3, e algumas de nossas percepções, diálogos com a Supervisora e conversas informais com estagiários e professoras, além da visita que fizemos às escolas.

Inicialmente, definimos os papéis de cada ator no desenvolvimento dos dispositivos, posteriormente descrevemos como as etapas foram desempenhadas e como os atores foram assumindo seus papéis.

Supervisora e Pesquisadora possuem o papel de, a todo o momento, apresentar os dispositivos aos estagiários e avaliarem as melhores maneiras de desenvolvê-los e dinamizá-los. Além disso, a Supervisora também prepara os estagiários para a ida à escola e os orienta nas diversas situações. Promove discussões acerca do cotidiano e da realidade escolar, do trabalho docente, bem como das concepções de escola, ensino, aluno e professor que os estagiários

[140] Tradução nossa. Texto original: « est très liée à la construction de la compréhension de la pratique »
[141] Tradução nossa. Texto original: « C’est le projet opérationnel explicite, présenté dans les discours et les documents de travail : définition des contenus, des rôles et des tâches, planification, étapes du développement, contrôle et évaluation ».
[142] Tradução nossa. Texto original : « le mode d’emploi qui définissent le fonctionnement ordinaire et l’activité de chacun ».

possuem, a fim de sensibilizá-los a novos olhares. Resolve ainda impasses relacionados aos contratos de estágio e alocação dos estagiários nas escolas, além dos conflitos de relação (com a escola ou com a professora) que vez ou outra os estagiários apresentam.

Estes, por sua vez, para além de realizar o estágio na escola e contribuir de alguma forma para esse espaço, tem o papel de apresentarem suas dúvidas, conflitos e impasses. Além disso, inserem-se no desenvolvimento das atividades propostas, oferecendo percepções de seu processo. É necessário que estejam dispostos à aprendizagem, percebendo seus desafios e limites, potencializem suas reflexões sobre a experiência no estágio.

Os professores, ao acolher os estagiários em suas salas, preenchem e assinam as fichas de estágio, apoiados ou não pelos dispositivos, auxiliam o futuro docente nas diversas atividades, como planejar aulas, ministrá-las, preparar materiais, gerir os alunos. Muitas vezes, nesse último aspecto, os professores é que assumem a maior parte, principalmente na resolução de conflitos entre os alunos.

A Equipe gestora da escola organiza o convite aos professores para a recepção dos estagiários e repassa os nomes à Supervisora. Posteriormente, quando os estagiários chegam à escola, geralmente a coordenadora pedagógica os encaminha para as professoras responsáveis e organiza os dias e horários combinados. Em algumas situações pontuais, cabe à coordenadora pedagógica gerir os desafios de relação entre estagiário e professor.

Nos primeiros dias de aula, como previsto e observado em 2013, os estagiários estão localizados na fase da normatização. Portanto, estavam preocupados com a carga horária do estágio, relatórios, contratos etc. A Supervisora os orientou sobre todas as questões e em seguida passamos o primeiro itinerário relacionado às expectativas para que respondessem. Feito isso, abrimos uma roda para que todos pudessem compartilhar o que esperavam do estágio. Vários aspectos surgiram, sendo que a ansiedade em ministrar as aulas, ser bem recebidos pela professora, elaborar um projeto ‘legal’ e estabelecer uma parceria com a professora foram os principais.

Em 2015, além desses elementos, os estudantes se apresentaram com bastante entusiasmo para inovar na escola, possibilitar um aprendizado aos alunos de modo que pudessem transformar os olhares das crianças. O desejo de mudar a

escola, as pessoas e o modo de ensinar foi muito forte nesse grupo em específico. E a Supervisora aproveitou as reflexões que permeavam a roda de discussão para instiga-los sobre o que esperam encontrar e o que pensam sobre a escola pública. Os estudantes iniciaram um debate envolvente entre as diferenças e semelhanças da escola pública e privada, limites do ensino em ambas as instituições, gerando entre eles, grandes reflexões acerca de suas expectativas com relação ao estágio.

Nas próximas aulas, muitos já haviam ido à escola e, ainda que apresentassem dúvidas relacionadas à fase da normatização, mostravam-se ansiosos no que diz respeito ao que fazer, o que observar na escola. Foi o momento de inserir o itinerário *'Ida à Escola'*, o qual foi solicitado que levassem preenchido na semana seguinte. Assim, foi realizada uma nova roda de conversa, na qual os estagiários, ao relatar suas anotações, puderam reconhecer que cada escola possui um perfil e uma organização própria, cada professor apresenta sua particularidade, mas há um núcleo comum do trabalho docente, como por exemplo, horários estabelecidos, materiais que utilizam, orientações da SME etc.

Após estas dinâmicas, na terceira aula da disciplina, utilizamos o *Facebook*[143] como recurso para publicar a *"Reflexão 1"*. Em 2014 os estagiários puderam optar por publicar no próprio grupo da rede social ou escrever em seu relatório de estágio. As poucas publicações realizadas foram utilizadas em sala de aula na disciplina, momento em que os relatos foram lidos pelos próprios colegas e as temáticas que emergiram deram início à socialização das reflexões dos outros estudantes na forma oral.

Porém, em 2015 percebemos que os estagiários tiveram pouco interesse nessa reflexão. Apenas uma pessoa postou no grupo, os outros relataram que haviam feito em casa, outros ainda, disseram que não entenderam como deveriam proceder e por isso não fizeram.

O quarto roteiro (*"Reflexão 2"*), também de cunho reflexivo, foi postado no *Facebook* em 2014. Já em 2015, por conta do pouco tempo que tínhamos para as aulas e para orientá-los ao processo de entrada na escola (em decorrência da reorganização pós-greve), vimos que não seria viável e necessário postar na rede social, no entanto, tal reflexão foi apresentada aos estudantes em sala de aula, que

[143] Paralelamente aos dispositivos, foram criados dois grupos no Facebook: um para os estagiários e outro restrito aos professores-parceiros (este ocorreu somente em 2014). A finalidade destes grupos foi de facilitar a comunicação entre envolvidos, Supervisora e Pesquisadora, além da possibilidade de compartilharem dúvidas e acontecimentos relativos ao estágio. Os estagiários utilizaram bastante este meio de comunicação.

pontuaram ser muito semelhante à parte III do itinerário ‘Ida à Escola’ e disseram não ser necessário fazer novamente. Mesmo com nosso argumento de que são documentos diferentes do ponto de vista intencional (um é informativo e o outro reflexivo), os estagiários optaram por manter somente aquele que trazia as informações.

Em tal ocasião, os estagiários também deveriam entregar a professora da escola o ‘Documento 1’ do RAPE, para que, após os primeiros contatos no ambiente escolar, eles pudessem observar, sob o ponto de vista do outro, sua inserção naquele espaço.

Na quarta e quinta aula, a Supervisora os orientou sobre o Plano de trabalho. Foi o momento em que ela explorou os diversos documentos utilizados pelos professores e pela escola e à medida que os estudantes apresentavam dúvidas, a Supervisora conceituou e caracterizou: Plano de Ensino; Projeto Político Pedagógico; Projeto Didático; Sequência Didática; Plano de Aula. Foi abordado ainda sobre o que é objetivo pedagógico, o que são estratégias de ensino e qual a diferença entre conteúdo, atividade e objetivo, sendo que nestes conceitos os estagiários apresentaram maior dificuldade em compreender e diferenciar. Após estas explicações, a Supervisora os orientou a elaborarem o Plano de Trabalho em conjunto com a professora, podendo ser composto de uma sequência didática, um projeto pedagógico, ou atividades relacionadas a várias disciplinas que a professora da escola estivesse trabalhando.

Em qualquer dessas opções, os estagiários deveriam levar em conta os conteúdos previstos para o ano que atuariam (1º ao 5º anos), portanto, poderiam consultar o plano de ensino da classe, dialogando com a professora sobre o que poderiam abordar naquele período. Nesse momento, os estagiários deveriam entregar o ‘Documento 2’ do RAPE aos professores e anexar ao Plano de Trabalho.

O Plano foi elaborado e posteriormente entregue. Supervisora, Pesquisadora e monitora da disciplina[144] realizaram a leitura e correção, momento em que pudemos sugerir atividades, orientá-los sobre os objetivos pedagógicos e conteúdos previstos. Em ambos os anos, ao ler os planos, observamos a grande dificuldade que os estagiários apresentam na compreensão conceitual desses elementos,

[144] Tanto em 2014 como em 2015, esteve presente uma monitora na disciplina, pós-graduandas em situação de estágio docência. A monitora de 2015 também era professora da rede municipal de ensino, auxiliando a Supervisora nas discussões dos aspectos relacionados à escola, à organização do ensino municipal, aos conteúdos previstos para o ensino fundamental I, bem como na sugestão de atividades aos estagiários.

causando certa confusão entre um e outro (por exemplo, o que era considerado uma atividade, eles colocavam como objetivos da aula). Assim, ao oferecer o retorno dos Planos, a Supervisora abordou novamente essas questões, explorando os limites encontrados e aspectos a serem revistos.

No momento em que a maior parte dos estagiários já estava ministrando as aulas planejadas, na disciplina da universidade, era constante a presença de relatos relacionados às descobertas e percepções sobre os alunos, sobre suas ações, bem como no que diz respeito à gestão da classe. Por outro lado, havia uma grande preocupação e ansiedade em elaborar as atividades, o que e como abordar sobre determinado assunto.

Assim, se fez necessário intervir com os dois próximos itinerários: o primeiro do RAAR - *'Documento de Acompanhamento da Própria Prática'* e o segundo do RAPE – 'Fase de Desenvolvimento do Plano de Trabalho'. Inicialmente os estudantes se mostraram ansiosos e confusos com todos os itinerários propostos. Ao apresentarmos o RAPE aos estagiários, os questionamos se sentiriam constrangidos com alguma questão caso os professores assinalassem "Não" ou "Parcialmente". Os estudantes compreenderam e reconheceram que todos os aspectos contidos nos Documentos seriam formativos e uma oportunidade de ter um feedback de suas aulas.

Após o primeiro contato e operacionalização do documento do RAAR, a Supervisora abriu uma roda de discussão, para que eles pudessem emitir suas sensações ao preencher tal dispositivo.

Em 2014, os estudantes de maneira geral pontuaram que eram muitas informações, porém destacaram que as questões contidas no roteiro se faziam importantes no momento de refletir sobre a prática, pois sem aquelas questões, não saberiam o que poderiam anotar e observar sobre suas ações.

Já em 2015, houve um desacordo sob dois aspectos. O primeiro é que como o documento foi apresentado na sexta aula, muitos estudantes já haviam iniciado sua regência e registrado o que havia ocorrido nas aulas, e quando apresentamos o documento, se mostraram inquietos e não viam sentido em retornar às aulas já registradas para preencher cada uma daquelas questões do RAAR. No segundo desacordo, uma estudante apresentou uma crítica com relação a este documento em específico, pontuando que tais questões são muito fáceis de responder e limitam

a reflexão sobre a experiência. Argumentou que em sua prática, faz um registro livre de cada aula escrevendo apenas os elementos que lhe apresentam algum sentido.

Com isso, Supervisora e Pesquisadora intervieram explorando cada questão do documento no que tange aos seus fundamentos teóricos, os motivos pelos quais foram escolhidas e não outras. Argumentamos que ao estudar a formação inicial de professores e o acompanhamento de professores iniciantes, a observação desses elementos é essencial para o desenvolvimento e aprendizagem da docência, além de serem pontos abordados pelas professoras nos grupos focais.

Os outros estudantes, ao observarem a discussão pontuaram a importância do documento, exemplificando que se não tivesse a questão 'Consegui incluir e atingir todos os alunos no trabalho proposto?', não teriam percebido que suas aulas foram elaboradas somente para os alunos que não apresentam dificuldades. Refletiram que nas próximas aulas deveriam levar em consideração atividades para os alunos com dificuldade de aprendizagem, fato que seria um desafio e deveria ser conversado com a professora responsável pela classe. A maioria concordou com esses apontamentos, exemplificando com suas experiências.

Na aula seguinte, ansiosos por saber como deveriam realizar o relatório de estágio, apresentamos como sugestão o itinerário de organização desse trabalho final, o qual é composto pelos dois dispositivos (RAAR e RAPE). Ficaram mais tranquilos pontuando que, apesar de muitas informações, se os estagiários seguissem todas as etapas propostas pela Supervisora e trabalhassem em todos os documentos indicados, o relatório seria produzido ao longo do estágio, e não ao final. Portanto, alguns reconheceram que os documentos são um meio para seu processo de aprendizagem e não um fim em si mesmo.

Nas próximas aulas, o último documento do RAAR *'Documento de Acompanhamento da Própria Prática'* foi trabalhado em uma dinâmica elaborada a partir do conceito de desprivatização da prática (COCHRAM-SMITH, 2012) e baseada nas etapas reflexivas descritas por Smyth et al. (1999).

Tal atividade foi desenvolvida da seguinte maneira: a Supervisora organizou os estagiários em grupos de no máximo quatro estudantes que realizam o estágio no mesmo ano escolar (exemplo: estagiários que se localizam no 1º ano; 2º ano etc.). Inicialmente os estudantes escolheram uma aula que haviam ministrado, descreveram-na aos colegas, liam as respostas que deram às questões do

'Documento de Acompanhamento da Própria Prática' e discutiram as questões presentes na *'Reflexão 3'* (Por que fiz assim? É possível fazer diferente? O que eu mudaria nesta aula?). A Supervisora, Pesquisadora e monitora passavam em cada grupo para orientar as discussões, propondo questionamentos que os fizessem refletir sobre a situação apresentada.

Como pontuado, a intenção é que aprofundassem suas reflexões iniciais, buscando outros elementos que excedessem ultrapassassem a aula, realizando uma breve análise de suas práticas. Em 2014 esse trabalho foi interrompido pela greve dos docentes. Mas nos dois encontros separados para esse fim, alguns grupos se utilizaram desse momento, na tentativa de cumprir com o objetivo de análise, fato que pudemos observar posteriormente nos relatórios de estágio.

Já em 2015, os estudantes tiveram um período maior destinado a esta atividade. O que observamos é que em alguns grupos, a finalidade dessa dinâmica foi atingida. Os estudantes se apropriaram das questões e realizaram a dinâmica como prevista, dispersando em alguns momentos para contar situações de desafio ou da própria aula em si, das atividades que haviam desenvolvido ou ainda sobre os alunos.

De maneira geral, nos dois anos de acompanhamento da disciplina, o que encontramos durante o desenvolvimento dessa dinâmica foram relatos e trocas de experiências dos estudantes, sem, no entanto, levar em consideração o roteiro proposto para discussão. Observamos que eles permaneciam centrados nas questões, quando uma de nós estava presente no grupo, quando saíamos, ouvíamos relatos mais livres, como uma conversa e uma troca.

Sobre os documentos direcionados aos professores, poucos estudantes nos ofereceram relatos durante as aulas. Alguns mais envolvidos vinham nos questionar se a professora havia preenchido da maneira correta, outros nos procuravam para dizer que a professora havia oferecido sugestões nos documentos e que estavam satisfeitos em receber um *feedback*.

Na leitura dos relatórios de estágio, momento em que pudemos perceber como cada estudante e cada professor se apropriou da proposta de estágio de acompanhamento compartilhado.

De maneira geral, pudemos reconhecer três modos de apropriação: os estagiários mais envolvidos demonstravam maior preocupação em realizar todas as

etapas previstas, compreendendo que eram formativas; os estudantes mais dispersos, não se valeram dos dispositivos para realizar o estágio, nem os colocaram no relatório; outros, talvez por receio de serem avaliados por disponibilizar ou não os documentos no relatório, colocaram alguns dos roteiros preenchidos de forma sintética, cumprindo uma simples formalidade.

Tais elementos serão mais bem explorados no próximo tópico que diz respeito à avaliação dos dispositivos.

3.3.3 O Dispositivo vivido: uma breve apreciação dos limites e avanços.

Neste item, apresentamos os dados advindos dos grupos focais, dos registros livres realizados sobre as visitas realizadas nas escolas e daqueles advindos do acompanhamento da disciplina. Trazemos, portanto, a dimensão vivida pelos participantes, "interpretação subjetiva ligada às suas disposições e biografia, aspirações e sistemas de interesse, mas também às suas intenções e objetivos explícitos ou não [...][145]" (ALBERO, 2010, p. 57).

Tal olhar nos possibilita realizar uma avaliação e reestruturação dos dispositivos, pois o que os atores vivenciaram do dispositivo "o levam por vezes a realizações muito diferentes daquela que estava planejada"[146] (ALBERO, 2010, p. 57).

Assim, o item está organizado da seguinte maneira: em primeiro lugar apresentamos as impressões que os professores tiveram sobre o dispositivo em seu contato inicial (HTPC); em seguida, a partir das discussões nos grupos focais (2014 e 2015) e de nossas percepções durante o acompanhamento e o diálogo com a Supervisora, pontuaremos a avaliação feita pelos participantes ao vivenciarem os dispositivos; finalizando com os limites e possibilidades para os próximos anos.

a) Percepções iniciais

A primeira apreciação e retorno que tivemos sobre os dispositivos, foi o momento em que foram apresentados às professoras em HTPC, espaço em que

[145] Tradução nossa. Texto original : « Cette interprétation subjective liée à leurs dispositions et biographie16, aspirations et systèmes d'intérêt, mais aussi à leurs intentions et objectifs explicites ou non […] ».
[146] Tradução nossa. Texto original : « […] l'amène parfois à des réalisations très différentes de ce qui avait pu être planifié ».

além das professoras que receberam estagiários, outras puderam conhecer a proposta. Inicialmente, o que descrevemos a seguir não se relaciona ao dispositivo vivido, mas sobre o que as professoras já traziam enquanto experiências na orientação dos estagiários, possibilitando-as a pensar e opinar quando passaram a conhecer os dispositivos.

Nas *Escolas B* e *K* a proposta foi vista de maneira positiva e alguns professores relataram que o instrumento facilita a comunicação com o estagiário, possibilitando iniciar uma conversa sobre determinados assuntos que não saberiam como abordar.

Na *Escola G* as professoras elogiaram os dispositivos, relatando que o RAPE é um meio para falar com os estagiários sobre alguns assuntos relacionados a comportamento pessoal e profissional, assuntos que são difíceis de serem anunciados sem o instrumento. Uma professora disse que os documentos são importantes, pois auxiliam o estagiário a saber para quem perguntar determinados pontos do fazer docente, por exemplo. Relataram ainda que muitas vezes sentiram que o estagiário ia embora pensando estar tudo bem com sua aula, e muitas vezes não estava, mas as professoras não sabiam se poderiam dizer e como abordar tal aspecto, ou se era competência somente da universidade. Mas com o instrumento facilitou esta compreensão.

Após a apresentação dos Documentos na Escola F, uma professora pontuou que está coerente com o que é esperado da estagiária e do que está ocorrendo em cada momento dos documentos. Outra professora (que foi aluna da Supervisora em 2007) pontuou que esses instrumentos são muito importantes. Disse que quando ela realizou o estágio não havia esta sistematização, e ela pensa que se tivesse, chegaria mais preparada na escola enquanto professora. O Diretor da escola relatou que é interessante esta preparação que a universidade realiza com os estagiários antes de chegar ao ambiente escolar, pois assim, a escola sabe *"onde colocar a mão"*. Uma professora que recebe estagiários há muito tempo sugeriu que os estagiários respondessem as mesmas questões para si próprios. A Supervisora pontuou que eles também possuem documentos para pensar sobre sua prática e mostramos alguns.

Na *Escola L* a coordenadora possibilitou que conversássemos somente com as professoras que recebem estagiários (duas professoras). Como o contato foi mais

pessoal, a Supervisora perguntou para cada uma como estava ocorrendo o estágio, de que forma estavam trabalhando e como as estagiárias estavam se desenvolvendo. Após esse diálogo, a Supervisora apresentou os dispositivos e perguntou as opiniões de cada uma. Ambas disseram que era possível e viável de serem preenchidos dentro do tempo que tinham. Gostaram do Roteiro, relatando que não onerava seu trabalho, pois são simples e rápidos.

Com tais percepções, foi possível identificar que os dispositivos foram bem recebidos pelas professoras, ofereceram apontamentos positivos, sinalizando a facilidade de dialogar com o estagiário a partir dos roteiros. Outro ponto de destaque foi com relação à exequibilidade por parte dos professores, não sobrecarregando a carga de trabalho do professor.

Quando seguimos para os relatos relacionados à vivência e manipulação dos instrumentos, a avaliação permanece a mesma dessas primeiras impressões? É que vamos identificar no próximo item.

b) **A avaliação do vivido...o dispositivo e a formação inicial em discussão**

Como relatamos, com a finalidade de avaliar os dispositivos, realizamos sete grupos focais nas escolas (sendo dois grupos em 2014 - Grupo Focal 2; e cinco em 2015 - Grupo Focal 3) e três grupos com os estagiários (um em 2014 - Grupo Focal 2 e dois em 2015 - Grupo Focal 3).

Ao lermos as transcrições das discussões, foi possível identificar que as participantes apontaram questões que foram além daquelas relacionadas aos dispositivos e ao estágio. Elencamos sete elementos encontrados que se inter-relacionam: 1) Os dispositivos; 2) Orientação do estagiário; 3) Postura do Estagiário; 4) Contribuições do estágio; 5) Organização do estágio; 6) Formação inicial; 7) Sobre a profissão docente. A seguir, apresentamos cada um desses elementos e os aspectos que os constituíram, exemplificando com excertos dos Grupos Focais.

***1) Os dispositivos*:** De uma maneira geral, a proposta dos dispositivos foi avaliada de forma positiva. No que tange à sua estrutura, as Escolas G e B, reconheceram a praticidade dos dispositivos:

> “M: Vocês tiveram contato com aqueles documentos que apresentamos no HTPC?

> PG-1: respondi!
> [...]
> PG-2: ah sim, ela me deu! A própria estagiária! Ah, eu achei tão prático!
> M: O que vocês acharam?
> PG-2: Eu gostei! Facilitou muito! E eu acho assim, eu fiz uma observação em baixo só... mas eu achei super fácil, bem prático, bem objetivo. Gostei!" (Grupo Focal 2, Escola G – 30/06/2014).

> "PB-4: acho que foi tranquilo respondeu viu, eu preenchi, ela sempre trouxe, sempre... e foi tranquilo [...]. porque aí você consegue avaliar o estagiário, naquele momento. [...]
> PB-2: e é rápido, não demanda tanto tempo...você assinala o X e aí se houver necessidade você faz algum apontamento embaixo. Eu achei que foi tranquilo.
> PB-3: É, eu também!
> PB-5: Eu achei também! Foi bom, ela trouxe [...]" (Grupo Focal 2, Escola B - 01/07/2014).

Assim, quanto à utilização do RAPE, foi reconhecido com um instrumento acessível ao tempo dos professores, possuindo um papel importante tanto para o estagiário, como para a universidade e para as professoras da escola. Além de contemplar questões cotidianas importantes e pontuais, não necessitando modificá-las ou adicionar outras, pois:

> "PB-3: [...] a parte do espaço da observação já permite a gente acrescentar alguma coisa que a gente observa e que há interesse de ajudar a estagiária, para a gente escrever...
> PB-5: mas a parte que é deixado... da uma abertura para nos colocarmos independente desses itens aí. Porque se colocar mais itens, aí você fica preso só a item. E essa observação abre o caminho, um campo para cada sala que ela participar, você colocar uma coisa bem pessoal, eu acho.
> M: e você, acha que contemplou o que pensaram anteriormente?
> CB-1: eu acho! Sim!
> PB-2: eu acho muito positivo..." (Grupo Focal 2, Escola B - 01/07/2014).

O Roteiros dos estudantes (RAAR) também foi tema de discussão nos grupos. Nas Escolas F e G, bem como no grupo dos estagiários foi pontuado que oferece uma direção ao estagiário, permitindo que ele acompanhe o próprio desenvolvimento.

> "PF-1: da uma boa diretriz. [...] aquele que ele se auto avalia, eu acho que é sempre um norte.
> PF-4: é, ainda mais nesse momento, que quando a gente está na faculdade, a parte da normatização acaba sendo a que mais a gente foca, aquela preocupação. Eu acho legal a gente ter uma direção, de como nortear o trabalho, como começar, porque você está ali totalmente perdido. [...]

> M: não vê quase nada também...
> PF-4: você chega para ver tudo e não consegue ver...
> PF-5: [...] o instrumento ele deu conta de abarcar todas as questões que o estagiário tem dúvidas, e até na questão do planejamento" (Grupo Focal 3, Escola F – 28/09/2015).

> "PG-3: eu acho que ele é bem completo, ele vai dar essa orientação para o próprio estagiário, porque aí ele vai... sobre pontualidade,[...] para perceber realmente que tem essa necessidade dessa sistematização. Agora sobre os materiais, sobre o vocabulário, sobre a rotina, isso tudo é para ele perceber a importância [...] é bem bacana...
> M: isso, a intenção é justamente essa, para o estagiário refletir sobre a experiência...
> PG-3: sim, para ele acompanhar o próprio desempenho..." (Grupo Focal 3, Escola G – 29/09/2015).

> "PB-5: [...] eu acho até que para ela as questões [...] que ela tinha que levar em conta na hora da aula: o tom de voz, até a própria vestimenta, a postura dela, se o conteúdo estava adequado" (Grupo Focal 2, Escola B - 01/07/2014).

> "E-6: eu achei que é uma coisa boa assim...
> E-7: da uma orientação...
> E-6: é uma orientação...esse inclusive dá uma orientação bem boa assim" (Grupo Focal 3^{y}, Estagiários – 25/09/2015).

Para as estagiárias, a existência desses roteiros também foi importante tanto para a organização pessoal e dos materiais exigidos para a disciplina, como para saber o que perguntar à professora:

> "E-1: eu acho que foi bom!
> E-2: se não tivesse nada disso tenho certeza que não teria nada no meu relatório! [*Risos*].
> E-1: ah eu gostei da organização, me deixou mais centrada..." (Grupo Focal 2, Estagiários – 18/08/2014).

> "E-5: é, esse papel ajudou bastante... porque assim, talvez eu não fosse perguntar mesmo essas coisas, porque as vezes você não sabe até onde você pode perguntar. Aí se está aqui: "ah, então, eu tenho que perguntar isso aqui para você, tá bom?" eu falava desse jeito. Não é uma coisa que você vai fazer por livre e espontânea vontade" (Grupo Focal 3^{y}, Estagiários – 25/09/2015).

Reconheceram que o dispositivo permite que a Supervisora também possa acompanhar tal processo:

> "PB-5: Eu acho que é bom até para a professora [*Supervisora*] ter uma noção de como foi, porque ela não está aqui vendo a estagiária. Eu lembro que quando eu fiz estágio, o professor soltava a gente na escola e acabou! Então eu acho que isso é interessante para quem está trabalhando com elas... para ela [*Supervisora*] ver mais ou menos, ter uma base de como que ela [*estagiária*] vem para dar essa

> aula, alguns itens que são importantes, e até se a gente... como a PB-2 falou, se a gente fizer alguma observação embaixo: “olha, aqui você pode...” porque a gente já está na sala de aula faz tempo... pelo menos alguma coisa a gente conhece! Então eu achei bem positivo!” (Grupo Focal 2, Escola B - 01/07/2014).

Para as participantes, as questões contidas nos dispositivos possibilitaram ao estagiário uma maior atenção para a preparação de suas aulas e de como se apresentar na escola

> “PG-3: e bacana também, que sobre os materiais, aconteceu uma aula, do vídeo que ela tinha pensado em passar e o vídeo não rodar aqui. Ela trouxe várias alternativas de formato de vídeo e não rodou no DVD, mas ela tinha uma carta na manga, uma outra atividade, ela substituiu na hora e na outra semana ela trouxe o vídeo. Então isso é importante [...]” (Grupo Focal 3, Escola G – 29/09/2015).
>
> “PB-5: e assim, também dou uma direcionada, eu falo: “aqui tem Datashow, tem isso, tem aquilo, tem todos esses recursos”. Cresce o olho, a pessoa quer usar. Mas se a gente não fala também, ele vai preparar uma aula mais enxutinha. Então quando você sinaliza: “tem esse material, tem esse”, eles correm atrás.
> PB-6: e a minha também falou: “qual espaço a gente pode usar, sem ser a sala de aula?”, nós temos a quadra, nós temos... porque são perguntas que estão aí [nos dispositivos]. Isso ajuda” (Grupo Focal 3, Escola B – 21/09/2015).
>
> “PL-2: o tempo... que eu vi que era uma questão [do dispositivo], eu sempre conversava bastante com ela, que quando eu ia para os estágios, quando eu comecei a dar aulas na docência, o tempo era a questão que mais pegava em mim e até hoje, eu sei lidar melhor com ele, mas eu acho que é a questão, da diferença do tempo do ensino e o tempo da aprendizagem...” (Grupo Focal 3, Escola L – 24/09/2015).
>
> “E-9: aquele que fala da roupa, de como os estagiários estão vestidos? A minha professora falou: “mas até isso? Por quê?”. Eu falei: “ué...”. na hora eu não vi nada para explicar, eu não sei se ela achou que estava assim desnecessário, ou se porque nenhuma outra estagiária trouxe isso. Mas para ela foi meio que novo...
> E-7: eu me preocupei com isso...coloquei uma bota...
> E-6: eu me preocupei também...
> E-6: às vezes a roupa não é nem preocupante para a professora, mas às vezes causa um impacto no aluno que reflete dentro da sala de aula” (Grupo Focal 3^{y}, Estagiários – 25/09/2015).

Para os estagiários, foi uma oportunidade para explorar com mais riqueza o ambiente escolar:

> “E-1: ah foi bom, acho que vocês tinham perguntado quais são os ambientes da escola que são utilizados...tem ambiente... eu fui ver quais tinham na escola para ver quais ela utilizava. Aí, se eu não

> tivesse aquela folha, tinha ambiente que eu não ia conhecer[...]. Por causa do roteiro que eu fui ver que ambiente tinha na escola, se não, se eu tivesse passado o estágio não teria ido nenhuma vez à sala de informática, nem saberia se tinha ou não!" (Grupo Focal 2, Estagiários – 18/08/2014).

Nesse itinerário, foi pontuado sobre importância de o estagiário ter aspectos definidos para observar e os avanços que traz:

> "M. [...] Depois eles discutem se é possível fazer diferente, e o que mudariam naquela aula. Mesmo para eles refletirem depois sobre a própria prática.
> PB-7: a própria prática, e às vezes a gente não tem tempo para fazer.
> PB-6: e antigamente eles vinham para criticar a nossa prática, vinham com a teoria achando que... [risos].
> PB-5: [...] por isso que ate hoje tem professor que não quer receber estagiário, porque ainda tem esse ranço.
> [...]
> PB-6: mas se eles não fizerem reflexão sobre a prática deles, eles vão refletir sobre a nossa!
> PB-5: a nossa! É! [*risos*]. Porque eles não sabem o que olhar" (Grupo Focal 3, Escola B – 21/09/2015).

Portanto, o elemento 'reflexão' foi reconhecido nos instrumentos:

> "PB-3: é uma reflexão em cima do que eles trabalharam...
> PB-4: é!
> PB-5: e até para o relatório deles!
> [...]
> PB-2: e se o ponto é reflexão eu acho que conseguiu contemplar nas fichas que vocês propuseram para nós, nessa ficha que você mostrou, para eles...eu acho que o papel do professor é a reflexão o tempo todo. Não só na reflexão, mas partir dai para reestruturar..." (Grupo Focal 2, Escola B – 01/07/2014).

As estagiárias também relataram a importância desse aspecto:

> "E-2: eu não ia pensar para refletir em tanta coisa assim...tinha pergunta lá que...que eu falava: 'ai, eu não pensei nisso, então vou ter que pensar!'" (Grupo Focal 2, Estagiários – 18/08/2014).

Descrevendo como foi seu exercício de reflexão:

> "E-1: [...] assim: descrever o que ocorreu... ai você descrevia o que tinha acontecido. Depois tinham aquelas perguntas: alguma coisa te incomodou? Eu achei importante, porque às vezes a gente descreve o que aconteceu, só que teve alguma coisa que me incomodou, mas eu não descrevi, porque não achei importante! Mas depois eu paro pra pensar naquela folha, aí eu falo: 'alguma coisa me incomodou? Ah, me incomodou! [...] Em cima daquilo que você escreveu, você já consegue refletir sobre maneiras de se fazer diferente. Agora no descrever o que ocorreu, você não pensava... [...] se o tempo que eu tinha planejado tinha sido mesmo o tempo que ocorreram as coisas.

> Você para pra pensar: ‘olha, o tempo!’. Aí o que você tinha descrito, as vezes você não ia fazer essa observação, mas na folha eu achei importante fazer essa observação!” (Grupo Focal 2, Estagiários – 18/08/2014).

E reconhecendo que é possível confrontar o seu dispositivo com aquele voltado à professora:

> “E-6: [...] Aquele lá é mais da professora responder, mas...
> E-9: mas dá para juntar os dois, porque eu estava olhando aqui, esse último que ela vai analisar a nossa prática, se pegar... a minha fez algumas anotações, mas aí se pegar, dá para...
> E-6: dá para você comparar...
> E-9: é... sabe, e elaborar bem o relatório.
> E-9: é, eu consegui, porque eu ia olhando nas anotações e ia fazendo...
> E-6: é, eu fiz a mesma coisa...
> E-9: então eu achei que esse aqui foi útil” (Grupo Focal 3ª, Estagiários – 25/09/2015).

No Grupo Focal da Escola G, as professoras também sinalizaram que ao preparar uma aula, o professor deve pensar em alguns dos elementos que estão contidos no dispositivo, adiantando assim essa etapa para o estagiário:

> “PG-3: é, porque você saber o que observar já é um bom começo. Porque se a gente não tem essa vivência, quando a gente pega a sala para trabalhar, a gente não sabe exatamente por onde começar. Então a gente sabe: eu tenho que prever o tempo da aula, mas também tenho que ver se o que eu vou colocar o aluno vai acompanhar, mas eu também tenho que ver se eu vou atingir o objetivo, mas eu também tenho que olhar para o aluno que não acompanha muito bem... então ele vai saber exatamente todos os pontos que ele tem que pensar.
> M: na hora que ele vai elaborar uma aula...
> PG-4: uma aula
> PG-3: mas depois fica fácil, fica natural” (Grupo Focal 3, Escola G – 29/09/2015).

Sobre esse assunto, as estagiárias disseram que o dispositivo foi muito importante, pois permitiu que observassem questões pontuais, como o tempo da aula e a inclusão dos alunos com dificuldades, aspectos que não teriam percebido se não fosse chamada a atenção:

> “E-10: no relatório eu falava que acabou durando mais tempo ou acabou durando menos tempo, só que essa folha, por mais que ela tenha sido cansativa para mim, ela foi muito importante, por exemplo, esse de incluir todos os alunos, eu não percebia isso no começo, até que eu lia e falava, “nossa, gente, mas fulano ficou de fora, eu vi que fulano...”

> E-6: é, aí você para pra pensar na sua aula, você lembra dos rostinhos e tipo “o que estava acontecendo nessa hora”, coisa que você passaria batido...
> E-10: e no primeiro ano eu dava muita atividade de escrever palavras, então eles tinham que ajudar com a letra e uns já sabiam e outros não. E aí, essa pergunta foi muito importante para me ajudar a cativar os que nunca falavam as letras, os que sempre ficavam quietinhos. Porque eu não percebia isso, você vai se empolgando que dez já são alfabéticos, você vai embora, entendeu? Aí eu falei: “não, mas fulano nunca falou” aí eu tive que começar a trocar um pouco...
> E-6: para mim, eu percebi que eu não consegui incluir, na verdade eu percebi desde o começo porque tinha bastante aluno laudado[147], então tinha um que, para mim ele era autista, não adiantava, você podia fazer o que quisesse e não ia dar [...]. Até que um dia a professora... eu não tinha, não levei nada do projeto, porque eu ia auxiliar, ela falou: “olha, você auxilia os dois ali com exercício de alfabetização?” aí ela passou... foi nisso que deu um estalo, porque ela também não consegue. Ela está passando outra atividade para eles, por causa do perfil deles, do ritmo deles. Aí eu falei: “vamos lá então, agora já sei o que eu tenho que fazer”. Aí foi o estalo...” (Grupo Focal 3^{y}, Estagiários – 25/09/2015).

Além de pontuarem que o registro das atividades diárias auxilia o estagiário a se habituar a esta prática, pois quanto se tornar professor, encontrará tais atividades e deverá ser organizado para tal:

> “PG-3: isso é uma coisa que a gente faz o tempo todo...
> M: sim, seria a reflexão sobre a ação que os autores chamam...
> PG-3: sim, os autores chamam...porque quando a gente faz o registro reflexivo, a gente retoma e realmente a gente vê que tem ‘N’ formas de fazer diferente, se a gente fizesse diferente a gente teria atingido mais alunos. Então “a próxima vez eu vou fazer assim”...” (Grupo Focal 3, Escola G – 29/09/2015).

> “PB-4: já vai treinando, porque também fazemos isso...
> PB-3: já vai refletindo...
> [...]
> CB-1: quanto mais registros eles fizerem melhora para eles, porque o professor vem para cá e tem que fazer todos esses registros...
> PB-3: tem que fazer...
> CB-1: não tem como, então quanto mais e melhor elaborado, é melhor para eles. Já vai desenvolvendo todas essas habilidade...
> PB-3: percepções...
> M: e a escrita é uma percepção sobre a sua prática...
> PB-4: como colocar em um papel, porque às vezes a pessoa até sabe, mas ela tem dificuldade de escrever...
> PB-3: ela vivencia essa experiência sempre...
> CB-1: é bom pra eles [...].” (Grupo Focal 2, Escola B – 01/07/2014).

[147] Crianças com laudo médico que indica a presença de algum transtorno de aprendizagem, por exemplo.

Na apresentação desse elemento, bem como nos constantes diálogos com a Supervisora durante o processo dos estágios e o acompanhamento da disciplina foi possível identificar pontos positivos no desenvolvimento dos dispositivos: englobam diversos elementos que possibilitaram aos estagiários a sistematização das aulas e da própria experiência, organização de materiais, reflexão sobre a prática e observação do contexto escolar como um todo, englobando o ambiente, trabalho do professor, organização dos alunos. Ao realizarmos a leitura dos relatórios finais de estágio, observamos que estes ficaram mais bem organizados, com informações essenciais para a compreensão da experiência e reflexão dos estagiários.

Para os professores, além de serem inseridos na discussão sobre o estágio e terem um papel um pouco mais palpável, diferente dos outros anos e reconhecido por eles próprios, foi uma oportunidade de compreenderem em que medida sua orientação e sua experiência podem colaborar com a formação do outro.

2) Orientação do estagiário: Neste elemento, as professoras relataram aspectos sobre a orientação que os estagiários receberam da Supervisora para irem à escola, bem como a forma que elas mesmas realizaram a orientação. Os estagiários, por sua vez exploraram aspectos de como foram orientados.

Por parte da orientação advinda da universidade, as professoras sinalizaram que houve uma melhora no <u>comprometimento e preparação</u> dos estagiários:

> “PB-2: [...] eu senti uma diferença muito grande depois do trabalho que vocês propuseram de orientação, a parte de interesse eu fiquei admirada. A C *[estagiária]* perguntava mesmo, o diário *[de classe]* ela viu...ela viu a construção...
> CB-1: eu percebi, estando aqui na coordenação eu percebi uma mudança.
> PB-2: a construção das fichas descritivas, ela acompanhou, pegou o portfolio para olhar, pegou planejamento...e a gente conseguiu construir juntas também o plano de trabalho dela. Eu senti que estava bem mais inteirada no assunto e com vontade. Não faltou, cumpriu até o final, olha eu fiquei admirada...
> PB-5: isso é verdade...
> PB-3: isso é verdade...
> PB-2: olha, eu fiquei admirada mesmo” (Grupo Focal 2, Escola B – 01/07/2014).

> “PB-5: eu achei que vieram mais preparadas, elas perguntaram o que eu queria, a disciplina. Eu deixei a vontade, falei: “Ciências estou dando isso, geografia isso e isso, pode escolher” (Grupo Focal 3, Escola B – 21/09/2015).

No que tange à relação de parceira e à orientação que as professoras ofereceram aos estagiários, foi possível observar que apresentam-se disponíveis para esse papel. Os estagiários, por exemplo, sinalizaram que tal relação foi construída e apontaram sobre a importância do bom acolhimento que receberam ao chegarem à escola:

> "E-10: a minha parceria com ela no começo foi meio assim, eu ficava com medo, ela não me falava. Só que ao longo a gente foi aprendendo a falar uma com a outra, se ela queria dar uma dica ela falava, se eu queria dar uma dica eu falava e a gente foi se entendendo. E aí no final acabou uma ajudando a outra e deu certo. E eu gostei bastante. No começo era medo, depois foi bom, aprendi, aí eu fiquei feliz" (Grupo Focal 3^{y}, Estagiários – 25/09/2015).

> "E-3: [...] E eu acho que desde o momento em que eu cheguei na escola, eu me senti bem recebido [...]! E eu e a professora da sala [...] a gente começou o estágio sendo amigos e para mim isso foi muito bom [...] .Então acho que o primeiro contato para mim com a escola, foi fundamental, porque a minha professora, ela me abraçou mesmo. Só que ela me disse que ela estava com muito medo, por conta de ser homem. Então ela tinha muito medo...
> [...]
> E-4: [...] num primeiro momento ela me tratou super bem, me acolheu".
> E-5: [...] eu achei ela bem assim, ocupada, bem objetiva, mas ela estava bem ocupada, porque ela conversava comigo, mas ao mesmo tempo ela ficava fazendo trabalho, corrigindo, colando bilhete dos alunos, [...], e eu assim do lado achando que eu já estava incomodando. Mas aí depois você vê, quando você está lá no dia a dia como é mesmo" (Grupo Focal 3^{x}, Estagiários – 24/09/2015).

Além de auxiliar no preparo das atividades a serem desenvolvidas com os alunos:

> "E-5: [...] foi bem atenciosa, [...] ela me ajudou bastante também. Ela tinha algumas atividades já preparadas aí ela falou assim: "vou aplicar basicamente isso neste semestre, se você quiser fazer algumas que sejam parecidas com isso, que apliquem tal, tenham tais objetivos". Aí a gente fez o projeto junto" (Grupo Focal 3^{x}, Estagiários – 24/09/2015).

Por parte das professoras, relataram que, reconhecendo as dificuldades apresentadas pelos estagiários, ofereceram dicas sobre alguns aspectos da docência, como, por exemplo, a forma de escrever e organizar os textos na lousa:

> PG-4: [...] Ele ia escrever na lousa, ele escrevia assim sabe como universitário, tudo com setas?
> PG-3: esquemas...
> PG-4: esquemas...as crianças falaram "o que ele fez na lousa, rabiscou?"

> M: porque para eles tem que ter outra organização...
> PG-4: linear... eu expliquei para ele... e ele falava “é?” (Grupo Focal 3, Escola G – 29/09/2015).

> “PA-4: porque tem a rotina, tem toda prática de escrever na lousa... eu ensino sempre para elas isso. [...] porque elas têm mania de começar no meio, elas vão lá e escrevem com aquela letra [*grande*] que eu falo assim “bem, olha, eu estou enxergando lá do... pode diminuir um pouquinho, mas não muito pequeno. Aqui, você começa aqui assim...”. eu tenho paciência para ensinar, eu gosto de ensinar as meninas essa prática, essa parte de didática” (Grupo Focal 3, Escola A – 15/09/2015).

Orientando também sobre a letra adequada a utilizar, a fim de que os alunos compreendessem o que o estagiário escreveu na lousa:

> “PG-4: A letra que ele fazia também, ou você faz caixa alta, ou você faz maiúscula e minúscula ou letra cursiva, se você misturar, eles não entendem... eu fui explicar... várias vezes...
> M: interessante você ter dado todas estas orientações para ele...
> PG-4: eu fui observando, só que eu não falava na frente das crianças para não diminuir, nem tirar a autoridade dele. Mas depois eu dava um toque para ele, falei: “se você fizesse assim...”, porque sempre no HTPI eu chamava, dava um toque, falava, conversava com ele” (Grupo Focal 3, Escola G – 29/09/2015).

> “PA-4: [...] Elas escrevem alguma coisa errada, [...] eu falo "olha, presta atenção, é assim..."
> M: muito legal! Porque é esse o caminho...
> PA-4: porque eu ensino como se eu tivesse ensinando as crianças. Elas gostam...? [...]
> M: sim, elas gostam de ter esse feedback, até mesmo de como foi a aula delas. [...]
> PA-6: [...] os alunos falam [*para a estagiária*]: “professora, você escreveu paisagem com Z; professora, você misturou o V de forma com V cursivo” [*risos*].
> PA-4: aí eu falava: “psiu, psiu...”. [*e a estagiária dizia*] “ai meu Deus do céu, eu não consigo fazer esse V que já vai...”. Aí eu ia na lousa e fazia para ela: “assim, depois o ‘O’ já vem, já da a mãozinha e vai”. [...].
> PA-6: mas tudo numa boa...
> PA-4: tudo numa boa” (Grupo Focal 3, Escola A – 15/09/2015).

Outro aspecto em que as professoras orientaram aos estagiários foi com relação ao vocabulário utilizado para se dirigir aos alunos e o modo de conduzir da aula.

> “PG-4: [...] ele falava que ele não sabia lidar com as crianças e várias vezes ele percebeu que as crianças ficavam... aí eu falei para ele “seu vocabulário tem que abaixar mais”, aí ele falava assim: “por quê?”; “porque eles não entendem! É muito, é para adulto”... ai ele falava: “nossa, é mesmo?”” (Grupo Focal 3, Escola G – 29/09/2015).

> “PL-1: Eu falei para ela, eu expliquei [...]: “porque assim MM [*estagiária*], você não está aqui expondo um trabalho de faculdade, [...] um seminário, você fala, fala, fala e acabou, tchau, você vai sentar e o professor te deu nota. Não é isso!”[...]. Porque acho que tem isso, na hora foi o que pensei...
> CL-1: ela está dando uma aula...regência
> PL-1: eu falei “você está dando aula, então você precisa perceber se as crianças estão envolvidas na sua aula””
> [...]
> PL-1: [...] muitas crianças falam muito, mas sempre tem aqueles que não falam nada, [...] só que a gente não pode deixar perder aquele momento da discussão” (Grupo Focal 3, Escola L – 24/09/2015).

Orientaram ainda sobre as maneiras para melhorar a estratégia e o conteúdo ministrado.

> PA-4: mas a minha às vezes não dava certo alguma coisa, ou ela tinha programado alguma coisa que eu batia os olhos e [...], eu fazia assim para ela [gesto com as mãos].Ela falava assim [em tom de voz bem baixo]: “está errado?”. [...] Aí eu falava: “vamos fazer assim, ficou legal isso, mas vamos... para registrar, vamos fazer assim?”. Ela topava na hora! (Grupo Focal 3, Escola A – 15/09/2015).

Nos relatos também encontramos orientações acerca da organização dos documentos docentes:

> “PA-3: [...] eu vi que ela folheava todas as folhas, eu dei meu caderno [...]. Aí ela falou assim: “isso aqui tem que ser feito assim mesmo?”. Eu falei: “tem!”. “Mas é nessa escola ou é em todas?”. Eu falei: “quanto mais você for organizada para você, mais a sua sala vai ser organizada” (Grupo Focal 3, Escola A – 15/09/2015).

Bem como sobre os conteúdos a ensinar, sendo um ponto em que os estagiários ofereceram maior destaque nas dificuldades que tiveram:

> “E-7: E eu também tinha dificuldade com os conteúdos a serem trabalhados, mas a professora foi bem legal.
> E-6: [...] a questão do conteúdo acho que é uma coisa que pegou para todo mundo assim. Programava uma atividade, eu falava: “vai demorar uma vida” ou chegava lá, tinha cinco minutos. Era frustração, sabe. Eu falava: “e agora”. Daí nas avaliações ela falava: “a estagiária aplicou a atividade, eu gostei muito”. Aí eu falava: “ufa!”. Mas foi rápida. Aí eu fazia uma outra e demorou tipo dois dias para acontecer, aí eu falava “E agora? Eu não consigo fazer uma coisa para durar o tempo certo!” (Grupo Focal 3^{y}, Estagiários – 25/09/2015).

Mas também conteúdos para ensinar, como foi o caso de uma estagiária que, ao dizer sobre sua dificuldade em compreender aspectos da alfabetização,

reconheceu que a partir da experiência do estágio, aos poucos, tal questão ficou mais clara:

> "E-5: [...] a professora corrigia várias provinhas para eles... ela falava assim para mim: "o que você acha que está aqui?"; "nossa eu acho que está pré-silábico ainda"; "nossa, mas olha aqui como ele escreveu!". Então eu aprendi bastante coisa com ela" (Grupo Focal 3^{x}, Estagiários – 24/09/2015).

Assim, as professoras se dispuseram a auxiliá-los nesse sentido, realizando o planejamento em conjunto com o estagiário, como previsto pela proposta de estágio que a Supervisora desenvolve:

> "PL-2: eu mostrei para elas meu planejamento, e a gente conversou sobre o que eu ainda não tinha trabalhado, e dentro dos conteúdos ali, qual ela gostaria mais, da área ou um conteúdo específico. Aí ela levou um planejamento, pensou um pouquinho, ela apresentou algumas ideias e a gente foi conversando, trocando alguma experiência, até que ela fechou na questão dos sólidos. E foi legal porque a gente conseguia estabelecer um diálogo.
> [...]
> PL-1: [...] teve essa questão do planejamento junto, acho que eu fiz muito semelhante ao de vocês, de mostrar o que eu estava trabalhando e deixa-la escolher, enfim, isso é meio que junto, mas eu também queria que ela também escolhesse uma coisa que ela se sentisse mais segura, ou a vontade, alguma coisa que desse realmente motivação para ela, para desenvolver o projeto". (Grupo Focal 3, Escola L – 24/09/2015).

> "PB-5: eu montei com ela uma sequência didática sobre clima, relevo nas regiões do Brasil, algumas características. Ela trouxe bastante coisa interessante. As duas experiências que eu tive foram boas. Elas... junto, a gente acabou montando a aula. Eu achei que foi bem positivo" (Grupo Focal 3, Escola B – 21/09/2015).

> "E-4: [...] A gente começou a fazer o trabalho juntas, a gente escolheu o tema juntas, que foi Astronomia, que na época ia ter a prova da OBA [*Olimpíada Brasileira de Astronomia*]. Então ela falou: "dá umas aulas de astronomia para eles" (Grupo Focal 3^{x}, Estagiários – 24/09/2015).

E as professoras reconheceram que, para além do planejamento, poderiam auxiliar os estagiários na definição de questões mais específicas, como por exemplo, os objetivos pedagógicos das aulas.

> "PB-6: Eu vi aí que tem o objetivo da aula dela, isso que a gente pode ajudar um pouco como professora.
> M: isso! Porque eles têm bastante dificuldade em entender o que é objetivo. Nós observamos tanto nos planos de aula como nos relatórios, que eles confundiam objetivo com atividade, ou com conteúdo. Então eles têm bastante dificuldade com isso...

> PB-6: a ação, a estratégia...
> M: isso!
> PB-6: nós também tivemos dificuldade muitas vezes.
> PB-5: é isso que a gente pode ajudar!" (Grupo Focal 3, Escola B – 21/09/2015).

E até mesmo questões relacionadas ao tempo das atividades:

> PG-3: é a LL sempre perguntava para mim antes de aplicar. Que nem, nas ultimas aulas [...] que era a construção do bichinho, ela falou para mim: "você acha que duas aulas dá?", eu falei "não, não dá. Talvez a gente precise até deixar para o dia seguinte, vamos ver como é que vai fluir". Então ela trouxe o material e fez a proposta, [...] mas ocupou o período todo, até eles conseguirem. E ainda os detalhezinhos ficaram para eles terminarem na aula seguinte. Mas ela sempre tinha essa preocupação de conversar, da história também, que a gente fez a roda da leitura, ela também verificou comigo "ai, porque o livro é grande e tal". Eu falei "mas pode ir contando que dá certo..." (Grupo Focal 3, Escola G – 29/09/2015).

> "E-3: eu acho que para mim foi saber se organizar no trabalho. Fazer, acho que tentar ajustar o tempo para dar aula e desenvolver as atividades. Acho que para mim foi isso essencial" (Grupo Focal 3^{x}, Estagiários – 24/09/2015).

As estagiárias sinalizaram ainda que as professoras, indiretamente, as orientaram em questões de postura frente aos alunos; organização de discussões; aspectos relacionais; organização do espaço da sala de aula; explicação de conteúdos:

> E-5: [...] me posicionar na sala, por exemplo.
> E-4: eu também...
> E-5: [...] porque todo mundo queria me ajudar e eu não sabia como... "quem eu escolho?".[...] Eu ia formar uma fila com eles, todo mundo queria ser o primeiro para dar a mão para mim! Ela, para formar, ela falava "Eu vou sentar e vou escolher quem está quietinho, que se comportou, que fez a lição de casa", sabe? Aí pequenas coisa que você vê como dá para levar uma sala de primeiro ano. [...] essa questão de saber lidar, [...] me ajudou bastante, ela falou assim "olha, não pede isso". Porque às vezes eu perguntava: "quem não entendeu?" pra quê! [...] todo mundo levantava a mão e formava aquilo. Aí ela falou assim: "tem umas perguntas que a gente não faz, porque se não sai tudo fora de...". Essa questão de saber me posicionar, o que eu falo e o que eu não falo, me ajudou bastante (Grupo Focal 3^{x}, Estagiários – 24/09/2015).

> "E-8: [...] E eu gostei do jeito que ela da aula, realmente. Ela consegue fazer as crianças serem democráticas na sala de aula, todas as crianças falam, todo mundo escuta. [...]
> E-6: a paciência e o carinho. Eu acho que isso vai muito além, do que se você for aquela professora ali, cobrando, [...] ela cobrava

> muito dos alunos, mas era sempre sendo carinhosa, sempre brincando [...]
> E-9: acho que é o amor pela profissão também [...] a minha professora me mostrou isso, que quando você tem amor à sua profissão, às crianças, você faz de tudo para que eles aprendam.
> E-6: E eles sentem isso...
> E-9: eles sentem, e eles retribuem esse carinho com a professora. [...] porque eles percebem que realmente ela gosta deles, que ela está preocupada.
> E-10: [...] ela nunca ficava com os alunos no mesmo lugar [...]. Toda semana eles tinham um lugar novo. Ela explicou muito isso para mim.
> E-7: o que eu achei muito legal na minha professora, na parte de matemática é que ela pegava os alunos com dificuldades e aí levava eles até a lousa, explicava como fazia as contas... então um por um [...]" (Grupo Focal 3ª, Estagiários – 25/09/2015).

Em todos os aprendizados que apresentaram durante a conversa no grupo focal, o mais significativo foi a dimensão afetiva, a relação com os alunos, nos lembrando de que para além dos conteúdos, materiais, modos de organização do trabalho docente, postura, a docência se pauta nas interações humanas (TARDIF, 2002).

Utilizando o espaço do HTPI, as professoras ofereciam aos estagiários um feedback sobre suas aulas, momentos em que pontuaram aspectos sobre as aulas anteriores e o planejamento das próximas.

> "PF-4: para isso a necessidade desses HTPIs de a gente estar sempre conversando, porque você vai preparando aula juntos e é constante, porque às vezes o planejamento, o plano de aula muda ali no dia, na hora. Aparece uma coisa que você precisa colocar naquele momento...
> M: uma pergunta que uma criança fez, leva a aula para outro lugar...
> PF-4: e a gente conversou bastante, eu falei para a TT[148], "TT, eu vou fazendo, não tem problema, talvez eu faça intervenção", ela falou: "não PF-4, é para isso mesmo, ajudando" fora as conversas anteriores, então...
> PF-1: é, eu me reunia nos HTPIs com a minha estagiária para estar vendo o que estava programado, como estava. Pra gente fazer um feedback da aula anterior, então fiz isso nos três anos e foi muito bom" (Grupo Focal 3, Escola F – 28/09/2015).

> "PL-2: Então assim, ela planejava essa aula e quando eu tinha o HTPI,[...] a gente sentava, via a aula, então ela me deixava intervir nesse momento, sugerir [...]: "olha, isso aqui acho que não vai funcionar, ou isso não vai funcionar bem do jeito que você está pensando". Ela era muito sensível para aceitar essas sugestões.
> [...]

[148] Nome da estagiária

> PL-1: quando acabava o momento dela, quando a gente conseguia, porque tinha dia que era uma loucura. Mas eu lembro uma ocasião que a gente conversou sobre isso e ela veio com esse comentário: “ah, foi legal, acho que eles gostaram, participaram”. E a gente que está ali, meio que, eu intervia, mas a deixava muito a vontade, a gente já tinha planejado junto, enfim... [...] a gente fazia roda, então ela achava que, como meia dúzia fala muito na minha sala, então para ela era aquela impressão de que a classe era super participativa. E aí eu comecei a questionar: “você percebeu fulano?”, ela falou: “ah é né...”, quer dizer, parece que ela não enxergava. Interessante, o que para gente é tão comum, aquilo que a gente conversa, é tão natural você enxergar todos os alunos e tal, para eles não é. Quer dizer, eu comecei a chamar a atenção dela: “olha, está vendo tal situação...” fui mostrando algumas coisas e aí, na próxima, quando passou, na outra semana ela já começou a ter um... parecia, ter um outro olhar” (Grupo Focal 3, Escola L – 24/09/2015).

> “PG-3: uma coisa que às vezes pra gente parece ser uma coisa tão óbvia, para quem nunca fez. Quando eu comecei também, muita coisa eu não sabia como era. Hoje para mim é tranquilo, outros desafios aparecem, mas algumas coisas que para o estagiário é novidade, pra gente não é mais” (Grupo Focal 3, Escola G – 29/09/2015).

Nas últimas duas falas é possível identificar que as professoras tiveram a percepção de que o estagiário ainda não reconhece alguns movimentos da aula, como por exemplo, os alunos dispersos. Isto possibilitou que ela interviesse também para orientar o olhar da estagiária para questões que, para o professor, é algo tácito ou óbvio.

Nesse sentido, as professoras reconheceram que também possuem um papel na orientação do estagiário, sinalizando que se não o auxiliarem a ministrar determinado conteúdo, esse deverá ser ministrado novamente:

> “PA-4: Mas apesar de ser trabalhoso, porque tem gente que pensa que pegar estagiário é uma delícia, porque ela vai dar aula e eu vou sentar. Não é! É trabalhoso, porque você tem que ajudar, [...] é uma matéria, uma disciplina que você que teria que dar, e se não for bem feita, você tem que refazer. Então você tem que dar todo o suporte, você tem que ajudar, você tem que fazer, você tem que botar a mão na massa. Se não, não dá certo” (Grupo Focal 3, Escola A – 15/09/2015).

> “PF-5: que nem a estagiária que fez a atividade do OBA [*Olimpíada Brasileira de Astronomia*], ela fez uma atividade na lixa, a gente fez em grupo, [...] o trabalho em grupo tem falação, andanças... e isso meio que intimida o estagiário, mas aí a gente tem que mostrar que ele não está sozinho, é o nosso papel de formador. Juntos, intervindo...” (Grupo Focal 3, Escola F – 28/09/2015).

As professoras da Escola L foram estudantes da Supervisora, assim, com a compreensão de que o estágio deveria ser visto como parceria, elas apontaram que:

> “PL-3: [...]eu lembrava das aulas da Supervisora, ela sempre pedia para nós olharmos, olhar o todo, não criticar o professor, tentar ser bem acolhido. Aí eu lembro que ela falava que ela queria mudar a cultura de receber os estagiários, de ter parceria. Então assim, eu tentei...
> [...]
> PL-3 [...] eu achei que minha preocupação mesmo foi que ela se sentisse bem acolhida para que ela pudesse desenvolver alguma coisa que ela sentisse a vontade. Eu acho que isso atingiu aos objetivos” (Grupo Focal 3, Escola L – 24/09/2015).

Além de sinalizar sua responsabilidade na formação dos estagiários, se reconhecendo como formadoras:

> “PL-2: [...] e ficava muito forte aquela ideia que a Supervisora trabalhava com a gente, de o professor como um co-formador. Então eu falava: “gente, olha a oportunidade. Eu estou tendo a oportunidade de participar da formação de alguém que um dia vai estar lá na sala de aula”. Então muito aquela questão da responsabilidade. Eu estou sendo, entre aspas, um modelo para ela aqui. Então, essa questão do acolher e ter a responsabilidade do papel que você está exercendo na formação desse professor. Você também está participando do processo de formação, é um privilégio isso.
> [...]
> PL-1: porque assim, por mais que eu saiba que a gente tem um papel importante, uma responsabilidade... engraçado, eu me senti insegura às vezes, de ultrapassar um limite, de invadir” (Grupo Focal 3, Escola L – 24/09/2015).

No entanto, uma professora aponta que para realizar uma boa orientação é necessário um tempo maior de contato com o estagiário:

> “PA-7: [...] melhorar essa formação, esses estagiários chegarem para nós com um pouquinho mais de tateio, porque se ele chega cru, cru, a gente não sabem nem por onde começar [...]. Mesmo se ele chegar cru, tudo bem eu consigo, pego uma estagiária e falo: “olha, vamos sentar, você precisa fazer isso...”. Consigo! Mas eu preciso de tempo para isso. Isso não existe” (Grupo Focal 3, Escola A – 15/09/2015).

Independente do modo como cada professora se valeu para orientar a estagiária, observamos que, mesmo sem uma função institucionalmente formalizada para tal, realizaram a orientação, seja ela consciente ou inconsciente. Os dispositivos chamaram à atenção para pontos que, na fala das professoras, foram importantes a serem destacados na orientação dos estágios. Mas, o importante, para nosso trabalho é que tal orientação ultrapassou os elementos dos dispositivos,

ou seja, as professoras ofereceram outras sutilezas da prática que não estavam previstas, mas que atenderam a particularidade de cada relação, de cada experiência, potencializando ainda mais o aspecto formativo previsto para o estágio.

3) Postura do Estagiário: Neste elemento, as professoras apontaram quatro aspectos: a postura ora de aluno, ora de professor que os estagiários assumiram; a motivação do estagiário para realizar o estágio e sobre apouca experiência de ensino.

Com relação ao primeiro aspecto, algumas professoras relataram que a estagiária ocupou uma postura de aluna na sala de aula:

> "PA-3: ela sentava na última carteira, e ela estava tão entretida com a sala que ela virou amiguinho dos alunos.
> PA-4: a minha também!
> PA-3: Então eu tinha que chamar a atenção dela, porque ela estava conversando... então aí, eu ficava lá na frente e [estralou os dedos]... "Foco, foco"; "Ai, desculpa"; Eu: "foco, foco". Aí ela voltava" (Grupo Focal 3, Escola A – 15/09/2015).

> "PB-8: ela se juntava com as crianças, ela brincava demais com as crianças na hora das aulas, [...] ela não saia da postura de aluna. Então ela meio que tumultuava as aulas" (Grupo Focal 3, Escola B – 21/09/2015).

Por outro lado, algumas estagiárias assumiram de fato a postura de professora:

> "PB-5: E foi interessante, porque quando ela começou a interagir com as crianças, foi dando aula mesmo... e no último dia eles fizeram uma festa para ela. [...]. No momento que ela estava observando, ela só observava, e mesmo assim ela cativou as crianças [...] Mas ela soube separar bem, eu acho... apesar de ela não ter experiência...
> [...]
> PB-6: a DD é bem mais tímida que a NN, mas eu não senti isso. Achei que ela queria ser professora mesmo da turminha" (Grupo Focal 3, Escola B – 21/09/2015).

No segundo aspecto, uma professora relatou que sentiu falta de uma interação maior da estagiária com ela, e da motivação em desenvolver atividades com os alunos:

> "PA-6: a minha não estava assim tão motivada, o projeto ela não desenvolveu, eu que fiquei dando as atividades para ela fazer...
> PA-4: a sua não foi muito legal?
> PA-6: não...
> PA-4: é aí que entra o dom também...

> PA-6: porque eu ainda falei para ela: “eu estou para aposentar, mas eu me sinto com a mesma empolgação de quando comecei, entendeu?”. [...] nós no HTPI temos que ficar numa mesa, fui para lá, fiquei naquela mesa, ela chegou do meu lado sentou na mesa e começou a digitar as coisas na mesa do café...” (Grupo Focal 3, Escola A – 15/09/2015).

As professoras relataram que muitas vezes os estagiários tiravam dúvidas, solicitavam sugestões, apontando que poderia ser insegurança ou falta de experiência.

> “PG-4: ele veio falar para mim “você acha que daria certo?” ou ele me mandava um e-mail, acho que era insegurança dele[...]”
> PG-3: é porque falta experiência de sala de aula...
> PG-4: é, aí ele sempre perguntava no dia anterior ou mesmo no HTPI... (Grupo Focal 3, Escola G – 29/09/2015).

Vimos tal fato como positivo, pois os estagiários buscam um apoio na experiência das professoras e no conhecimento sobre os alunos e sobre a classe como um todo.

Os elementos aqui destacados representam a discussão sobre a postura do estagiário. De maneira geral, as estagiárias com postura de aluna foram pontuais, não sendo comum a todas as escolas. Quando relatavam sobre os estagiários, percebemos que esses se mostravam comprometidos com a experiência de ensino, sendo que, ao final, poucos exerceram o estágio como uma tarefa, mas foram além, envolvendo-se nas descobertas, na produção de materiais e atividades e na relação afetiva com os alunos, e até mesmo na participação de outras atividades da escola.

4) Contribuições do estágio: A escola e as professoras, ao abrirem as portas para o estágio, já estão contribuindo para que o estagiário possa conhecer e vivenciar seu futuro ambiente de trabalho. Quando há o acolhimento e a orientação, como vimos, pode tornar-se um espaço realmente formativo. Enquanto contribuição para os estagiários, encontramos nos relatos das professoras, as descobertas possibilitadas pela vivência na escola e na sala de aula:

> “PB-7: [...] ela [*estagiária*] tinha pouca experiência, com relação até de material, mas ela se interessou, ela procurou saber [...] material dourado ela não tinha conhecimento, letras móveis ela não tinha... tanto que ela falou “nossa, dá certo esse negócio mesmo das letras móveis!”.
> PB-6: a descoberta...
> PB-7: “da certo isso aqui!!”, eu falei: “Dá!”. Então eu percebi assim, até falei para a PB-6, comentei: “como o magistério faz a diferença”.

> Porque ela trabalha em outra função, ela trabalha na papelaria, e ela não teve essa preparação.
> [...]
> PB-5: ela [*estagiária*] gostou porque são coisas que não está acostumada a fazer e se a pessoa não entrar na escola, ela não vai ver um diário, uma prova, como é que... então muita coisa ela viu... ela falou "você explicou, falou cinco vezes e o aluno escreveu isso". Então essas coisas é só quem está dentro da escola, ela foi bem interessada, ela fazia HTPI junto, tudo!
>
> "PB-6 ela [*estagiária*] falou "ai, eu quero fazer uma atividade em grupo, são cartazes, então eu quero formar quatro grupos". Eu falei "legal, então vamos!". Trouxe as cartolinas, formamos os grupos, tudo. Aí, começou "professora, ela quer fazer sozinha", falando para a DD. "DD, não, não foi isso que nós falamos, você fica nesse canto...". aí ela falou: "o que eu faço?". E eu falei: "também não sei! Liderança é assim, nós vamos ter que ver junto porque eu também não sei!" se eu vou lá e falo "não, você não pode, se organizem...", já que é para fazer em grupo... aí ela falou: "você também não sabe?". Eu falei: "não!". Então ela falou: "Vamos recolher as cartolinas", eu falei: "é! Eu acho que também é uma estratégia, mas vê o que você quer fazer". Ela tentou, ela falou que nunca mais enquanto ela der aula, ela vai fazer trabalho em grupo..." (Grupo Focal 3, Escola B – 21/09/2015).

Vimos que as descobertas foram possibilitadas tanto pelo contato com materiais e documentos pedagógicos, como pelos desafios vivenciados. Mas nos perguntamos: Há reciprocidade nessa contribuição? Os estagiários também contribuem com as escolas e professoras? Identificamos algumas, das inúmeras contribuições que o estagiário também pode oferecer à escola e às professoras.

Inicialmente, foi apontado que os estagiários oferecem ideias novas, sugestões, atividades diferentes e novas estratégias para abordar e aprofundar determinados conteúdos:

> "PB-6: O que eu achei bom é que as meninas vêm com outro conhecimento. Ela sabia colocar fotos, fazer filme e tudo isso que ela tem... nós inclusive apresentamos no simpósio os dois trabalhos.
> [...]
> PB-5: [...] por isso que eu ainda estou dando nome, porque está somando. E eu acho que para elas também" (Grupo Focal 3, Escola B – 21/09/2015).
>
> "PG-4: [...] E ele sempre demonstrou preferência por auxiliar na aula de história. Porque diz que era o que ele sabia, e queria experimentar no ensino fundamental [...]. Aí ele começou a me auxiliar [...]. Ele trouxe materiais diferentes, trouxe dinâmicas de aula diferente.
> PG-3: Ela sempre vinha com uma informação nova, algum material que ia trazer, despertar a curiosidade nas crianças, o interesse, e ela trabalhou sempre nesse sentido, de colaborar mesmo, de agregar e

> de estar despertando o interesse das crianças. Porque como era um assunto que gera interesse...” (Grupo Focal 3, Escola G – 29/09/2015).
>
> “PG-4: E ele veio em vários HTPIs e a gente pode conversar [...] e ele trouxe muita atividade legal, assim, ele me auxiliou muito em historia, deu outro enfoque, às vezes aprofundava, era além...
> M: além do que já tem nos livros...
> PG-4: exato...
> PG-3: é, porque o que tem no livro de história e geografia é bem superficial, aí ter alguém que tem esse conhecimento maior...
> PG-4: nossa, auxiliou muito, muito, gostei muito disso...” (Grupo Focal, Escola G – 29/09/2015).

Com isso, as professoras acabam por compartilhar os materiais que as estagiárias levam em sala de aula...

> “M: você recebe todos os anos os estagiários da Supervisora, não é?
> PA-7: quase todo ano! [...] o estagiário também traz uma renovação. De repente eu olho algumas coisas e falo: “Nossa! Estou precisando dar uma reformulada”. Então você muda...
> M: e eles vêm com outra energia também...
> PA-7: isso, uma energia nova! Você melhora a tua dinâmica de sala de aula também! Assim como, se eu tenho mais tempo, eu consigo trocar experiência, eu consigo trocar materiais, coisas assim...
> PA-4: Elas trazem coisas novas eu guardo tudo para mim!” (Grupo Focal 3, Escola A – 15/09/2015).

Os estagiários também auxiliaram as professoras com os alunos que apresentam dificuldades, melhorando o rendimento da sala:

> “PA-5: todo mundo tem os alunos que precisam de atendimento individual. Ela tipo apadrinhou dois alunos e eu ficava com dois. Minha classe rendeu muito. Aí eu ainda falei para ela: “nossa, o governo podia pagar para ficar duas na sala”, porque deu um up na minha classe. Eu não tenho do que reclamar...” (Grupo Focal 3, Escola A – 15/09/2015).
>
> “E-6: [...] Eu sempre ajudava os que tinham mais dificuldade durante a atividade.
> E-7: eu ajudava um menininho, [...] ele veio transferido e tinha muita dificuldade no começo [...]. Aí depois ele começou a evoluir bastante, eu fiquei super feliz. [...]. Ele pegou um dia e ele viu que um outro aluno estava com dificuldade. Aí ele me chamou e falou: “estagiária, por favor, ajuda ele que ele também não está conseguindo”” (Grupo Focal 3^{y}, Estagiários – 25/09/2015).

E o compartilhamento da aula e das experiências de ensino também foi apontados como aspectos positivos, gerando, portanto, o estabelecimento da relação de parceria:

> “PL-2: Tinham momentos assim que estava eu e ela na frente da sala tentando explicar a mesma coisa, e aí você falava: “nossa que legal se tivessem duas professoras na sala para pensar junto, para fazer junto” [...]. Então para mim também foi uma experiência gostosa, de ter alguém para compartilhar, para pensar junto, para dialogar. Eu sinto que ela me deixou ser parceira dela mesmo, ela nem ficou omissa, de me deixar tomar conta do planejamento dela, porque tiveram momentos que ela se colocou e eu achei isso muito bacana, de insistir numa ideia e tiveram momentos também que ela ouviu muito a experiência que eu tinha ali para auxiliar. Foi uma experiência muito gostosa.
> [...]
> PL-1: [...] Como é legal a gente ter alguém ali, apesar de ela não ter terminado o curso de pedagogia, [...] de não ter aquela experiência, mas é gostoso de você ter alguém para trocar...
> M: e você também exercita o olhar deste estagiário, chamando a atenção para tais questões, acaba exercitando o olhar dele para este aspecto da profissão.
> PL-1: sim! Esse olhar, e influenciando o meu, porque de repente eu estou vendo uma coisa a mais, ou então você não viu um detalhe que de repente eu enxerguei! Então isso foi muito interessante” (Grupo Focal 3, Escola L – 24/09/2015).

E uma professora reconheceu a importância de tal relação, apresentando esta temática no Simpósio de Educação do Município:

> PB-6: [...] E ela [*estagiária*] participou do simpósio, inclusive eu fiz o simpósio com esse tema: “a importância da troca entre estagiária e a professora”.
> M: nossa, que maravilha! Eu quero ver!
> PB-6: tranquilo! Eu gostei muito! (Grupo Focal, Escola B – 21/09/2015).

Sobre os conteúdos ministrados pelos estagiários, as professoras apontaram que houve uma compreensão clara por parte dos alunos:

> “PL-2: [...] E quando ela aplicou realmente foi maravilhoso, eles tiveram uma compreensão e eles se envolveram tanto que acho que era até um conteúdo de planificação, as diferentes planificações do cubo. [...] quando eu fui dar a avaliaçãozinha que tinha esse conteúdo, foi um conteúdo assim que todos acertaram. [...] ficou muito significativo para eles. Da avaliação diagnóstica, os conteúdos que eu tratei, [...] da planificação, dos sólidos, para eles ficou muito tranquilo” (Grupo Focal 3, Escola L – 24/09/2015).

Outro aspecto é que ter um estagiário em sala, possibilitou que os professores repensassem suas práticas, reconhecendo as suas atitudes nas ações do estagiário:

> “PB-5: Ela estava dando aula, algumas estratégias que eu uso eu já percebi que ela começou...porque ela vê que da certo...
> PB-6: isso... eles...

> PB-7: é, nós aprendemos pelo exemplo...
> PB-5: até porque, essa é uma classe numerosa, uma classe... então eu percebia que algumas estratégias que eu fazia com eles e dava certo, engraçado que você vai percebendo na fala, a pessoa vai colocando [risos], falei "nossa, que responsabilidade da gente!". Mas foi bem positivo! Acho que foi bom..." (Grupo Focal 3, Escola B – 21/09/2015).

Assim, compreendemos que a inserção do estagiário na escola, além de possibilitar sua formação, sua vivência no ambiente escolar e no cotidiano do trabalho docente, traz, às professoras que os acolhem, uma formação continuada de forma indireta, possibilita que elas reflitam sobre suas práticas, conheçam novos recursos. Portanto, a relação de parceria entre professores e estagiários "mostrou-se, assim, um espaço propício para inovações, viabilizadas especialmente pela união entre a disposição (de tempo e de energia) das estagiárias e a perspicácia pedagógica das professoras envolvidas" (SARTI, 2013a, p. 88).

5) Organização do estágio: Neste elemento, os participantes apontaram aspectos sobre a maneira que o estágio está organizado, em termos do desenvolvimento da disciplina na universidade, bem como a estrutura como um todo.

De modo geral, os estagiários pontuaram que foi positiva, destacando: os trabalhos realizados em grupo; leituras realizadas na disciplina de Didática[149], entre outras questões.

> "M: e sobre a disciplina da universidade, vocês acham que correspondeu às expectativas e necessidades que vocês tiveram ao longo do estágio?
> E-2: Foi tão claro... também nos grupos que a gente discutia... ajudou bastante...
> M: vocês gostaram destes grupos?
> E-1: eu gostei dos grupos por série, por ano, divididos... porque se fosse aberto toda aula as pessoas começam a falar do primeiro ano... aí o grupo mais direcionado me ajudou muito!" (Grupo Focal 2, Estagiários – 18/08/2014)

Para E-1, houve uma mudança em seu planejamento e prática em sala de aula após o trabalho realizado em grupo com outros estagiários:

> "E-1: então, eu mudei meu projeto por causa dessas reuniões em grupo [com os colegas de estágio]! Porque eu não tinha pensado nada no projeto em grupo [realizar atividades em grupo com as

[149] A Disciplina de Didática é ministrada pela Supervisora, um semestre anterior ao estágio. Nesta disciplina são oferecidos textos que possam apoiar o estágio.

> crianças], em dupla, não sei, não me veio a cabeça pensar nisso [...] aí todo mundo falou e estavam falando como foi legal que eles gostaram porque eles nunca faziam isso, aí eu falei: 'nossa, preciso mudar alguma coisa agora! Eu quero fazer alguma coisa em grupo também!' aí eu mudei [...].
> M: e você gostou dessa experiência?
> E-1: ah eu gostei, porque a experiência de ter eles só quietinhos, sentadinhos e toda hora chamando a atenção, é diferente de você ter em grupo e deixá-los conversarem. Porque em grupo não tem como deixar quietinhos" (Grupo Focal 2, Estagiários – 18/08/2014).

Esta estagiária também estabeleceu relações da prática com a teoria durante suas aulas na escola e planejamento das aulas:

> "E-1: eu aprendi muito na universidade! Eu ainda tive que fazer comparação com aquele texto do tempo perdido da professora, porque desde aquele texto, e sempre eu acho que vai ser assim, passar nas carteiras, não sei, eu gosto, eu gostei, eu tentei! [...] Eles gostavam que a gente passava, porque você fica perto! Eu aprendi isso! Eu falei: 'ah, eu vou sempre passar, eles gostam...' [...] É uma coisa do estágio, uma experiência que me ajudou!
> M: e a leitura do texto... se você não tivesse contato com esse texto, sua atitude seria assim?
> E-1: é, não teria essa atitude de passar nas carteiras... eu não acho tempo perdido... eu acho ótimo. Porque às vezes eles tiravam dúvida de outras coisas, de outros dias, mas tiravam a dúvida...
> E-2: eu também não acho... o meu tinha que passar, era essencial passar..." (Grupo Focal 2, Estagiários – 18/08/2014).

Tal relação é permitida, pois no semestre anterior à disciplina de estágio, a Supervisora oferece uma disciplina de Didática, na qual elenca temas que destacam alguns elementos do cotidiano escolar, da aula em si e do trabalho docente. Assim, os estagiários revisitam tais textos no momento em que desenvolvem o estágio:

> E-5: quando eu fiz didática com ela, ela deu do Perrenoud... que fala da questão da dispersão... eu até citei no meu relatório. E é isso mesmo, da questão do professor, da sala de aula, então eu gostei bastante. Também teve aquele da Pam, mais texto assim é legal...
> E-4: o texto da Pam eu citei também...
> E-5: conta experiência da sala de aula...
> E-3: é, eu acho
> E-4: contam experiências, são muito bons..
> E-3: a riqueza do tempo perdido [*nome do texto*]!
> E-4: é...
> E-3: são textos que a gente nunca vai esquecer.
> E-5: é verdade!
> E-4: é verdade, você está fazendo o seu estágio, aí você lembra do texto assim: "nossa, eu preciso colocar isso" (Grupo Focal 3^{x}, Estagiários – 24/09/2015).

Um ponto que para os estagiários é muito importante, é a questão da elaboração do relatório de estágio, assim, sinalizaram que o documento que elaboramos com diretrizes e sugestões para organizarem o relatório, foi um aspecto positivo, sendo que deveriam ter contato com o documento desde o início do semestre:

> "E-5: ou talvez se mandar aquele slide desde o começo... a gente fica por dentro do que vai ser e eu vou buscando informações: "eu vou precisar disso para o relatório", então eu já vou procurando lá na escola, já vou perguntado. Porque ele chegou bem depois, aí eu tinha...
> M: o slide do relatório...
> E-5: isso, do relatório. Porque a gente fala assim: "nossa, como vai ser esse relatório", desde a primeira aula a gente já quer saber [...], porque aqui todo mundo fala desse tal de relatório. Se a gente fica sabendo, vai assustar, mas assustou depois também, então...
> E-4: eu acho que é só no começo que assusta mais, porque assim. O meu relatório eu fui fazendo dia a dia, chegava e já escrevia, não foi uma coisa que eu falo pra você "ai, foi tão pesado". Não foi...
> E-3: não é...
> E-5: fica pesado quando você deixa para fazer tudo na última semana...
> E-4: é... acho que é uma dica para vocês falarem para os alunos [...].
> M: sim, e a Supervisora sempre fala, esse ano ela falou também, que se fizerem todas as etapas no tempo certo, no final, para fazer o relatório é só unir tudo...
> E-5: é só juntar...
> E-4: aí vai tranquilo... tem bastante papel? Tem. Mas eu acho que da conta, assim, se a gente deu [*risos*]...
> E-3: verdade!" (Grupo Focal 3^{x}, Estagiários – 24/09/2015).

A organização da disciplina foi um aspecto abordado pelos estudantes, os quais destacaram sobre a importância dos trabalhos de desprivatização da prática desenvolvido em pequenos grupos, a produção do relatório e os textos da disciplina anterior que revistaram durante o estágio.

No que tange à estrutura como um todo, as professoras abordaram aspectos como a questão dos dispositivos e o modo como os estagiários chegam à escola.

> "PB-7: e é uma estrutura bem melhor do que quando fiz estágio com a S., não tinha nada disso! Não tinha essa papelada, não tinha...
> M: em que ano você se formou?
> PB-7: eu me formei em 2008!
> [...]
> PB-2: agora pensando em toda a organização que vocês têm e como nós também recebemos estagiários de outros lugares, eu vejo como fundamental essa orientação toda.
> PB-5: é, elas vem um pouquinho mais preparadas...
> PB-2: é! Enfim, eu acho muito válido o trabalho que vocês têm, toda a orientação, com relação à como se vestir, como se comportar.

> PB-5: o que ela tem que observar, eu já recebi estagiária que não sabe nem preparar aula. Eu tive que ajudar a pessoa preparar aula para... ela não sabia nem escrever! Então eles vêm assim totalmente perdidos" (Grupo Focal 3, Escola B – 21/09/2015).

Tanto estudantes, como professores apontaram ainda os limites, críticas e outras sugestões sobre a Organização, os quais alocamos no item '*c) Organização do Estágio: Limites e Possibilidades'*. Foi possível observar que a atual estrutura e organização da disciplina de acompanhamento, bem como da disciplina de estágio propõe e possibilita um contato mais próximo com a realidade escolar, a troca de experiências entre os estudantes e o estabelecimento de relação entre a prática da docência e a teoria lida na universidade.

6) Formação inicial: Este elemento esteve fortemente marcado em alguns dos Grupos Focais que realizamos. Ao perguntar sobre o estágio, as professoras eram tomadas pelas reflexões e preocupações acerca da formação inicial de professores, pontuando aspectos como: crítica ao currículo atual do curso de Pedagogia; retornaram às bases advindas do Magistério, apontando como uma formação prática válida; valorizaram a experiência das professoras com mais tempo de carreira; pontuaram ainda sobre a pouca ênfase dada aos conteúdos a ensinar.

Parte dessa discussão pode ser encontrada no Grupo realizado na Escola A:

> "PA-4: [...] Mas eu sempre falei: "Gente, antes de ser professora tinha que voltar o magistério!". Porque o magistério foi uma base maravilhosa, fantástica...
> PA-7: eu acho que voltar, eu acho que isso não vai acontecer, vamos ser realistas.
> PA-6: Pedagogia...
> P7: é a opção que nós temos hoje. A Pedagogia tem uma base teórica fantástica, tanto que depois que eu terminei, fui fazer letras [...]. A minha base teórica era fantástica. [...]. O que falta? É isso que a gente tinha no magistério. Se você aumenta um ano no curso, da uma reformada na ordem das coisas, inclusive a apresentação... que continue a base teórica no início que é fundamental para o amadurecimento do estudante...
> PA-3: eu acho que falha é a parte prática, que tem pouquíssimo...
> PA-7: exatamente, agora você tendo mais um ano de curso, você consegue administrar isso.
> PA-3: [...] Eu só tive a teoria, por quê? Porque eu não fiz magistério, eu entrei direto na pedagogia...[...]. Então você sai da faculdade, [...] tem toda aquela coisa borbulhando na cabeça [...] aí você cai dentro da sala. Você se sente de paraquedas dentro da sala! Aí você vai correr atrás de quem?
> PA-4: das outras professoras...

> PA-3: você vai correr atrás de quem tem experiência dentro da sala e veio de um magistério" (Grupo Focal 3, Escola A, 15/09/2015).

Nesse apontamento identificamos a crítica ao currículo teórico da Pedagogia e uma referência à formação prática oferecida no Magistério. Essa discussão nos permite pensar que as professoras estão preocupadas com a formação dos futuros colegas de trabalho.

> "PA-6: eu costumo comparar assim, o magistério e a pedagogia como a autoescola. A autoescola você faz ali para cumprir o que você precisa para tirar a habilitação. A partir do momento que você tirou a habilitação, é na rua que você vai errar ou fazer as coisas certas. Você vai aprender na marra, ali!
> PA-7: é justamente isso que estamos discutindo, não pode ser uma autoescola, ela tem que ser além. Que nem ela falou que não teve essa base, então ela apanhou.
> PA-6: porque tem que ter essa base.
> PA-7: tem...
> PA-4: eles banalizam, eles acham que educação é simplesmente assistencialista.
> [...]
> PA-7: [...] Agora para não continuar, você tem que melhorar lá trás, melhorar a base. Se não, a gente vai continuar discutindo, discutindo, discutindo, mas é aquela coisa, não sai do discurso acadêmico. A gente tem que sair do discurso acadêmico e trazer isso pronto..." (Grupo Focal 3, Escola A – 15/09/2015).

Nesse excerto as professoras apresentam dois aspectos: o primeiro voltado à importância de ter uma base de conhecimento específico na formação e o segundo aspecto relaciona-se a uma crítica ao modelo atual de formação. Ambos são pontuados na literatura atual sobre a profissionalização do ensino (BOURDONCLE, 2000) e a crítica feita à universitarização e à academização (BOURDONCLE, 2007; FORMOSINHO, 2009), como já explorados inicialmente neste texto.

Assunto também discutido no Grupo da Escola L, as professoras destacaram principalmente sobre os conteúdos a ensinar e sua relação com eles:

> "PL-2: [...] E uma das coisas que a gente teve a oportunidade de conversar foi a questão do conhecimento da escola, [...] o professor trabalha com o conhecimento, ele lida com os conteúdos, não só com isso, mas o conhecimento é central no trabalho do professor. [...] Então assim, quantas vezes a gente ensina o que a gente aprendeu na nossa formação e a gente repete erros. [...] e o quanto muitas vezes a gente está mais preocupado com as práticas, do como ensinar, do que com o que ensinar. É a questão de ter responsabilidade com o conhecimento que eu estou construindo com eles. E a gente vai transmitindo como a gente foi recebendo ao longo da vida escolar.
> [...]

> CL-1: a gente está preocupado com o conteúdo, porque é exigido o conteúdo da gente, e muitas vezes a gente não consegue parar para pensar e ver que aquela criança, ela está com uma defasagem escolar" [...] (Grupo Focal 3, Escola L – 24/09/2015).

Assim, podemos observar que as professoras mencionam dois tipos de conhecimento: o *substantivo* e o *sintático*. O primeiro, para Marcelo (1999, p. 87) refere-se às "ideias e tópicos a conhecer, ou seja, o corpo de conhecimentos gerais de uma matéria". Portanto é o conhecimento que "determina o que os professores vão ensinar e a partir de que perspectiva".

Já o conhecimento sintático "tem a ver com o domínio que o professor tem dos paradigmas de investigação de cada disciplina" (MARCELO, 1999, p. 87), ou seja, as tendências e abordagens sobre cada conteúdo. A CL-1 sinaliza que, nas avaliações externas, as escolas são cobradas do conhecimento substantivo.

Ao mesmo tempo, a PL-2 nos lembra de que muitas vezes reproduzimos os conhecimentos adquiridos em nossa formação no ensino básico, nos remetendo novamente ao texto de Tardif e Raymond (2000) em que discutem a pouca, ou quase nenhuma influência dos cursos de formação inicial de professores na ressignificação dos saberes, concepções e crenças.

Portanto, como avançaremos na formação inicial para um conhecimento sintático, se quando os iniciantes na docência se deparam com a realidade que os espera, eles se veem galgados a utilizar o conhecimento substantivo? De que maneira ressignificarão seus conhecimentos, se os mesmos tipos ainda são exigidos após um longo período?

7) Sobre a profissão docente: Outro elemento bastante discutido durante os Grupos Focais foi com relação à docência, a atual situação da profissão docente, a importância de se valorizar o magistério para os novos professores e superar alguns impasses produzidos pela cultura do magistério.

O primeiro ponto que trazemos diz respeito à valorização e desvalorização da profissão, porém, trazendo à tona a questão do dom:

> PA-5: Então eu acho que, magistério, ser professor, além de você ter o seu dom, é uma coisa muito importante, é uma coisa que é primordial, porque sem professor você não é nada em nenhuma outra atividade do mundo inteiro.
> PA-3: todo mundo precisa...

> PA-4: e está tão desvalorizado isso, tão desvalorizado que você vê quando essas meninas vêm para nós, elas ficam completamente perdidas [...]
> PA-5: eu vejo assim também, que muitas pessoas não chegam à conclusão do que vai ser e vai lá e faz pedagogia. Aí você recebe alguém que não teve nada disso. Eu concordo com tudo o que vocês falaram. Só teve teoria, teoria. Mas aí é tão dom dela ser professora, que ela tem as habilidades, que ela tem as manhas que ela tem de ir procurar e desenvolver tudo. Na minha sala, por exemplo, a estagiária desenvolveu tudo por si. [...] (Grupo Focal 3, Escola A – 15/09/2015).

Por outro lado, no Grupo da Escola L, as professoras tomam consciência de que a valorização começa por elas mesmas:

> "PL-2: Então assim, essa questão de saber porque elas estão lá e essa questão que a PL-3 fala, de tentar acolher, de dar uma boa impressão. Porque quando a gente vai para a escola, muitas vezes a gente ouve: "nossa, mas você vai ser professora? Vai fazer outra coisa!". Eu queria que ela quisesse ser professora... dar uma boa impressão da profissão.
> [...]
> PL-2: sim, é um trabalho que tem só beleza, seu valor, seu papel. E aí eu tentava muito ir nesse sentido de valorizar, de fazer com que ela se sentisse acolhida" (Grupo Focal 3, Escola L – 24/09/2015).

> "PL-1: Com relação a essa questão de ela querer ser professora, eu quis protegê-la nisso também, porque [...], aconteceram três vezes, uma professora da escola passou por ela e falou: "o que você está fazendo aqui menina! Vai escolher outra coisa, você é muito nova". Nossa gente, que vontade de proteger! [*risos*]. Ela ficou assim [*cara de assustada*], aí depois eu toquei no assunto com ela, conversei, [...]. porque eu tinha essa preocupação de que ela se envolvesse com a profissão, mas que ela enxergasse também a questão da complexidade.
> [...]
> PL-3: mas o que você falou, me sinto sempre incomodada, porque os professores menosprezam uns aos outros, é diferente de medicina, se vai um estagiário, ele vai lá, acolhe, protege, errou? Entre eles, eles se resolvem. Os professores não. E você acolhendo bem o professor, você tendo essa parceria, mudando essa cultura, a gente se fortalece como grupo...
> PL-1: sim!
> PL-2: é, e aquela coisa de orgulho "ai, essa é minha estagiária!"
> PL-1: é!
> PL-3: "ai, eu sou professora!" (Grupo Focal 3, Escola L – 24/09/2015).

Outro aspecto é voltado à cultura produzida pelo magistério e construída socialmente de que o professor deve ser o detentor do conhecimento, porém as professoras reconhecem que tal conhecimento...

> PL-1: não está pronto, a gente não é obrigada mesmo a saber tudo, a gente precisa de tranquilidade...
> PL-2: e às vezes a gente desconstrói essa ideia, e olhe lá, na universidade. Que aí que você chega e percebe que tem várias perspectivas sobre o mesmo assunto. Antes, você acha que assim, qualquer livro que você pegar sobre aquele assunto, você vai achar uma resposta. Aí você começa a descobrir que tem outras perspectivas, outras concepções, que o professor não precisa saber tudo.
> [...]
> PL-1: mas acho que esse é um ponto, você comentou da nossa profissão, você comparou com a medicina, mas eu acho que esse é o nosso problema, um dos pontos da nossa profissão. Porque a gente acha, a gente também tem essa ideia, já faz parte da nossa cultura de que "ah não, eu tenho que saber tudo", como a sociedade me cobra, a gente também acaba se cobrando. Aí parece que a culpa foi da faculdade, de não sei quem.
> [...]
> PL-1: [...] a gente precisa aprender isso na escola ainda. [...] Porque a gente não foi formada assim. A gente foi formada: "como eu vou chegar e dizer para a minha coordenadora que eu não sei trabalhar tal coisa, ou então que eu estou com dificuldade... eu tenho 20 anos de formação, como é que vou dizer que eu não sei o que fazer com aquele aluno...?"
> PL-2: ou chegar para a coordenadora e falar assim: "me ajuda a trabalhar isso? Como é que eu faço?" [*risos*].
> PL-1: é, então... e aí é o que a PL-3 falou e eu acho que tentei, em algum momento e conversei sobre isso com a MM também, de tentar mostrar que faz parte, a gente discutir o assunto, a gente colocar as dúvidas" (Grupo Focal 3, Escola L – 24/09/2015).

Assim, é possível inferir que as professoras, ao relatarem tais aspectos sobre a cultura do magistério, aclamam pela necessidade de espaços reais de partilha, de compartilhamento de práticas (NÓVOA, 2011), momentos em que possam realizar trocas, dúvidas e sugestões acerca de suas práticas, de forma pontual (atividades, materiais pedagógicos), bem como de forma ampla (se pensarmos na possibilidade de aprofundar tal compartilhamento para a análise das práticas e de casos reais de ensino, por exemplo).

A partir da apresentação deste tópico, foi possível avaliar que as discussões focalizaram tanto os dispositivos e as experiências dos estagiários, como a orientação e a organização dos estágios, sendo possível avaliar que: os dispositivos são práticos e objetivos, facilitando a utilização pelos professores; para os estagiários foi um meio de organizarem-se tanto durante o estágio, quanto na sua finalização; houve o reconhecimento, por parte dos participantes, de que os dispositivos estimulam a reflexão; a disciplina foi organizada de tal maneira que os

estagiários pudessem compartilhar suas experiências, desprivatizar a prática e pensar em reestruturações de seus planos iniciais; os instrumentos contribuíram para a escola ocupar um lugar na formação de seus futuros professores.

Destacamos ainda que, enquanto espaço para trocas, foram considerados e utilizados pelas duplas os HTPIs, momentos em que professor e estagiário conversavam e planejavam as aulas, avaliavam as aulas anteriores, sendo um espaço encontrado em meio ao horário de trabalho do professor. Seria importante que esses horários fossem reconhecidos institucionalmente pela SME como momentos de orientação de estagiários.

Mas, para além dessas questões, sem serem solicitadas para tal, as professoras sentiram a necessidade de discutir aspectos mais gerais, como por exemplo, sobre a formação inicial, a valorização da profissão e de seus conhecimentos específicos, elementos esses que se inter-relacionam com a questão do estágio e da preocupação com a formação desses futuros professores.

c) Organização do Estágio: Limites e Possibilidades para o dispositivo

Nos tópicos anteriores vimos que predominam os aspectos positivos relacionados aos dispositivos e suas contribuições para o desenvolvimento do estágio, os avanços que foram possibilitados. Mas, durante o processo encontramos limites e críticas, bem como foram apontadas sugestões.

Assim, sem a intenção da exaustividade, mas pensando em organizar os dados de forma que possam ser analisados em suas especificidades, trazemos novamente alguns dos elementos elencados no item ‘b)’, a fim de explorar as críticas e limites relatados pelos participantes e observados por nós durante a pesquisa. Portanto, temos três elementos principais: 1) Os dispositivos; 2) Orientação do estagiário; 3) Organização do estágio.

1) Os dispositivos: neste item foram apontados diversos limites quanto à operacionalização dos dispositivos, bem como à sua estrutura. Sobre o primeiro aspecto, algumas professoras pontuaram que <u>não tiveram contato</u> algum ou apenas com um ou dois documentos.

> “M: Sobre estes documentos que vocês tiveram mais contato... o que vocês acharam deles?
> PA-3: eu não tive acesso a nenhum deles

> M: e ela não te entregou nenhum destes então...
> PA-3: não, eu não tive acesso a nenhum desses.
> PA-6: eu, foi só o primeiro, ela preencheu só o primeiro...” (Grupo Focal 3, Escola A – 15/09/2015).
>
> “M: e esses dispositivos ele não chegou a entregar para você, então?
> PG-4: não, não...” (Grupo Focal 3, Escola G – 29/09/2015)

Outra limitação refere-se ao esquecimento por parte do estagiário em entregar os documentos às professoras no dia em que havia ocorrido a aula:

> “PL-1: teve um dia de ela me dar dois de uma vez só “ah, esqueci, não consegui pegar”, ela falava que não tinha, então assim, eu falei: “não, não tem problema”. Só que assim, eu tinha que parar para tentar lembrar qual foi a aula... é legal no momento” (Grupo Focal 3, Escola L – 24/09/2015).
>
> “E-5: e às vezes eu esquecia esse papel também. Quantas vezes eu falava “ai vou ter que trazer aquele papel amanha, posso trazer? É que eu esqueci” eu falava para ela. Ela falava assim: “ah, amanhã eu faço”. Aí eu falava assim: “esse aqui é da aula de ontem que eu não trouxe, você lembra?”.
> E4: é, então, as vezes eu esquecia, eu tinha que anotar, aula tal...”(Grupo Focal 3[x], Estagiários – 24/09/2015).

Tal fato é limitante, pois para preencher os documentos de aulas anteriores fica-se na dependência da lembrança da professora sobre a aula da estagiária, ou ainda, ocorre o preenchimento para cumprir uma formalidade.

Nesse sentido, apesar de no item (b) observarmos que muitas professoras escreviam sugestões aos estagiários nos dispositivos, as estagiárias apontaram como limitação que, com relação aos roteiros de acompanhamento diário, algumas professoras não ofereciam o retorno esperado:

> “M: vocês gostaram daqueles roteiros que as professoras preencheram? Acham que elas gostaram?
> E-1: [...] ela fez assim com os meus: ‘olha, eu vou te dar... eu não preenchi, mas eu li, pode por tudo sim’. Aí ela fez isso com os dois primeiros... não preencheu. Aí no próximo eu peguei e falei assim: ‘lembra aquelas perguntinhas, são as mesmas, dá uma olhada’, aí dei o papel. Falei: ‘mas acrescenta alguma observação se você tiver, porque é importante para mim...’. aí ela: ‘tudo sim! Não, hoje não tem observação’. [...]
> M: com a folha ela colocava só no automático?
> E-1: sim...e não colocava uma sugestão pra mim! [...]
> M: e com você E-2, aconteceu a mesma coisa?
> E-2: normal. Mas em uma ou duas ela colocou observação...
> E-1: ela punha tudo sim, tudo sim...
> E-2: era tudo sim!” (Grupo Focal 2, Estagiários – 18/08/2014).

> “E-4: aquele papel que as professoras tinham que preencher, eu achei legal, mas eu não sei se elas eram sinceras. [...] Achava que tinham alguns pontos que talvez ela pudesse ter... se ela fosse...
> E-5: a minha não escrevia nada aqui... e eu querendo sugestão, sabe?
> E-4: a minha escrevia, mas ela só elogiava. Então assim, eu não sei até que ponto realmente era sério. [...].
> E-5: a minha só colocava sim.
> [...]
> E-4: é, a gente sente que a aula talvez não tenha sido tão boa. E ela estava ali com mais experiência, podia dar uns toques!
> E-5: imagina ela vendo tudo isso...” (Grupo Focal 3^x, Estagiários – 24/09/2015).

Nessas discussões, é possível identificar que as estagiárias sentiram falta de receber sugestões e limites sobre suas aulas. Talvez esperassem receber um feedback, principalmente considerando a experiência das professoras. Por outro lado, algumas professoras pontualmente relataram que não se sentiram a vontade para preencher e entregar os documentos diretamente ao estagiário, sugerindo que pudessem entregar à Supervisora, a fim de não constrangê-los. Nesse caso, a intenção do dispositivo não ficou clara, pois nossa previsão é que estagiários e professores possam dialogar sobre os aspectos contidos nos dispositivos, podendo extrapolá-los.

Todavia, talvez possam ser situações pontuais, pois em outro Grupo, as estagiárias apontaram que foi positivo na medida em que as professoras ofereciam as sugestões a apontavam limites das aulas:

> “E-6: a MM escrevia tudo. Tipo “hoje a estagiária fez isso, isso e isso...”
> E-10: ai, a minha professora escrevia pouco, aí eu ficava com medo, eu falei “ai meu Deus, ela não está gostando e não quer colocar”.
> E-9: dá medo de ver o que ela escreveu...
> E-10: [...] mas eu gostei desse documento, não foi uma coisa que me incomodou...
> E-6: ele auxiliou bastante, não me incomodou em nada também.
> E-10: para mim foi bom!” (Grupo Focal 3^y, Estagiários – 25/09/2015).

Assim, mesmo apontando que os roteiros eram práticos e não demandavam tempo para seu preenchimento, não foi uma ferramenta utilizada da mesma forma por todas as professoras. Algumas delas se valeram de outros meios para dialogar sobre a prática com os estagiários.

> “M: Vocês faziam comentários com elas [*estagiárias*] após as aulas que elas ministravam?
> PG-2: eu com a D. algumas vezes eu fiz!
> M: utilizando aqueles documentos? Ou não foram utilizados para isso?
> PG-2: não... eu não foquei muito no papel não. A gente conversava mesmo sobre o rendimento daquele dia, mas sem o papel... não ficamos assim...
> [...]
> PG-2: é a gente comentava assim o que não tinha dado certo na aula. Ou que deu, ela perguntava muito pra mim assim: ‘o que você acha?’ quando ela foi fazer os cartazes ela veio perguntar pra mim: ‘o que você acha?’. Eu falei: ‘é uma boa ideia porque eles vão trabalhar em grupo! Você já vai ampliar e já vai abrir para o trabalho em grupo com eles’. Mas não em cima exatamente do papel, não, não.
> M: então era sempre sobre o que acontecia no dia!
> PG-2: é, eu acho assim, o que acontecia no dia a gente comentava e trocava algumas ideias. Mas não em cima do papel, totalmente não!” (Grupo Focal 2, Escola G – 30/06/2014).

Essa situação pode ser avaliada tanto como limite, quanto como fato positivo. Limite, pois nesse caso os dispositivos não ganharam o destaque e o uso esperado. Por outro lado, é positivo que a professora converse e ofereça o feedback da aula do estagiário, mesmo sem a formalidade do dispositivo. De qualquer modo, deve-se ter o cuidado de não cairmos em um diálogo que não produz aprendizagens e reflexões acerca da vivência do estagiário na situação de ensino.

Ao demandarmos sugestões que pudessem superar os limites pontuados, os estagiários ensaiaram algumas possiblidades:

> “E-4: eu acho legal essa troca de... do professor, do que ele está achando do estagiário, da aula. Mas não sei como sugerir isso.
> E-3: como... também não sei.

> E-5: [...] não tem como colocar no relatório para vocês verem, mas a questão de conversar, eu e a professora, [...] eu falava: “ah, mas nessa aula você viu o que aconteceu?” [...] “nossa, não foi legal isso, você viu?” ela falava: “ah, então, é legal você fazer isso, isso e isso”. Aí seria legal, [...] ela tinha que escrever isso aqui, mas às vezes ela pensava “ai, já falei com ela isso, não precisa escrever aqui.” E várias vezes aconteceu isso... (Grupo Focal 3^{x}, Estagiários – 24/09/2015).

> “E-1: eu acho que perguntar. Para mim funcionou assim...
> E-2: é, seria legal!
> [...]
> E-1: acho que a gente podia fazer a pergunta então[...]! Porque nas outras ela respondeu super tranquilo e empolgada, porque é só ela falar! Agora o papel... parece que até com o X é difícil.
> M: porque às vezes pode tornar-se um documento burocrático, o que não é a intenção... Tanto que nem é obrigatório!

> E-1: por isso que eu comecei a conversar... Aquela pergunta que estavam lá eu fazia em outro momento de conversa. Porque aí ela me falava, porque na folha era só uma exigência, meio que... '"você tem que fazer, então vai lá e faz'" (Grupo Focal 2, Estagiários – 18/08/2014).

> "E-4: [...] fazer algumas perguntas antes de iniciar o estágio, para a professora, tipo: o que ela espera, sabe? Que nem vocês fazem na primeira aula nossa, depois, no fim, fazer de novo...
> M: para elas responderem...
> E-4: é, para elas responderem, escrito mesmo.
> E-3: legal isso...
> [...]
> E-4: porque, tipo, além de não ter que ficar respondendo todas as atividades que a gente fez...
> E-3: da para ver um desenvolvimento.
> E-4: da para ver o desenvolvimento..." (Grupo Focal 3^{x}, Estagiários – 24/09/2015).

Apontaram que talvez o feedback fosse mais efetivo se realizado mediante um diálogo informal, destacando as questões do documento como direcionamento, tornando-se assim, um diálogo sistematizado. Sugeriram ainda que antes do estágio as professoras pudessem preencher questões sobre o que elas esperam do estágio e no final, o que pensaram da experiência e das aulas da estagiária.

Ainda sobre a operacionalização, as professoras, principalmente da Escola F, problematizaram o fato de não terem contato com todos os documentos que o estagiário utilizava, apenas um dos três direcionados aos docentes.

> PF-5: [...] vocês chegaram a ler isso aqui que ele fez, primeira aula, segunda aula?
> PF-4: sim, eu vi...
> PF-1: eu sentava com ela no HTPI...
> M: esse eles faziam sozinhos [*RAAR*]... você chegou a ver este?
> PF-4: ah não, o que eu li foram esses relatos aula a aula dela. Além do que eu tinha que preencher, ela mostrava para mim esse aqui *[roteiro de acompanhamento da própria prática]*... ela sempre me mostrava se concordava, se era isso mesmo...
> PF-5: mas eu acho assim, que como não tem nenhum lugar que a gente assina que concorda ou não, que nem, eu não vi nenhum documento desse... (Grupo Focal 3, Escola F – 28/09/2015).

Desenvolvendo tal discussão, as professoras sinalizam que gostariam de conhecer todo o processo de formação durante o estágio, por isso o interesse em ter contato com todos os documentos, inclusive àqueles direcionados aos estagiários:

> "PF-5: [...] acho que acrescentar apenas um visto, alguma coisa pra gente tomar ciência dessa documentação...
> M: e de toda a documentação?
> PF-5: não sei, o que vocês acham?

> PF-4: acho que tudo mesmo, até mesmo um feedback pra gente maior e alguma coisa para a nossa formação também.
> PF-5: porque ele fez um relatório, tudo, eu acho que é uma via de mão dupla, a gente contribui com a formação deles, mas eles também contribuem com a nossa prática.
> PF-4: com certeza, é um olhar diferente...
> PF-5: é um olhar diferente, como o outro está...
> M: como ele me vê e o que ele aprendeu comigo...
> PF-5: o que ele aprendeu... que nem, ele falou para os outros que ele aprendeu bastante comigo, o que ele aprendeu? Não sei...acho que eu saberia se eu lesse antes...” (Grupo Focal 3, Escola F – 28/09/2015).

Portanto, se reconheceram inseridas no processo de formação, demonstrando a necessidade de acompanhar de fato, do início ao fim do estágio. Nesse sentido, ao sugerirem a assinatura do professor em todos os documentos, apontam que

> “PF-4: [...] querendo ou não, nosso trabalho é burocrático, então acho que uma mudança não vai afetar muita coisa aí”...e a questão pra gente ter o acompanhamento, porque muitas vezes...
> PF-5: é, o que eu senti foi isso, eu não acompanhei... eu só sei o que eu escrevi...
> [...]
> PF-4: não que a gente não vá assinar porque tem alguma coisa que falou...
> PF-5: não... é porque nós somos envolvidos no processo. Então é interessante pra gente saber o resultado” (Grupo Focal 3, Escola F – 28/09/2015).

Apesar de os documentos serem reconhecidos como importantes, as professoras argumentam que se eles permanecerem em caráter opcional aos professores, podem perder seu objetivo inicial, o de acompanhar o processo de formação do estagiário. Assim, apontam que os dispositivos deveriam carregar um caráter obrigatório.

> PF-5: talvez tivesse que repensar isso...se é obrigatório ou não, porque aí fica na opção do aluno, se ele entrega ou não?
> PF-4: não sei, olha eu acho que então, vamos ser chatos então, obrigatório à apresentação disso para o professor, nem que ele não preencha...
> PF-5: porque aqui já está escrito que é opcional ele escrever, só fazer X, acho que isso tem que ser obrigatório entregar para o professor, e o visto. Aí fica na opção dele se ele quer escrever, detalhar ou não, mas entrega, porque como você falou, tem professor que nem vai pegar esse documento, e aí você teve todo um trabalho para elaborar esse instrumento e ele acaba...
> PF-4: e ele fica sem utilização... (Grupo Focal 3, Escola F – 28/09/2015).

No que tange à estrutura dos dispositivos, alguns estagiários apontaram sobre a quantidade de informações e documentos:

> "E-3: olha eu achei que foi papel demais. [...], era papel de mais, mas estava bem explicado, mas eu achei papel demais. Porque na hora de fazer o relatório, eu me perdi, porque eram muitas orientações e [...] parecia que toda aula tinha uma orientação nova e eu não administrava isso. Então eu acho que se tivesse um pouco menos de papel seria melhor" (Grupo Focal 3^{x}, Estagiários – 24/09/2015).

Além de assinalarem certa confusão no decorrer da disciplina, ao terem contato com todos os documentos:

> "E-5: [...] cada dia vocês apareciam com um documento. Aí a gente falava: "nossa, mas eu já fiz esse documento; nossa eu fiz desse jeito" aí eu falava: "eu vou refazer, não vou refazer". Aí teve uma hora que eu cheguei para a professora [*Supervisora*] e falei assim: "professora, eu já fiz essas aulas aqui..." mas faltavam três aulas para acabar e vocês apareceram com esses negócios. [*risos*]
> M: isso, porque como cada estagiário iniciou num período o estágio, ficamos com receio de trazer todos os documentos na primeira aula e eles se perderem...
> E-5: e aí eu falava assim "nossa, mas eu já dei essa aula, e agora o que eu vou fazer?". Ai eu fui lá, conversei com ela, porque, lembra que teve um dia que você explicou o que era para responder mesmo em cada um? Mas foi bem depois também.
> M: sim! [*risos*], porque achamos que seria muita informação falar tudo de uma vez!
> E-4: porque é tanta informação que chega uma hora que não está mais entrando na cabeça!
> E-3: é muita coisa!
> E-5: mas assim, acho que não tem como ter um jeito..." (Grupo Focal 3^{x}, Estagiários – 24/09/2015).

Dessa forma, apresentaram críticas quanto ao momento em que apresentamos os dispositivos. Talvez a melhor forma seja uma apresentação inicial de toda a estrutura e organização do estágio, e as dúvidas que aparecerem durante o processo seriam sanadas no momento das aulas.

Por outro lado, mesmo sentindo que havia muitas informações, as estagiárias reconheceram que foi importante para organizarem o relatório final:

> E-6: eu acho que é muita informação, mas o relatório de estágio é muita informação. Eu acho que isso é um guia, se não tivesse isso, as coisas ficariam muito mais jogadas. É um roteiro que você vai, tipo primeira parte é essa, agora vou fazer isso, agora é isso...
> E-8: é que no começo a gente fica meio perdido, a gente só consegue organizar eles mesmo no final! Porque você fala: "não, preciso organizar" então você junta todos eles e você vê o quanto eles foram importantes. Mas no começo você fica: "o que eu vou ficar fazendo..."

> E-6: é... realmente é muito papel no começo" (Grupo Focal 3^{y}, Estagiários – 24/09/2015).

Outro fator limitante para tal questão foi o (pouco) tempo que tiveram para realizar o estágio, em decorrência da greve, conferindo aos dispositivos a característica de "ser muito papel":

> "E-10: mas sabe, esse conceito de muito é porque o nosso tempo de estágio foi muito curto.
> E-6: e foi mais corrido do que o normal
> E-10: eu acho que realmente foi muito papel por causa disso, mas eu acho que... a Supervisora já falou e eu concordo com ela, sem esses documentos muitas pessoas estariam perdidas. Que nem, eu no começo já fiz as anotações que estavam no documento, naturalmente. Mas tem gente que não faz. Então apesar de ser muito papel, para gente foi, porque foram dois meses de estágio só"
> [...]
> E-10: por exemplo, no meu caso, as duas últimas semanas foram muito corridas, do estágio. Então eu não preenchi nenhum nas minhas duas ultimas semanas. Eu preenchi tudo de ultima hora, mas eu já tinha o relatório na minha mão, entendeu? Então eu consegui conciliar bem para ver se eu tinha esquecido de alguma coisa. Só nessa parte, entendeu? Como foi muito corrido no final...
> E-6: é, eu acho que ele pesou na verdade, porque foi muito corrido nosso estágio..." (Grupo Focal 3^{y}, Estagiários – 24/09/2015).

As estagiárias ofereceram críticas com relação à forma de orientação sobre o conteúdo dos dispositivos. Ao exemplificarem como compreenderam a questão "*Consegui incluir e atingir todos os alunos no trabalho proposto?*" do RAAR, relataram que deveríamos explicar cada item de uma maneira mais clara, sugerindo que mudássemos a forma como cada frase está escrita:

> "E-9: eu achei que ficou confuso assim, teve alguns pontos que eu achei, [...], se você conseguiu atingir todos os alunos, na hora, para mim eu consegui, aí depois, [...] a Supervisora falou: "ai, mas nem sempre você consegue incluir todos os alunos", [...] Eu consegui incluir todos os alunos, aí eu falei "nossa", depois que a Supervisora falou que caiu minha ficha, sabe? E agora? eu já tinha escrito, o que eu ia fazer?
> E-8: essa pergunta é bem difícil eu achei.
> E-9: aí depois você falou que a gente podia comparar no relatório o que a gente tinha escrito na folha com o que a gente refletiu depois. Mas eu percebi isso, então assim, eu achei que ficou confuso como a gente poderia escrever. Talvez faltou uma orientação no começo...
> E-8: e também como a gente perceber exatamente isso...
> E-9: o que eu tenho que escrever, incluir de que maneira? Se todos os alunos prestaram atenção? Ou se eles participaram? Para mim, incluir os alunos é eles participarem. É ter a atenção deles... mas na verdade não, é saber se eles conseguiram atingir os seus objetivos. Então talvez faltou um pouco de instrução, de como a gente deveria preencher...

> M: ou talvez mudar...as frases?
> E-10: a pergunta! Sim...não sei. Eu senti essa dificuldade...
> M: sim, eu percebi isso em vocês... vocês tiveram bastante dificuldade em preencher essa questão...
> E-6: sim, eu também...” (Grupo Focal 3^{y}, Estagiários – 24/09/2015).

Assim, reconhecemos que algumas questões contidas nos dispositivos podem parecer confusas na visão dos estagiários, sendo melhor esclarecer cada uma, mudando a redação.

Sobre os limites apontados com relação à operacionalização, podemos avaliar que talvez o modo como os dispositivos sejam apresentados às professoras e aos estagiários deva ser revisto, propondo uma reunião conjunta entre ambos para que possam esclarecer as intenções de cada um e da própria proposta de estágio. Porém, também observamos que o fato de o estagiário não entregar os documentos, ou a professora preencher como cumprimento de uma formalidade, talvez não seja um fator limitante do dispositivo como um todo, mas de relações e de postura pontualmente encontradas, visto que no item (b) pudemos encontrar relatos positivos sobre o mesmo assunto.

Ao repensarmos e aderirmos algumas das sugestões oferecidas pelos participantes, principalmente no que tange à obrigatoriedade dos dispositivos, nos questionamos: Será que deveria ter um maior controle como apontado por algumas professoras? Ou será que deveríamos manter seu caráter opcional, contando com o desenvolvimento da autonomia do estudante, deixando-o construir a ideia de que está em processo de formação? E por parte dos professores, seria possível pensar em estabelecer vínculos mais próximos com aqueles que estão disponíveis ao papel de formador? Tais questionamentos estão indiretamente discutidos e aprofundados no Capítulo 4.

2) Orientação do estagiário: Poucos foram os limites e críticas oferecidos a este elemento, mas vale destacar e discutir alguns pontos, como: a abertura do estagiário para a orientação e a supervisão dos estagiários.

Sobre o primeiro ponto, algumas professoras relataram que foram restritos os momentos de dialogo com a estagiária, pois esta não ofereceu abertura. Sendo assim, indicaram que:

> “PB-8: então o pouco de participação que ela teve, foi quando as crianças perguntavam se ela podia ajudar em alguma coisa, as

> crianças pediam ajuda, eles iam até ela e pediam ajuda. Ou naqueles três ou quatro momentos que ela foi passar a lenda na lousa e as crianças copiaram a lenda da lousa...
> M: então para ela a experiência docente não foi tão rica...
> PB-8: não foi...
> M: é uma pena para ela que não pode aproveitar sua experiência...
> PB-8: e eu não sabia até que ponto eu podia chegar" (Grupo Focal 3, Escola B - 21/09/2015).

A comunicação e a troca de ideias entre os atores tornam-se aspectos importantes quando há a previsão de um acompanhamento compartilhado. Assim, a abertura e disposição, deve ocorrer de ambos os lados.

Nesse sentido, encontramos uma crítica ao modo de acompanhamento realizado no estágio atualmente, de maneira geral, nas IES. As professoras pontuam a importância que tal acompanhamento tinha na época do magistério:

> "PA-5: [...] quando era magistério a professora ia junto, você entrava, pegava o crachá na mão dela e ia para a sala que ela mandou. Só saia da sala na hora certa e devolvia o crachá na mão dela. Hoje em dia se você falar "assina dois dias para mim", ninguém prova nada, infelizmente. Então é um curso que não tem muita cobrança e tem um erro muito grave aí... que é um curso que vai formar outras pessoas..." (Grupo Focal 3, Escola A – 15/09/2015).

Mesmo reconhecendo que no curso do Magistério a concepção de formação e de estágio eram outras, diante deste e de outros relatos destacados na apresentação dos nossos dados podemos inferir que as professoras, de modo geral nos apontam a importância de um acompanhamento formalizado realizado na escola, momento em que se pode avaliar o processo de formação do estagiário.

Na mesma direção, mas oferecendo outros elementos, no Grupo Focal da Escola F, as professoras discutem sobre a supervisão do estagiário, apontando que, como não é possível o professor da universidade realizá-la, deve, portanto, ser possibilitada ao professor da escola.

> "PF-5: é, não dá, infelizmente não tem condições. A gente fala que é estágio supervisionado, mas quem faz a supervisão? É o professor da sala! Então é por isso que eu sinto falta, [...] porque a gente passa a ser o supervisor do próprio estágio. Só que a supervisão eu senti que ficou perdida, porque eu não consegui ler o material dele...
> M: entendi, você não conseguiu ter o retorno...
> PF-5: então eu não consegui ter o retorno, porque eu entendo que ele tem que ser supervisionado, porque tem que ter um profissional já formado na área...
> M: e que tenha um olhar para a formação dele...
> PF-1: lógico...

> M: o supervisor tem o olhar para a formação do futuro professor, e muitas vezes o professor da escola ainda não é exercitado neste olhar, na formação do outro colega...
> PF-5: é, porque assim, não dá para o professor da universidade vir, então a hora que eu estou lá eu estou sendo a supervisora dele também, do estagiário, mas aí, como eu sei se ele aprendeu, qual o retorno? A hora que eu vou ler o que ele está escrevendo! E eu achei assim, que essa supervisão que ficou para nós, ficou meio solta, porque eu não consegui apreender isso no final...” (Grupo Focal 3, Escola F – 28/09/2015).

Mesmo os dispositivos tendo a intenção de um acompanhamento, as professoras reafirmam que o retorno sobre o que o estagiário aprendeu no estágio é um modo de supervisionarem, ou acompanharem com mais proximidade a formação do futuro professor. É um aspecto a ser repensado no desenvolvimento do estágio, pois a demanda que constatamos até o momento é a de que os professores estão atentos para a formação do estagiário.

3) Organização do estágio: Nesse item, reunimos questões que envolvem a organização da disciplina e do próprio estágio como um todo, além de outros aspectos que se inter-relacionam com o estágio, como por exemplo, disciplinas que podem subsidiá-lo.

O primeiro elemento diz respeito à <u>presença da Supervisora</u> durante os momentos de estágio nas escolas, fato questionado pelos estudantes e sugerido pelas professoras:

> “E-3: [...] E eu também senti falta, por exemplo, não sei se tem como, não sei como funciona, [...] a Supervisora ir um dia na escola, sabe?
> [...]
> E-3: foi a única coisa assim que eu senti. De ela não ter ido... é porque as vezes a gente nem sabe. Quem sabe a escola pode falar alguma coisa de você para ela, a gente nunca sabe...
> E-4: é verdade...
> M: ter esse contato...
> E-3: esse feedback” (Grupo Focal 3^{x}, Estagiários – 24/09/2015).

As professoras pontuaram que o fato de a Supervisora ir aos HTPCs no início do semestre foi algo muito positivo, mas solicitaram um encontro mais direcionado àquelas que recebem estagiários:

> “PB-3: você deveria ver com a Supervisora a questão da presença dela na escola... eu acho que ela deveria pontuar alguns momentos... um ou dois, pelo menos dois momentos com as professoras [...]
> [...]

> M: você diz uma coisa mais direta? Pois ela veio no HTPC, por exemplo...
> PB-5: ela veio no HTPC
> PB-3: mais direta... um encontro só com quem está trabalhando com as estagiárias dela para a gente sentir um feedback mais próximo" (Grupo Focal 2, Escola B – 01/07/2014).

Assim, durante a discussão, as professoras relataram a periodicidade e os motivos desses encontros, sendo possível identificar novamente o interesse apresentado pelas professoras em participar da formação das estagiárias:

> "M: vocês acham que esse encontro deveria ser em que momento do estágio? No início, meio ou final?
> PB-3: eu gostaria no início. Eu queria saber o que ela está pensando para podermos ajudar a formanda dela.
> PB-5: um preparo...
> PB-4: é!
> PB-3: é! O que ela quer dessa formanda que a gente possa ajudar como formadora..." (Grupo Focal 2, Escola B – 01/07/2014).

Ampliando a possibilidade dos encontros, em 2015 as professoras da Escola B sugeriram ainda a realização de <u>reuniões iniciais conjuntas com as estagiárias</u>:

> "PB-5: [...] Acho que está caminhando legal, mas talvez assim, o ano que vem é o próximo estágio, quem se inscreveu e vai receber estagiário, talvez um momento como esse, elas virem, conversar com todo mundo junto...
> PB-8: isso, antes, todo mundo junto..
> M: as estagiárias, vocês dizem?
> PB-5: isso...
> PB-8: também...
> PB-5: as estagiárias!
> PB-6: as estagiárias!
> PB-5: sentar, fazer uma reunião, sabe?
> PB-8: porque aí também é um momento que pode deixar essa vergonha de lado...
> PB-5: é!
> M: e deixar claro para o estagiário e para o professor a proposta de estágio, por que às vezes o estagiário entende de um jeito, passa para o professor de outro...
> PB-5: porque assim, eu deixei muito claro: "tem esse e esse conteúdo", até para ver o que ela gostava mais, para ela trabalhar, porque eu achei que ela ia desenvolver melhor. Acho que um bate papo antes eu acho que seria válido.
> [...]
> PB-8: porque é um momento de a gente saber também o que vai acontecer, porque eu fiquei presa nisso...
> PB-5: para nos conhecermos antes, dar uma quebrada no gelo...
> PB-6: falar os dias que vai vir..." (Grupo Focal 3, Escola B – 21/09/2015).

Pontuaram, portanto a necessidade de esclarecer, conjuntamente as intenções do estágio, a forma de realizá-los, combinar o calendário e os conteúdos. Sinalizaram, ainda, a importância de um feedback final sobre como foram os estágios, para conhecer a experiência das outras colegas. Viram como positiva a confraternização e socialização realizada no ano de 2015.

> "PB-7: talvez esse momento que eu não fui, que seria um feedback [...]. Ver a fala dela [*estagiária*] fora, o que ela achou, porque às vezes a gente não consegue conversar...
> PB-6: o mais interessante é dos outros...
> PB-7: dos outros também...
> PB-6: foi muito legal. Nem a nossa, porque a gente já, com a nossa estagiária a gente conversa.
> PB-7: Mas vê os projetos dos outros...
> PB-6: os projetos, o jeito que eles sentiram a professora, o espaço físico das outras escolas...
> PB-7: essa dificuldade minha, que é do outro também...
> M: vocês estão dizendo uma troca?
> PB-7: é, uma troca..." (Grupo Focal 3, Escola B – 21/09/2015)

Outro aspecto apontado sobre a organização do estágio foi com relação ao limite do tempo para organizar os documentos burocráticos e os próprios materiais e aulas:

> "E-2: acho que o estágio poderia ser um pouco mais comprido!
> M: com mais tempo?
> E-2: ou começar a pedir já no último, um semestre antes...
> E-1: já deixar a documentação pronta! Porque a nossa disciplina foi um pouquinho mais das férias deles. E aí eles entraram de férias, eu tive que correr, tive que ir mais de uma vez por semana. Aí não bateu o tempo. O projeto deu assim certinho. Se eu estivesse começado antes ficaria com mais folga, daria tempo para fazer mais coisa..." (Grupo Focal 2, Estagiários – 18/08/2014).

Sendo também um fator limitante apontado pelos estagiários de 2015, pois como houve a reorganização dos dias letivos em decorrência da greve, tiveram pouco tempo para perceberem suas experiência no estágio, organizarem os materiais, refletirem e utilizarem os dispositivos da maneira como gostariam.

No que tange às sugestões oferecidas à organização do estágio, na Escola G foi apontado que o estágio poderia ser organizado de forma que os estagiários pudessem realizar um projeto no qual prestassem auxílio aos alunos em situação de reforço escolar:

> PG-3: não sei, acho que a gente pode pensar num projeto com esses alunos com dificuldade para estar auxiliando, como a CG-2[150] falou. [...]a gente poderia repensar isso... porque isso seria mais alguma coisa para colaborar. Porque a gente sozinho com a sala, seria um reforço a mais para gente, não reforço para as crianças, mas para o professor (Grupo Focal 3, Escola G – 29/09/2015).

Outra proposta para a organização do estágio como um todo é a possibilidade de trocas de experiências com os professores da rede e com outros estudantes que já realizaram o estágio, como apontado no Grupo Focal da Escola A:

> "PA-7: [...] se você traz em sala de aula para eles [*estagiários*], convidar um professor da rede [...] você direciona o que você quer daquele professor: "Você poderia trazer algo da sua prática pedagógica, fotos, um planejamento, um projeto... traz um projeto pronto para ver... planos de aula..."
> PA-3: ensinar a escrever na lousa...
> PA-7: você vai dando subsídios para o estagiário. Então ele vai ver como faz... [...] não só o professor da rede, mas o aluno [*estudante da universidade*] também mais velho que ele, do quarto ano. É do terceiro que vem para nós?
> M: isso, do terceiro!
> PA-7: vem um ou dois do quarto ano, fazer essa troca de experiências. Como foi teu estágio, apresentar o projeto que você desenvolveu, a parte teórica, toda montada, explana literalmente para a classe o objetivo... depois a parte prática do desenvolvimento desse projeto, fotos, trocar um pouco de experiência, falar para esses alunos [*estagiários*] como foi: "eu montei sozinho" ou "a professora me ajudou", "o tema, eu deu sugestão, a professora aceitou ou não aceitou..." quer dizer, isso faz diferença na cabeça deles que estão ali montando esse quebra-cabeças..." (Grupo Focal 3, Escola A – 15/09/2015).

De modo mais amplo, direcionada à organização do curso e que pode ter influência direta no estágio, segundo as professoras, é a inclusão (ou o retorno, se considerarmos o Magistério) de uma disciplina de Didática prática na matriz curricular:

> "PA-4: eu gostaria de falar, que para facilitar mais para os próprios alunos de pedagogia, colocar uma matéria a mais, que é didática.
> M: uma disciplina de didática? Eles têm essa disciplina...
> PA-4: tem mas é disciplina teórica. A disciplina que eu estou falando é a prática. Didática prática, [...] Mas didática prática, para ensinar. Para quando elas [*estagiárias*] chegarem aqui, elas estarem mais seguras de escrever na lousa. Porque se eles [*alunos*] observam um negocinho que eles não entendem na lousa, é um elefante! Nossa, eles corrigem a gente. Eles amam corrigir professor!" (Grupo Focal 3, Escola A – 15/09/2015).

[150] Coordenadora.

Segundo a professora, a disciplina de didática prática torna-se importante na medida em que influencia diretamente na aprendizagem dos alunos e até mesmo na gestão da classe.

Ao olhar para o conjunto de dados organizados, bem como nossos objetivos b) e c) é possível identificar alguns elementos possibilitados pelos dispositivos:

Quadro 15 – Síntese dos resultados vinculados aos objetivos de pesquisa

Objetivos	Elementos advindos dos resultados
B) Contribuição do dispositivo proposto no processo de desenvolvimento profissional dos estagiários na e para a escola	- percepção do ensino enquanto atividade interativa (a partir do momento em que os estagiários percebem pedagogicamente os alunos); - exploração de objetivos pedagógicos na elaboração das aulas; - troca de experiências com os colegas, tendo como base os elementos da aula e da atividade de ensino; - tomada de consciência sobre a complexidade das situações de ensino. - a afetividade dividiu espaço com o olhar pedagógico; - por meio dos dispositivos, o estagiário acompanha o próprio processo; - modo de se apresentar na escola, vestimenta e postura; - organização no preparo das aulas (levando em conta alguns elementos destacados no dispositivo); - aprendendo a prática de realizar registros de suas aulas; - processos de ensino: escrever e organizar a lousa; vocabulário adequado à idade dos alunos; organização da sala e dos alunos tanto nos momentos de aula como em saídas da sala para outros ambientes da escola; - descobertas e desafios sobre os conteúdos a ensinar.
C) Transformações introduzidas pelo dispositivo no desenvolvimento do estágio.	- os coordenadores e professores inseridos no processo de elaboração dos dispositivos; - ofereceu um papel formalizado e sistematizado ao professor da escola; - organização do estagiário na produção do relatório final de estágio; - mudança de postura: estagiários mais interessados nas atividades do professor; - professor percebe aos poucos o estagiário como alguém que está aprendendo e que, assim, ele pode ensiná-lo; - sinalizam certa responsabilidade na formação dos estagiários; - sistematização das experiências e reflexões sobre o estágio; - maior atenção na preparação dos materiais para as aulas;

	- ofereceu um foco para o olhar do estagiário na e para a escola; - compartilhamento das aulas, materiais e situações de ensino tanto entre estagiários e professores, como entre estagiários; - professores passam a discutir sobre a formação inicial, currículo e valorização da profissão (fato que nos primeiros grupos focais não ocorreu); - criação voluntária de espaços de diálogo entre professor e estagiário (HTPIs); - professores passam a refletir sobre sua prática ao observar a prática do estagiário (ocorria antes, mas eram fatos pontuais, poucos professores percebiam esta questão). - transição do acolhimento para acompanhamento;

É possível perceber que tais elementos relacionam-se às dimensões profissionais, pessoais e relacionais, citadas por Marcelo (1999).

Sob o ponto de vista das três dimensões (ideal, operacional e vivida), é possível identificar tensões entre o ideal e o operacional, e o modo como os dispositivos foram apropriados e reconhecidos pelos participantes. Elencamos brevemente tais tensões e desencontros.

Juntamente com a Supervisora, pudemos observar dois principais limites no que tange à estrutura proposta: 1) poucos avanços na questão da reflexão sobre a prática; 2) o RAPE atingiu somente parte de suas intenções.

1) No primeiro aspecto, os dispositivos foram concebidos com o intuito de que os estudantes pudessem refletir e até mesmo analisar suas práticas. No entanto, percebemos que tiveram dificuldades em realizar uma reflexão sistematizada e centrada na própria prática. Isso foi observado tanto nos momentos em que estavam em situação de desprivatização da prática, quanto nos relatórios de estágio que tivemos contato.

No que tange à desprivatização, parte dos estudantes contavam aleatoriamente o que havia ocorrido na escola, sem seguirem as orientações prévias do dispositivo e da Supervisora. Centravam-se em relatar os acontecimentos, as descobertas, a relação afetiva que estabeleceram com os alunos etc. Pouco olhavam as questões de reflexão para pensarem sobre a aula escolhida. O momento de desprivatização era realizado, mas com a finalidade pontual de relatar experiências livremente.

Sobre os relatórios, a partir de nossas leituras, pudemos perceber que, de modo geral, ficaram bem organizados, contendo as etapas do estágio, possibilitando

conhecer o processo ou parte dele. Alguns dos relatórios apresentaram uma redação descritiva da experiência, pois há “apenas o registro de eventos”, não contendo “elementos que ofereçam justificativas para a ocorrência do que é relatado” (MIZUKAMI, 2002, p. 60).

Outros conseguiram atingir a descrição reflexiva, ou seja, apresentaram justificativas descritivas aos eventos ocorridos, “baseadas frequentemente em julgamentos pessoais ou em literatura sobre alunos”. Encontramos relatórios que parcialmente estiveram pautados na reflexão dialógica, os quais realizaram ‘um diálogo consigo próprio e uma exploração da experiência, de eventos ou de ações indicando julgamentos qualitativos”. Nenhum dos que lemos atingiu a reflexão crítica, aquela que “envolve argumentação para tomada de decisões ou análise de eventos, levando em conta o contexto histórico, social e/ou político mais amplo” (MIZUKAMI et al, 2002, p. 60).

Podemos pontuar que talvez tal limitação é decorrente do próprio modo como o currículo do curso está organizado: os dois primeiros anos de fundamentação teórica com nuances de contato com a prática, sem estabelecer relações diretas; e os dois últimos anos centrados em estágios e disciplinas teóricas, no entanto estas pouco auxiliam diretamente e intencionalmente na análise e reflexão daqueles.

2) No segundo aspecto, o RAPE, em boa parte dos casos, não foi operacionalizado e vivenciado com sua intenção primeira. Os estagiários nos relatavam informalmente, e até mesmo nos grupos focais, que as professoras preenchiam os documentos quase que para cumprir uma formalidade, sendo que somente algumas o reconheceram como instrumento formativo. Ao receberem o retorno dos documentos, não era sempre que os estagiários encontravam o feedback esperado.

Nesse sentido, pensamos em algumas alternativas para superar alguns desses limites. Para que o RAPE seja de fato utilizado pelos professores para realizar um acompanhamento formativo e compartilhado, auxiliando os estagiários a perceberem questões de sua prática, de suas ações e refletirem sobre elas, explorando os elementos da prática profissional, da docência, de forma intencional, talvez fosse necessário pensar em uma formação dos professores-parceiros. Assim, para além do papel institucional e organização de sua carga horária para que possa de fato realizar um acompanhamento de estagiários, a universidade, por sua vez,

pode oferecer um curso ao professor com elementos que possam contribuir para um olhar atento e focalizado das questões relativas à prática profissional enquanto objeto de análise.

Faz-se necessário ainda repensarmos os roteiros dirigidos aos professores, bem como rever o modo de apresentar o RAAR aos estudantes, na tentativa de evitar que os dispositivos se tornem prescritivos e burocráticos, sem valor formativo.

Nossa intenção era readequar os dispositivos entre os anos de 2014 e 2015, porém a estrutura física e conceitual dele se manteve nos dois anos. Modificamos somente o modo de apresentá-los aos estudantes. Em 2014 escolhemos um dia para apresentar todos os roteiros de uma só vez, e, percebendo que os estudantes ficaram muito ansiosos nesse formato, em 2015 optamos por apresentá-los nas etapas já definidas. Porém, além de os estudantes se mostrarem um tanto quanto confusos. Assim, pensamos que o ideal seria apresentar os documentos todos de uma só vez e inseri-los conforme as etapas do ciclo de desenvolvimento do estágio.

Outro ponto importante é reorganizar a dinâmica voltada à desprivatização das práticas e a condução da reflexão, possibilitando uma análise aprofundada. Para isso, seria necessário que os grupos de desprivatização fossem objetivamente orientados, talvez até com a indicação de registrarem fielmente o processo nos grupos para que não fique uma reflexão voluntária.

De modo mais amplo, a estrutura curricular do curso de Pedagogia poderia ser organizada de modo que as disciplinas de base fossem voltadas para apoiar de fato as disciplinas de prática de ensino.

Tais tensões e possibilidades nos permitem olhar o dispositivo de formação como um instrumento em movimento, sendo necessário que seja avaliado sob a perspectiva de seu ideal, em convergência ao contexto em que está inserido, bem como do ponto de vista daqueles que o vivenciam.

CAPÍTULO 4. ACOMPANHAR ESTAGIÁRIOS NA APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA

Ao ampliarmos nosso olhar para os dados apresentados, é possível identificar temas pelos quais caminhamos, como: acompanhamento de estagiários; envolvimento de atores da universidade e da escola; orientação de estagiários; trabalho em colaboração; reflexão sobre a prática; organização do estágio e formação inicial de professores, o papel dos dispositivos, dentre outros.

Nesse conjunto de elementos, é possível identificar três aspectos que nos parecem caros quando pensamos em estágio, formação inicial e continuada e dispositivos de formação: a aprendizagem da docência; os dispositivos de formação para a reflexão e análise de práticas e; aspectos de um processo de transição entre o acolhimento e o acompanhamento.

Propomo-nos, portanto, a discutir e realizar uma análise dos nossos dados pautada nesses três pontos e suas relações com nossos objetivos: (b) *analisar a contribuição do dispositivo proposto no processo de desenvolvimento profissional dos estagiários na e para a escola* e (c) *identificar as transformações introduzidas pelo dispositivo no desenvolvimento do estágio segundo o ponto de vista do estagiário e dos agentes de formação*.

Inicialmente, apresentamos um quadro síntese que destaca os principais aspectos desses três pontos e suas relações com cada objetivo:

Quadro 16 – Os três pontos de discussão e suas relações com os objetivos da investigação

Elementos em discussão Objetivos	A aprendizagem da docência	Os dispositivos de formação para a reflexão e análise de práticas	Aspectos de um processo de transição entre o acolhimento e o acompanhamento
b) contribuição do dispositivo proposto no processo de desenvolvimento profissional dos estagiários	- considerou o ciclo de desenvolvimento do estágio, respeitando a ideia de que os estagiários estão em situação de aprendizagem; - possibilita o desenvolvimento de uma identidade profissional.	- favorecem a desprivatização da experiência vivenciada; - favorecem a tomada de consciência; - possibilitam a transição entre uma reflexão de tomada técnica de decisões e uma reflexão crítica; - possibilitam um olhar para questões pedagógicas da docência; - favorecem um olhar para o contexto da escola e dos alunos; - possibilita um "saber analisar" (ALTET, 2001) sua prática. - possibilita um olhar distanciado da prática.	- as professoras-parceiras perceberam que poderiam orientar os estagiários naquilo que avaliavam como necessário.
c) transformações introduzidas pelo dispositivo no desenvolvimento do estágio	- reconhecimento da existência de um ciclo de desenvolvimento do estágio; - sistematizou e organizou a prática do estágio; - oferece recursos para que os estagiários focalizem seu olhar para elementos da prática profissional.	- transição da dimensão afetiva para a dimensão pedagógica; - sistematização das experiências vivenciadas e das reflexões.	- valorização dos conhecimentos advindos da realidade escolar para a construção da proposta do estágio e da formação dos estagiários; - a maior transformação nesse ponto foi a constituição de uma postura e uma disposição por parte das professoras-parceiras em acompanhar os estagiários; - ofereceu um papel sistematizado às professoras-parceiras.

Ao olhar para os elementos que compõem o quadro, é possível identificar que os três pontos de discussão são complementares e não possuem uma relação de hierarquia entre si. Mas, ao apresentarem especificidades, nos possibilitam analisar a formação, o estágio e os dispositivos de modo que percebamos suas particularidades, mas ao mesmo tempo a unidade que constituem.

A seguir, exploramos cada um dos aspectos de modo amplo, nos utilizando dos elementos advindos dos resultados.

4.1 Aprendizagem da Docência: o adulto como alguém que aprende

Quando nos propomos a pensar o estágio e em estratégias que pudessem reunir diferentes atores, primeiramente nos propomos a destacaros limites, os desafios e as necessidades, bem como suas recorrências. Foi então que, ao observar o período de estágio em 2013 e considerar alguns dos resultados já observados na pesquisa de mestrado, em diálogo com a Supervisora, identificamos o ciclo de desenvolvimento do estágio.

E o que tem por trás desse ciclo? Quais são nossos pressupostos quando consideramos o estágio organizado por um ciclo e uma proposta de acompanhamento que levasse em conta tais ciclos?

Inicialmente concebemos o estágio como um momento de aprendizagem, uma possibilitade de o estudante conhecer (com outro olhar) a realidade profissional, podendo ressignificar suas concepções e crenças sobre o ensino, a escola, a profissão e os alunos.

Desse modo, “aprender a profissão docente no decorrer do estágio supõe estar atento às particularidades e às interfaces da realidade escolar em sua contextualização na sociedade” (PIMENTA; LIMA, 2011, p. 111). Se assim o compreendemos, consideramos que os estudantes estão em situação de aprendizagem da profissão.

Para Tardif e Raymond (2000, p. 210), aprender a profissão “passa por uma escolarização mais ou menos longa cuja função é fornecer aos futuros trabalhadores conhecimentos teóricos e técnicos preparatórios para o trabalho”.

No caso da docência, há especificidades no processo de aprendizagem. Os futuros professores estiveram inseridos em seu ambiente de trabalho há pelo menos 12 anos antes de ingressarem na formação profissional propriamente dita. Isso significa que eles carregam crenças, valores, concepções de ensino e escola, bem como possuem certa ideia do que é ser professor e de como ensinar (TARDIF; RAYMOND, 2000). Assim, “a docência é a única das profissões nas quais os futuros

profissionais se veem expostos a um período mais prolongado de socialização prévia" (MARCELO, 2010, p. 12).

Nesse sentido, aprender a ensinar e a se tornar professor são processos "pautados em diversas experiências e modos de conhecimento – que são iniciados antes da preparação formal, que prosseguem ao longo desta e que permeiam toda a prática profissional vivenciada" (MIZUKAMI, et al., 2002, p. 47).

De modo mais amplo, considerar que os estudantes de licenciatura estão em processo de aprendizagem de uma profissão, é considerar que para os adultos, assim como para as crianças, há modos de aprender, etapas de desenvolvimento e uma concepção de aprendizagem. Assim, se para o ensino e a aprendizagem da criança há a Pedagogia enquanto ciência, para os adultos, é a Andragogia que deve ser considerada (KNOWLES, 1980).

Definida como "a arte e a ciência de auxiliar os adultos a aprender[151]" (KNOWLES, 1980, p. 43), a Andragogia, reconhecendo que os adultos são indivíduos maduros e que carregam experiências anteriores, pressupõe quatro pontos relacionados às diferentes características desses aprendizes: 1) o autoconceito que o adulto possui de uma personalidade dependente se move para o autoconceito de um ser humano capaz de se autodirigir; 2) o adulto possui um crescente reservatório de experiências que podem ser aproveitadas como fontes de aprendizagem; 3) a predisposição para aprender está cada vez mais relacionada às tarefas de desenvolvimento de sua função social; 4) a perspectiva de tempo muda de uma aplicação futura do conhecimento para o de uma aplicação imediatista, e consequentemente, a concepção que o indivíduo tem sobre sua aprendizagem é modificada, passando de uma aprendizagem centrada no sujeito, para aquela centrada na atuação (KNOWLES, 1980).

Tendo tais premissas como ponto de partida, ao pensar na especificidade da formação inicial de professores, podemos estabelecer relação com alguns elementos: em situação de formação inicial, os estudantes esperam, na maioria dos casos, que seja estabelecida uma relação direta e imediata da teoria com a prática, ou que aquela seja aplicável nesta; eles trazem consigo experiências dos bancos escolares, do período em que foram alunos; para aprenderem a docência, eles são dependentes da orientação e acompanhamento de um profissional mais experiente;

[151] Tradução nossa. Texto original: "as the art and Science of helping adults learn".

os futuros professores estão concentrados em aprender conhecimentos para aplicar à sua prática, ao trabalho, desempenhando seu papel social.

Na contramão desses pressupostos, encontramos limites na formação inicial de professores quando olhamos para a construção do currículo e do Projeto Pedagógico de Curso: geralmente não seguem orientações baseadas em concepções de aprendizagem de adultos, queremos dizer que não são consideradas as experiências vividas ao longo de uns bons onze ou doze anos de escolarização pelos futuros professores para ressignificá-las; não se considera um processo formativo da pessoa, de seu desenvolvimento pessoal, social e humano. Mas também não atingem às expectativas dos licenciandos quando solicitam uma aplicabilidade da teoria à prática. Não somos capazes, muitas vezes, de demonstrar que a formação não é aplicacionista, deixando-os com o antigo ideário da formação pautada na tentativa-erro e com o discurso reprodutivo de que a teoria não é aplicável à prática.

Uma formação pensada para adultos significa, portanto, pensar que, apesar de lidarmos com pessoas maduras, eles também estão em processo de aprendizagem. De que adianta ensinarmos como formar crianças autônomas, críticas, preparadas para o trabalho coletivo, que sejam cooperativas, que estejam dispostas a aprender e para isso, ensinamos nossos futuros professores que devem partir do conhecimento que o aluno já traz, partir do interesse da criança, sendo que não preparamos os adultos dispostos (BOURDIEU, 2008 [1996]) à essas atitudes.

Sobre esse assunto, Knowles (1980) aponta alguns elementos que devem ser levados em consideração na prática do ensino de adultos: clima de aprendizagem (incluindo desde aspectos físicos até psicológicos); diagnóstico das próprias necessidades (momento em que os aprendizes pontuam habilidades, competências, metas que pensam ser necessárias para o desenvolvimento de sua profissão); planejar o próprio processo de aprendizagem; conduzir a própria experiência de aprendizagem, sendo o professor da universidade, visto como alguém que vai guiar e auxiliar o estudante a aprender; por fim, um processo de autoavaliação.

Estas questões nos levam para o pressuposto e o desenvolvimento de um adulto autônomo em processo de desenvolvimento profissional, pois “ainda que os adultos aprendam (conhecimentos, competências, atitudes e disposições) em

situações formais, parece através da aprendizagem autónoma que a aprendizagem do adulto se torna mais significativa" (MARCELO, 1999, p. 52).

Autonomia esta que

> difere da liberdade completa, pois significa ser capaz de considerar os fatores relevantes para decidir qual será o melhor caminho da ação. Não é um processo de isolamento, de individualização, ao contrário, inclui a capacidade de realizar ações cooperativas e colegiadas construindo um sistema de regras e operações (ROMANOWSKI, 2007, p. 19).

Com esse cenário, podemos pontuar que nossos dispositivos, de certo modo, consideraram tais aspectos no momento de sua concepção ao considerar e respeitar que no estágio os estagiários estão em situação de aprendizagem marcada por fases que compõem um ciclo de desenvolvimento do estágio, sendo que para cada etapa, prevê-se um conjunto de roteiros que os apoiam e os auxiliam para a construção das próximas fases.

Ao organizar e sistematizar tais fases, sistematizamos também a prática do estágio, oferecendo recursos ao estagiários para que pudessem olhar para sua própria prática enquanto uma ação coletiva, que pode e deve ser compartilhada com os colegas de classe e com professores experientes. Assim, considerando a aprendizagem da docência como "algo que ocorre o tempo todo, e isto ocorre quando novos professores trabalham na companhia de professores mais experientes, os quais também estão em continuo ensino e aprendizagem"[152] (COCHRAM-SMITH, 2012, p. 122).

Em primeiro lugar, podemos considerar que os estagiários se desenvolvem na profissão tanto na interação com o professor da escola, mas principalmente na interação com os alunos (MOUSSAY; MALO; MEARD, 2012), pois ao considerar que a profissão docente é permeada pelas interações humanas (TARDIF, 2002), não podemos desconsiderar o papel dos alunos nessas aprendizagens. As professoras participantes relataram nos grupos focais as formas que os alunos se utilizavam para interagir com o estagiário, ora corrigindo-os sobre algo que escreveram ou falaram, ora testando-os com comportamentos inadequados para o momento, ou ainda demonstrando afetividade, ao organizarem festinhas de despedida, entregar cartinhas etc.

[152] Tradução nossa. Texto original: "Learning to teach is something that happens over time, and it happens when new teachers work in the company of more experienced teachers who are also continuing to learn to teach".

Já os estagiários, tanto nas aulas da disciplina, quanto nos grupos focais, ao relatarem sobre as relações estabelecidas os alunos, perceberam as dificuldades cognitivas, as fraquezas e diferenças sociais existentes. Incomodaram-se ainda com a não participação de alguns alunos em suas aulas. Tais elementos possibilitaram que os estagiários observassem as necessidades dos alunos e a todo o momento pensassem em estratégias para intervir e modificar tal situação.

Esse parar e olhar para os alunos, possibilitado pelos dispositivos de formação, volta-se para a visão "de um processo de aprendizagem do ofício articulando as negociações sucessivas com os alunos e os formadores[153]" (MOUSSAY; MALO; MEARD, 2012, p. 144).

Segundo os estagiários, caso não houvesse tais questões nos dispositivos, não prestariam atenção a esses pequenos envolvidos no processo. Isto ocorre porque em situação de aprendizagem, os estagiários estão autocentrados, ou seja, estão preocupados com o próprio desenvolvimento, em cumprir o plano de aula e seguir o planejamento à risca, para que nada saia do previsto.

Assim, como vimos em alguns relatos, as professoras-parceiras apontaram que as estagiárias não percebiam certas atitudes das crianças, pois estavam preocupadas em ministrar o conteúdo, sendo este outro aspecto da dimensão pedagógica que trazemos para a discussão.

Ao ministrar um conteúdo, as professoras relataram que os estagiários, enquanto estudantes da universidade, valeram-se de um modo de pensar e organizar uma apresentação acadêmica que se diferencia de uma aula para os anos iniciais do ensino fundamental. Assim, eles utilizaram vocabulário próprio da realidade em que o cerca, podendo ser uma linguagem voltada para a realidade acadêmica, ou mesmo uma linguagem jovem, com utilização de gírias.

O estudante, acostumado a apresentar seminários, e explicar conteúdos a outros adultos, ao ministrar uma aula aos alunos, pode se valer ou do mesmo modo, ou ainda buscar ou se utilizar de saberes procedimentais, técnicas ou modelos. Portanto, ele ainda não incorporou as rotinas profissionais, pois estas ainda não estão presentes no início da carreira (PERRENOUD, 2001).

[153] Tradução nossa. Texto original: « La vision qui émerge est celle d'un processus d'apprentissage du métier articulant des négociations successives avec les élèves et les formateurs ».

Nesse sentido, pensar em dispositivos que chamem à atenção para algumas dessas rotinas, algumas das ações pedagógicas, bem como para a interação com os alunos auxilia no desenvolvimento da identidade profissional.

Porém, por outro lado, considerando os aspectos apresentados por Knowles (1980) os dispositivos não consideram a experiência anterior que o estagiário traz, podendo ser um limite e algo a se pensar para reelabora-lo. Talvez iniciar o estágio com um processo de retomada de suas experiências e concepções sobre a escola, o ensino e a profissão docente, como a Supervisora ensaiou na primeira aula de 2015, seria uma oportunidade para inserir esse elemento da formação de adultos na formação inicial de professores.

Para além dos limites pontuais, existem limites que impedem ou dificultam o desenvolvimento de uma proposta de estágio voltada para a intervenção e interação. Destacamos dois que julgamos necessários para serem superados: a distância existente entre a realidade discursiva e a realidade pragmática (SARTI; BUENO, 2007); e os impasses do professor Supervisor.

No primeiro caso, considerando universidade e escola como principais espaços do estágio, nos questionamos: como unir, ou estabelecer uma relação de colaboração entre estas duas realidades distintas? Como trabalhar com a questão da teoria e da prática de forma que elas se complementem e não se distanciem?

Outro limite apontado é sobre as condições objetivas que se inserem os estudantes da maioria dos cursos de pedagogia, os quais “se depara com as condições reais, nem sempre favoráveis, dos estudantes dos cursos noturnos, do aluno trabalhador, do perfil do estudante de Pedagogia, cujas circunstâncias impõem limites e impedimentos à realização da formação pretendida” (PANIZZOLO, 2012, p. 230).

Levando tais questões à discussão, “o desenvolvimento profissional de professores se nos apresenta como o único elemento capaz de integrar na prática esses campos de conhecimento e que há muito tempo se vêm ignorando mutuamente” (MARCELO, 1999, p. 139).

Reconhecendo a formação docente enquanto desenvolvimento profissional, consideramos também, que além dos estagiários, os professores-parceiros também estão em situação de aprendizagem, tanto no momento em que orientam os

estudantes, como também quando propomos um papel formalizado para orientar futuros colegas de trabalho.

4.2 A Reflexão e a Análise das práticas: a intenção dos dispositivos e o que de fato foi apropriado pelos participantes.

Ao observamos nossos dados relativos aos aspectos da reflexão e da análise das práticas promovidos pelos dispositivos, nos vieram as seguintes questões: Será que os estagiários atingiram a reflexão proposta pelo dispositivo? Qual é de fato, o tipo de reflexão que os estagiários se apropriaram? E a análise de práticas, foi realmente desenvolvida?

Nos relatos dos participantes nos grupos focais e nas aulas da universidade, bem como nos relatórios de estágio, é possível identificar que a componente 'reflexão' de alguma maneira esteve presente. Porém, não podemos afirmar que todos os estagiários realizaram uma reflexão crítica sobre sua prática, como apresentado no Capítulo 1 e pressuposto no dispositivo. Por outro lado, nossos dispositivos não consideram apenas a reflexão sob a dimensão pessoal, como é o caso de trabalhos com narrativas, ou histórias de vida, por exemplo.

Ao problematizarmos tal situação, nos fundamentamos em Mizukami et al. (2002) que defendem uma Reflexão enquanto orientação conceitual. As autoras, baseadas nos estudos de Valli (1992), apresentam que tal paradigma, visando superar a dicotomia existente (há ou não há reflexão), considera que a reflexão deve integrar vários componentes do ensino: conhecimento pessoal, profissional, proposicional e teórico.

Portanto, considera-se que refletir não é "uma disposição natural. Sem o compromisso explícito com a reflexão, esta provavelmente seria esporádica ou superficial" (MIZUKAMI, et al., 2002, p. 56).

Nesse sentido, exploram que a reflexão está presente desde a formação pela racionalidade técnica até na perspectiva do prático reflexivo, considerando que há níveis diferentes desse processo. Na primeira perspectiva há dois níveis:

1) *comportamental* – considera o conteúdo prescritivo advindo das pesquisas e a aquisição de habilidades;

2) *tomada técnica de decisão* – aplicação de conteúdos e procedimentos prescritos, reflexão sobre o desempenho adequado ou não ao previsto.

Quando seguimos a formação pela abordagem do prático reflexivo, devem-se considerar outros quatro níveis de reflexão, mais avançados que os primeiros:

3) *reflexão-na-ação* – considera-se o contexto em que a situação ocorre e a reflexão leva em consideração o conhecimento da atividade profissional;

4) *deliberativo* – a reflexão é pautada em explicações sobre teorias que são opostas ou competem entre si, “o conhecimento não guia a prática, mas informa-a indiretamente” (MIZUKAMI, et al., 2002, p. 57).

5) *personalista* – voltado ao desenvolvimento pessoal do professor, leva em conta, principalmente, o aspecto relacional da profissão.

6) *Crítico* – é o nível mais avançado de reflexão, considera os elementos políticos, sociais do ensino e da escolarização “a fim de corrigir/superar fatores condicionantes da iniquidade social” (idem).

Os seis níveis nos possibilitam pensar que: a formação dos estudantes no curso de pedagogia se aproxima, ou segue uma perspectiva crítica.

Assim, nas discussões em sala na universidade, possibilitadas pela Supervisora, os estudantes, ao problematizarem situações vivenciadas na escola, trouxeram elementos voltados aos problemas sociais e políticos, ampliando, portanto seus olhares e explorando o contexto e suas relações com a sociedade. Nesse sentido, ao debaterem abertamente sobre temas como sexualidade, racismo, problemas socioeconômicos, observados nas escolas, os estagiários exercitam o nível de reflexão mais amplo, aproximando-se do nível *crítico* (MIZUKAMI et al., 2002), ou reflexão crítica (MARCELO, 1992). Como estão em um ambiente onde se valoriza a realidade discursiva, esse nível de reflexão fica coerente com aquele esperado pela universidade.

Esses momentos livres de discussão foram muito estimulados pela Supervisora, momentos esses já descritos em outros itens do trabalho e que foram de grande importância para o desenvolvimento dos estudantes. Os acertos, desafios e erros eram tratados da mesma forma, como possibilidades de problematizar a prática e a realidade escolar.

As possibilidades de diálogo, troca de experiências e debates oferecidas pela Supervisora, são elementos bem vindos quando pensamos no acompanhamento e

na apropriação de uma prática reflexiva, os quais devem, mediante o questionamento, “incitar os estudantes a expressar livremente suas opiniões, suas reações, suas impressões, suas sugestões, sem medo de serem julgados ou avaliados, em um clima de abertura[154]” (VILLENEUVE et al., 2010, p. 165).

Porém, quando nos pequenos grupos de desprivatização da prática, deveriam iniciar um processo reflexivo mais orientado e sistematizado, com a intenção de alcançar o nível 6, os relatos se aproximavam de: um nível *personalista*, no qual cada estagiário apontava questões voltadas às interações com os alunos e situações em que tendiam a priorizar a dimensão pessoal do aluno em detrimento do conteúdo a ensinar; alguns se aproximavam do nível de *tomada técnica de decisões*, pois se concentravam em relatar aos colegas o plano de aula e os aspectos em que foram bem sucedidos e aqueles que ‘deram errado’, não oferecendo possibilidades de mudança ou ampliando seus olhares para outros aspectos.

O mesmo foi observado por algumas professoras-parceiras durante os grupos focais, quando relataram sobre as frustrações dos estagiários nos momentos em que ‘nada saiu como planejado’ – atingindo também a reflexão técnica descrito por Marcelo (1992) – ou suas inseguranças ao planejarem as aulas, prevendo se ‘ia dar certo’ ou se os alunos ‘iam gostar’ – aproximando-se da reflexão prática (MARCELO, 1992). Nos relatórios de estágio, pela breve leitura que realizamos da maioria, também encontramos tais níveis de reflexão, que podem relaciona-se diretamente àqueles já pontuados no item (c) do tópico 3.3.3.

Em síntese, pudemos observar que, mesmo que o curso tenha uma perspectiva crítica para a formação dos futuros professores, oferecendo bases teóricas sobre o contexto político e social da educação, e, mesmo que os dispositivos sejam concebidos sob uma perspectiva crítica, quando os estagiários se encontram em situação de ensino, suas reflexões sobre a prática perpassam tanto a perspectiva da racionalidade técnica como a do prático reflexivo, ou seja, “mundo da prática envolveria, então, tanto a racionalidade técnica quanto a prática reflexiva” (MIZUKAMI, et al., 2002, p. 58), enquanto que a racionalidade crítica é exercitada ainda que em um âmbito discursivo.

Já a análise, enquanto um aprofundamento da tomada de consciência, momento em que se utiliza de elementos teóricos para pensar e discutir as próprias

[154] Tradução nossa. Texto original: « inciter les étudiants à exprimer librement leurs opinions, leurs réactions, leurs impressions, leurs suggestions, sans crainte d’être jugés ou évalués,dans un climat d’ouverture ».

ações, é um ponto que ficou fragilizado nos momentos de desprivatização das práticas, bem como na escrita dos relatórios. Em ambos os casos, os estudantes não se centraram nas suas próprias ações, nem mesmo nas situações vivenciadas para assim analisa-las.

Seríamos ambiciosos (ou ingênuos) se pensássemos que este seria um ponto forte do nosso trabalho. Quando, no Capítulo 1 apresentamos e conceituamos a análise de práticas, seus fundamentos e bases teóricas, é possível perceber a complexidade em trabalhar a formação sob essa perspectiva. Muitos dos autores citam, inclusive, que há desafios, mesmo nos países em que a formação é estruturada para essa perspectiva.

Nossos maiores desafios com relação à análise foram, principalmente *institucionais:* a organização do curso de pedagogia não tem o estágio ou a prática como elemento central; os professores-parceiros não são formadores do ponto de vista daquele que recebe uma formação específica para formar futuros professores e que possuem institucionalmente essa função; o organização do tempo em decorrência da greve de 2013 e 2015; a Supervisora é responsável por um grande número de alunos, não sendo possível trabalhar de maneira focalizada com pequenos grupos, nem mesmo acompanha-los na escola, dialogando juntamente com o professor-parceiro.

Como vimos, tal prática formativa só é possibilitada com o envolvimento formalizado de todos os atores participantes do processo de estágio, bem como com uma organização curricular que possibilite aos estudantes destacar elementos de sua prática para analisarem. Talvez, uma possibilidade, independente de transformações curriculares, seja a introdução de portfólios reflexivos, críticos, como um subsídio de auxílio complementar para uma discussão das próprias ações ou situações vivenciadas, enquanto um processo que analisa o próprio desenvolvimento profissional.

Porém, o trabalho de formação para a análise de práticas foi realizado apenas pela Supervisora. A análise de práticas não é uma abordagem solitária, mas ocorre de maneira coletiva, quando há a desprivatização e os questionamentos para o outro, e ao mesmo tempo individualizada, pois volta-se à situação vivenciada pelo ator.

Por outro lado, os avanços foram significativos. Um ponto de destaque foi a tomada de consciência por parte de alguns estagiários. Nas discussões dos grupos focais, foi possível perceber que alguns estudantes apontaram para tal tomada de consciência, nos momentos em que perceberam que não estavam incluindo todos os alunos, ou que poderiam repensar no tempo das atividades propostas, ou ainda quando se preocuparam com a vestimenta, por exemplo, antes de ir à escola. São elementos que parecem pequenos aos olhos de um profissional experiente, mas que para os estagiários são essenciais para a constituição de sua identidade profissional.

Ainda no âmbito da análise das práticas, os dispositivos tornaram-se um instrumento de negociação e de construção de parcerias, na medida em que a escola passou a ser parte do processo.

Mesmo que a análise de fato não tenha acontecido, podemos destacar alguns elementos que saltaram aos olhos dos estagiários. A dimensão afetiva, que aparecia fortemente ao final dos estágios (CYRINO, 2012), ficou diluída em meio aos relatos sobre a aprendizagem dos alunos, desafios na gestão da classe e até mesmo de crenças ligadas ao ensino, às escolas e aos alunos. Assim, foi possível identificar que com os dispositivos, os estagiários tiveram um olhar mais refinado para suas práticas.

Portanto, no que tange à prática reflexiva, vimos que os estagiários atingiram diversos níveis de reflexão, podendo superar a dicotomia “há ou não há reflexão”. Sobre a análise de práticas, alguns elementos foram possibilitados, como a tomada de consciência e olhar para questões pedagógicas e profissionais, elementos que podem auxiliar em uma abordagem voltada à análise de práticas.

4.3 Do acolhimento ao acompanhamento: a disposição em construção

Quando olhamos para o conjunto de dados que dizem respeito à orientação das professoras-parceiras para com os estagiários, identificamos que há diversos elementos que demonstram uma preocupação com a formação inicial e com a preparação do futuro professor para atuar nas escolas. Há várias passagens em que elas se colocam como responsáveis pela formação e se comprometeram a ensinar aos estagiários questões de gestão de classe, postura e relação com os alunos,

dentre outros. Além disso, nos relataram que os dispositivos são ferramenta fundamental para supervisionar o estagiário e acompanhar seu processo de desenvolvimento durante o estágio.

Com esses aspectos, já é possível afirmar que as professoras-parceiras realizam o acompanhamento dos estagiários? No presente tópico, discutiremos tal questão, a partir dos conceitos de acolhimento; disposição e; acompanhamento.

Primeiramente, vale retomar um conjunto de elementos que possibilitaram que as professoras assumissem tal postura para orientar os estagiários. A Supervisora tem desenvolvido, desde 2006, uma proposta de estágio que visa o estabelecimento de uma relação de parceria entre duas gerações profissionais (das professoras inseridas na carreira docente; e das estagiárias, iniciantes na experiência da profissão), denominada por ela de “Parceria Intergeracional”, como já exploramos em outros momentos do texto.

No início da proposta, as professoras recebiam os estagiários e ofereciam o espaço de sua aula para que pudessem realizar as regências, tal como ocorria na época em que foram formadas. Assim, não compreendiam muito qual era seu papel na parceria. Aquelas que realizavam o curso com a Supervisora tinham uma visão mais ampla do estágio e acabavam, de alguma forma, orientando o estagiário.

Atualmente esse cenário vem se modificando. A Supervisora conquistou uma grande aderência de professoras para participarem de sua proposta. Assim, mesmo com a rotatividade de muitas professoras que acolhem os estagiários em cada ano, algumas permanecem parceiras, outras, ao observarem as experiências das colegas, passam a compreender o trabalho e ingressam na proposta.

A relação tem sido construída aos poucos. Araújo (2014)[155], ao realizar uma pesquisa sobre as formas de orientação que as professoras ofereciam aos estagiários nessa proposta, identificou que 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” (ARAUJO, 2014, p. 150).

Assim como em nossa pesquisa, as professoras-parceiras disponibilizaram um tempo para o diálogo com os estagiários.

> Quando o professor se dispõe a participar da formação do futuro docente e percebe que é preciso separar um tempo específico com

[155] Pesquisa de mestrado orientada pela Profa. Dra. Flávia M. Sarti, Programa de Pós-Graduação em Educação – Unesp-Rio Claro.

> 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 (ARAUJO, 2014, p. 151, grifos nossos).

O que no início era uma recepção de estagiários, a ação passou a ser reconhecida pela autora como um *acolhimento*. Araújo e Sarti (*no prelo*) e Araújo (2014), identificaram dois tipos de acolhimento: o *modelar* e o *formativo*.

O primeiro é baseado em uma relação de *mestrança* entre estagiário e professor-parceiro, na qual o futuro professor aprende com as ações do mestre. Nesse modelo, "o professor se vale do diálogo como estratégia de intervenção, porém, suas intenções são ligadas à transmissão de um modelo de atuação docente" (ARAÚJO, 2014, p. 153).

Já o acolhimento formativo centra-se nos processos de aprendizagem profissional docente vividos pelos estagiários. Assim, "as professoras focalizadas pela pesquisa assumiam uma intervenção mais efetiva na formação de suas estagiárias, tendo em vista instigar e subsidiar sua socialização em modos de agir docente e de considerar as situações de ensino"(ARAÚJO; SARTI, *no prelo*).

Para as autoras, esse último modelo se aproxima do acompanhamento, porém, "apesar da intencionalidade das professoras e da constância da prática" (ARAÚJO, 2014, p. 155), as autoras afirmam que para passar do acolhimento ao acompanhamento seria necessário que o professor da escola desenvolvesse "práticas bastante intencionais e sistemáticas, como formador de campo" (ARAÚJO; SARTI, *no prelo*).

Mas o que é necessário saber ou ter para acompanhar um estagiário? Para onde o olhar de quem acompanha deve estar direcionado? De que modo e em que momento deve realizar intervenções e apreciações sobre a prática do estagiário? Alguns autores nos auxiliam na compreensão de que para acompanhar ou supervisionar um estagiário, são necessárias algumas competências. Em nosso trabalho, não exploramos as críticas e possibilidades das competências, porém vale elencar elementos presentes em tais competências, para dialogarmos.

Boudreault e Pharand (2008) elencam sete competências para a supervisão: saber comunicar; saber refletir sobre sua ação; saber observar; saber resolver problemas; saber trabalhar em duplas e trios; saber resolver os problemas éticos; saber avaliar as aprendizagens dos estagiários.

Tais ‘saberes’ englobam tanto aspectos voltados à orientação propriamente dita, como aqueles que dizem respeito à dimensão relacional ou ainda voltados à dimensão pessoal. Assim, apesar de os autores apontarem como competências, para nós são ações ou práticas que nos parecem essenciais em uma relação de acompanhamento compartilhado.

Ao levá-las em consideração, não podemos conceber o acompanhamento de estagiários apenas como uma postura, mas também como uma *atividade* exercida pelos professores-parceiros (ROQUET, 2009). Portanto, “O acompanhamento se instala em uma prática de tomada de responsabilidade e de experiência de autonomização em uma crise generalizada de identidades sociais e profissionais”[156], sendo reconhecido como uma função social formativa (ROQUET, 2009, p. 17).

Porém, não basta que aqueles que acompanhem, possuam ‘saberes’, não basta reconhecermos como uma atividade e uma função social. É necessário que se tenha um compromisso e autonomia (CONTRERAS, 2002, p. 79), não podendo ser algo imposto, mas uma ação intrínseca aos envolvidos no processo. E como se adquire esse compromisso e de que modo as ações passam a ser intrínsecas aos atores?

Arriscamos dizer que, antes de tudo, os professores-parceiros necessitam estar *disponíveis* para acompanhar, e em nossa pesquisa, observamos que as professoras tem se *disponibilizado* cada vez mais a orientar estagiários. O que significa essa disposição? A que nos referimos? Seria uma disposição de tempo? De vontade?

Utilizamo-nos aqui do conceito de *disposição* elaborado por Bourdieu (2008 [1996]; 2002 [1966]) para discutir tal questão. Quando pensamos em disposição a acompanhar, pensamos que, para além da intenção de orientar, como é o caso de nossos participantes, as professoras possam, inconscientemente, realizar o acompanhamento, com toda sua estrutura, sistematizado e racionalizado.

Quer dizer que, no momento do estágio, o professor, a certa distância, permaneceria observando os gestos e ações do estagiário, para posteriormente dialogar, questionar, sugerir, auxiliá-lo na tomada de consciência de suas ações.

Ora, poderia o professor realizar todo esse procedimento seguindo regras preestabelecidas por *um outro* (no caso a universidade)? Poderíamos avaliar se eles

[156] Tradução nossa. Texto original: « L’accompagnement s’installe dans une pratique de la prise de responsabilité et de l’expérience de l’autonomisation dans une crise généralisée des identités socialies et professionnelles ».

possuem habilidades para tal função? Se estamos falando de disposição, a resposta é não! Pois, “as disposições são tendências para agir que não devem ser confundidas com as destrezas ou habilidades. Pode acontecer que um professor domine uma destreza mas que não tenha disposição para a utilizar” (MARCELO, 1999, p. 81).

Assim, não basta um curso rápido de “como tornar-se um formador”, ou “ser um formador em dez passos”. Não basta também verificarmos se os professores tem esta ou aquela habilidade. Não, isso não resolveria a questão. Mesmo porque para seguir passos e técnicas, não é necessário estar disponível, basta saber executar. Ao contrário, a disposição fundamenta a maior parte das ações humanas, geralmente inconscientes e pouco explícitas. Ou seja, ao adquirir uma disposição, esta faz “com que a ação possa e deva ser interpretada como orientada em direção a tal ou qual fim, sem que se possa, entretanto, dizer que ela tenha por princípio a busca consciente desse objetivo” (BOURDIEU, 2008 [1996], p. 164).

Assim, as professoras-parceiras não poderiam adquirir tal disposição apenas por uma tomada de consciência, pois é um processo bem mais complexo do que parece. Bourdieu (2008 [1996]) nos auxilia nessa compreensão quando explora que para uma pessoa adquirir ou transformar uma disposição, é necessário que haja uma ruptura das estruturas mentais e objetivas anteriormente disponíveis, pois “a transformação das disposições não pode ocorrer sem uma transformação anterior ou concomitante das estruturas objetivas das quais elas são o produto e as quais podem sobreviver” (BOURDIEU, 2008 [1996], p. 194).

Por exemplo, se no início de nossa pesquisa, em alguns grupos focais havia uma crença de que os estagiários deveriam aprender todos os aspectos profissionais na universidade, como por exemplo, escrever na lousa, nos últimos grupos focais, as professoras ofereciam tal orientação, talvez incorporando a ideia de que a escola pode colaborar nesse aspecto.

Mas o que formam essas disposições? Se traduzem “em ação em uma determinada posição ou trajetória no interior de um campo intelectual” (BOURDIEU, 2002 [1966], p. 107). E o conjunto dessas disposições forma um *habitus*. Então, será que, ao adquirirem as disposições para acompanhar estagiários, as professoras-parceiras teriam um “*habitus* de formadoras”?

A constituição do *habitus* ocorre a partir da construção social das disposições necessárias a um determinado campo, disposições estas que são "o princípio gerador e unificar do conjunto das práticas e das ideologias características de um grupo de agentes[157]" (BOURDIEU, 2002 [1966], p. 118).

Nesse ponto, chegamos onde queríamos: as disposições não são adquiridas ao acaso, nem mesmo de modo individual. Mas pertencem a um grupo ou classe profissional, fazem parte de um coletivo, de um campo. Assim, as práticas ocorridas nesse meio podem ser adquiridas por atores que desejam ou passam a fazer parte dele.

No caso da formação de estagiários, sabemos que há uma cultura do magistério que considera o estágio ou como aplicação de métodos e técnicas ou ainda como o momento de aprender na prática o que a teoria não ensina. Nesses dois casos, o professor da escola não tem um papel claramente definido. Geralmente ele fica com a postura de quem recebe ou daquele que acolhe por uma relação de mestrança (ARAÚJO, 2014). E é nessa cultura que, de modo geral, algumas de nossas professoras-parceiras foram formadas.

Outras, como vimos, foram formadas pela Supervisora, assim, tem, aos poucos, quebrado esse paradigma, como vimos na pesquisa de Araújo (2014), sendo possível perceber a evolução para um acolhimento formativo e, mais ainda, em nossa investigação, na transição para um acompanhamento.

Mas, se ainda não há, na nossa realidade, um grupo profissional formalmente responsável por acompanhar de fato estagiários, como as professoras-parceiras adquiririam novas disposições?

Talvez esse grupo, mais ou menos estável de professoras que acolhem (e quase acompanham) estagiários, possa, aos poucos, formar práticas de acompanhamento próprias.

Tal processo tem sido possibilitado por duas vias: a) pelas ações que Supervisora tem desenvolvido, como oferecer cursos de formação, realizar diálogos constantes com a rede municipal, insistindo na ideia de uma parceria intergeracional; b) pela proposta de acompanhamento compartilhado aqui desenvolvida, na qual valorizamos o saber dos atores escolares como legítimos para a formação do estagiário e, ao elaborarmos os dispositivos, oferecemos um papel sistematizado às

[157] Tradução nossa. Texto original: "principio generador y unifícador del conjunto de las prácticas y de las ideologías características de un grupo de agentes".

professoras, reconhecendo que seus saberes e práticas e sua opinião são essenciais para o desenvolvimento do estagiário.

Esses dois caminhos que se desenvolvem e se complementam tem, aos poucos, transformado as disposições das professoras-parceiras e construído a ideia de um formador em nosso contexto. Assim, podemos pensar que as concepções que as professoras têm sobre o estágio, podem aos poucos serem modificadas. Em outros estudos que desenvolvemos, houve a predominância de quatro concepções: “o estágio como ‘experiência’; como ‘troca’; como um ‘espaço de aprendizagem’ e; como ‘formação’” (CYRINO; SOUZA NETO, 2015, p. 403-404), sendo que esta ultima relaciona-se ao modo como o estágio tem sido proposto pela Supervisora nas escolas, ou seja, enquanto um espaço de formação e aprendizagem.

Porém, nesse processo, há alguns fatores limitantes: o poder público e a institucionalização do formador na realidade federal, estadual e municipal. Não há em nossos normativos, a figura do formador, daquele que recebe, acolhe e acompanha o estagiário em seu processo de formação. Caso houvesse, na própria carreira docente, como há na realidade francesa, um cargo, ou uma função que oferecesse aos professores condições de formação, tempo e remuneração, talvez pudesse auxiliar esse grupo a constituir um coletivo profissional.

Há ainda outros fatores a serem considerados nesse contexto, como já apontamos em outros estudos (CYRINO; SOUZA NETO, 2015), que dizem respeito às condições objetivas do professor que se disponibiliza a acompanhar um estagiário, como: tempo e espaço físico na escola para se dedicar para orientar o estagiário; o modo como o estágio é proposto na escola-campo, ou seja, se é algo hierarquicamente imposto, ou se é construído de forma colaborativa ou com uma proposta de parceira, como no caso da Supervisora e; a forma como o estágio é organizado, se ele possui objetivos e planejamento claros para todos os envolvidos.

No conjunto dos elementos apresentados, podemos pontuar que o ato de receber, acolher e acompanhar pode fazer parte de um único processo de estágio. E quais são as ações esperadas para cada uma dessas fases? Em que medida avançam?

Inicialmente os professores tem o papel de receber os estagiários, a partir do momento que aceitam o convite para desempenhar tal papel, assim, oferecem o espaço e um horário de sua aula para que o estágio possa ser realizado.

Em seguida os professores passam a acolher o estagiário sob a relação de *mestrança* (ARAÚJO; SARTI, *no prelo*), demonstrando as particularidades de sua classe, os conteúdos a serem trabalhados e no breve auxílio à realização do Plano de Trabalho. Quando a relação afetiva é constituída, ou seja, quando professor e estagiário consolidaram uma relação profissional de trabalho em conjunto, a qual pressupõe uma afetividade envolvida (CYRINO, 2012), o professor é capaz de olhar para o estagiário enquanto aprendiz, enquanto alguém que necessita compreender e conhecer aspectos do trabalho docente e que, para isso, deve oferecer sua experiência, passando então ao acolhimento *formativo*.

Na fase do acompanhamento, o professor também tem sua atenção voltada para o processo de aprendizagem do estagiário, mas suas ações possuem um nível de complexidade maior. No momento em que o professor passa a compreender que deve sistematizar sua prática, para que de fato consiga explicitá-la ao estagiário, aí chegamos à fase do acompanhamento, a qual oferece algumas dificuldades àquele que acompanha.

A primeira dificuldade é encontrar um equilíbrio em sua intervenção "nem muito presente, nem muito distante. Às vezes, ele pode ter um sentimento de ser pouco útil[158]" (JORRO, 2011, p. 6). Que espaços ocupar? Como intervir? Antes, durante ou após a aula do estagiário? Algumas de nossas participantes sinalizaram que suas intervenções ocorriam, muitas vezes no momento da ação, interferindo na gestão da classe, ou na complementação dos conteúdos ensinados pelos estagiários. Outras professoras-parceiras sinalizaram que não encontravam o momento certo de intervir.

A segunda, identificada por Correa Molina e Gervais (2010)diz respeito ao saber explicitar o que se faz, ou seja, os professores-parceiros têm grandes dificuldades de explicitar aos estagiários suas práticas interiorizadas e também automatizadas, limitando-se apenas ao encorajamento dos estagiários para as situações de ensino. Nesse caso, podemos voltar ao conceito de disposição de Bourdieu, que, mesmo nos oferecendo o exemplo de um jogo, é possível nos utilizarmos de alguns excertos para exemplificar o caso dos professores, que durante sua ação, durante sua prática pedagógica,

[158] Tradução nossa. Texto original: « La difficulté pour l'accompagnateur tient alors dans l'équilibre de son intervention : ni trop présent, ni trop distant. Parfois, il peut avoir le sentiment d'être peu utile ».

> faz o que faz no momento em que é preciso fazê-lo, sem ter a necessidade de colocar explicitamente como finalidade o que deve fazer. Ele não tem necessidade de saber conscientemente o que faz para fazê-lo, e menos ainda de se perguntar explicitamente (a não ser em algumas situações críticas) o que os outros podem fazer em resposta (BOURDIEU, 2008 [1996], p. 164).

Ou seja, nesse processo, professores também têm disposições adquiridas que dificilmente são explicitadas, mas que os estagiários tentam observá-las a fim de identificá-las, porém, o estagiário não pode "decodificar sozinho o que está por trás da ação observada". (CORREA MOLINA; GERVAIS, 2010, p. 233).

Há, portanto, um descompasso para a orientação do estagiário. Por consequência do aspecto anteriormente pontuado, observamos que nos grupos focais, as professoras têm dificuldade de dizer sobre elementos que o estagiário poderia melhorar ou aqueles necessários à docência. Isso se deve ao fato de que os professores olham sempre para a sua sala, seus alunos, suas aulas, conteúdos. Eles não olham para a própria prática e dificilmente olham para a prática do outro enquanto elemento de análise. Assim, são poucas as trocas entre os estagiários e professores sobre os fundamentos da prática, ficando os feedbacks fragilizados do ponto de vista da prática enquanto elemento para a tomada de consciência e reflexão.

E a terceira dificuldade, em parte relacionada à segunda, é avaliar o processo de aprendizagem profissional do estagiário. Tal avaliação, no caso de um acompanhamento, deve ser realizada por ambas as instituições: escola e instituição de ensino superior. Mas, há dois impasses: o primeiro refere-se à problemática explorada anteriormente, ou seja, de que maneira os professores avaliariam as práticas do outro, se há a dificuldade em explicitar e analisar suas próprias ações?

Mas, sob outro ponto de vista, algumas professoras, em nossos grupos focais, sinalizaram a importância de apreciar o desenvolvimento do estagiário, quando destacaram a necessidade de conhecer todos os documentos utilizados pelos estagiários, inclusive para compreender o que ele aprendeu e até que ponto poderiam avançar com ele. É um apontamento importante, visto que surgem, das profissionais do terreno, mais elementos que nos encaminham para a disposição a acompanhar.

O segundo impasse, também com grande complexidade reside do lado da universidade: como a Supervisora, com em média 45 estudantes, avaliaria a prática

e o processo de cada um? De que forma realizaria tal acompanhamento? Atualmente, a única forma que a Supervisora encontra para avaliar os estagiários é por meio do relatório de estágio. Por meio dos relatórios de estágio é possível avaliar as reflexões que os estagiários apresentam sobre seu processo de aprendizagem e sua experiência na escola, mas não sua prática e seu desenvolvimento.

Da mesma forma, no Brasil, há experiências que se aproximam daquela desempenhada pela Supervisora, ou seja, outros professores supervisores também "afirmam utilizar com maior frequência os relatórios reflexivos", considerando o "percurso de planejamento, execução e avaliação das experiências vivenciadas", bem como a participação dos estagiários nas atividades propostas (PIMENTA; LIMA, 2011, p. 206).

Para nós, tal questão torna-se um engodo na realidade brasileira, de uma maneira geral. Os estágios são avaliados prioritariamente no âmbito do discurso, dos relatórios descritivos ou reflexivos, ou seja, a partir de uma escrita discursiva, da visão que o estagiário teve sobre a sua experiência. Reduzimos, portanto, a avaliação de um processo de aprendizagem profissional a uma escrita, geralmente acadêmica.

Nesse cenário, em partes, desconsidera-se a parceria e o trabalho colaborativo entre universidade e escola, o qual pressupõe que ambos estejam trabalhando para um objetivo comum, que deve ser avaliado por ambas as instituições. Desconsideram-se ainda as experiências dos profissionais do terreno, bem como as possibilidades de reflexão que o Supervisor pode oferecer. Seria esse o caminho proposto pela profissionalização do ensino?

Atualmente, esse limite tem sido pensado pela Supervisora, que na tentativa de superar tais desafios, se vale de algumas estratégias para que a prática não fique sem ser, ao menos, acompanhada.

Mas, o que é possível avaliar da prática do estagiário? Como avaliar? Quais condições são necessárias? Para Zabalza (2014), a prática de avaliar estagiários deve, primeiramente, levar em consideração o sentido e objetivos atribuídos à proposta de estágio. A partir de então, é possível estabelecer critérios de avaliação, juntamente com as escolas, para que em conjunto, possam avaliar os estagiários.

Com tantos desafios pontuados sobre o acompanhamento, pudemos notar que ainda nos faltam alguns passos para atingir tal processo formativo. Cabem, portanto, algumas considerações acerca de nossos dados.

A maioria das professoras que participaram dos grupos focais permaneceu passaram duas primeiras fases (recebimento e acolhimento). Inicialmente receberam os estagiários e aos poucos passaram a acolhê-los, tanto na forma modelar quanto formativa, dependendo do caso.

Portanto, como já pontuamos em estudo anterior (CYRINO, 2012), o trabalho que a Supervisora tem realizado na rede municipal de Rio Claro, aproximando-se da escola e a todo o momento chamando a atenção para a importância do estágio, tem contribuído para que a percepção de um novo papel do professor na formação do futuro colega de trabalho venha ganhando força entre os docentes envolvidos.

Assim, encontramos elementos, já elencados, que nos permitem identificar a transição para a fase do acompanhamento e esta foi uma das transformações possibilitadas pelos dispositivos elaborados. Logo, a disposição no sentido atribuído por Bourdieu, está em constituição. Isso mostra que a proposta da Supervisora tem contribuído para o avanço dessa prática.

Porém, para atingirmos ao acompanhamento compartilhado, ainda, é necessário compreender que esse carrega modos de agir ou disposições por parte do Supervisor, do professor-parceiro e dos outros atores escolares para com os estagiários. Para tanto, faz-se importante considerar alguns pontos:

a) a mobilização do conjunto de saberes em situações práticas incide na emergência de uma didática profissional em que a prática de ensino é estudada, analisada e modificada;

b) universidade e escola passam a serem vistas como lugares de formação, trabalhando de forma colaborativa em torno de um objetivo comum para o estágio;

c) o professor universitário (Supervisora) e o professor de escola (professor parceiro) emergem como formadores no âmbito de uma andragogia, ganhando uma identidade;

d) o estudante (estagiário) é visto como um agente ativo nesse processo de aprendizagem profissional da docência com direito a voz e convidado a se tornar investigador de sua prática.

Enfim, o acompanhamento compartilhado suscita o desenvolvimento de uma cultura de colaboração e de uma cultura profissional em que a docência é uma área a ser trabalhada e o exercício da profissionalidade docente uma necessidade. O acompanhamento compartilhado visa um movimento cíclico, que alterna entre as práticas, experiências dos professores, reflexão, desprivatização das práticas, reflexão, retorno às práticas.

CAPÍTULO 5. PRINCÍPIOS DO ESTÁGIO CURRICULAR: PARA UM ACOMPANHAMENTO COMPARTILHADO.

Neste capítulo, temos a pretensão de elencar princípios que consideramos orientadores para o desenvolvimento do estágio curricular sob a perspectiva do acompanhamento compartilhado tendo a profissionalização do ensino como pano de fundo. São princípios que nortearam toda nossa investigação, mas que aqui os conferimos visibilidade.

Quando buscamos pelo conceito de princípio no Dicionário de Filosofia (DUROZOI; ROUSSEL, 1993, p. 382), encontramos definições ligadas ao ponto de vista *lógico* (“proposição inicial de uma dedução”); *epistemológico* (“proposição que comanda um setor da ciência” ou uma teoria, ou ainda todas as ciências naturais), *normativo* (“regra ou norma de ação, eventualmente moral”) e *princípios lógicos* (“princípios de identidade, de contradição e do terceiro excluído”).

Durozoi e Roussel (1993, p. 382) conceituam o termo como sinônimo de começo, ou aquilo que “contém as propriedades essenciais de uma coisa”. Nesse sentido, os princípios aqui ensaiados são compreendidos como o conjunto de elementos que consideramos essenciais para o desenvolvimento de um estágio curricular sob a perspectiva do acompanhamento compartilhado.

Os princípios aqui apresentados consideram elementos sobre a formação inicial e continuada de professores apontados em documentos oficiais (BRASIL, 2006; 2015), incluindo as discussões da ANFOPE - Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação – (ANFOPE, 2011; 2012) para a Base Comum Nacional para os cursos de formação inicial de professores; e literatura científica já explorada durante esta tese. Cada princípio é dependente e complementar ao outro e não há uma hierarquia entre eles, ou seja, o primeiro não é mais importante que o último. A seguir exploramos os princípios e, a fim de não

sermos enfadonhos, sumarizamos seus fundamentos, já que estes se encontram delineados em outros itens da tese.

- *Princípio da Andragogia*: reconhecer e considerar os estagiários como adultos em situação de aprendizagem, compreendendo que esta é composta por etapas específicas, nas quais devem ser considerados elementos para seu desenvolvimento (KNOWLES, 1980), como, por exemplo, as experiências e concepções sobre a escola, o ensino e a profissão docente que os estudantes trazem para a formação inicial.

Ao elaborar uma proposta de estágio, é essencial reconhecer que este, nos cursos de formação inicial de professores, possui uma especificidade e um ciclo próprio de desenvolvimento. Como já explorado anteriormente, o estágio, primeiramente é visto pelos estudantes como mais uma disciplina, uma tarefa da universidade a ser cumprida. Porém, ao se perceberem no espaço profissional, ficam em uma instabilidade de papéis: ora estudante, ora 'quase professor'. Ao compreender esse processo e mais amplamente a Andragogia, cabe-nos pensar em estratégias de desenvolvimento do estágio que auxiliem os estudantes na disposição profissional.

- *Princípio da horizontalidade e da colaboração*: estabelecer e manter relações de colaboração e parceria entre instituição de ensino superior e escola, sem que haja uma hierarquia entre ambas.

Ao reconhecer as "instituições de educação básica como espaços necessários à formação dos profissionais do magistério" (BRASIL, 2015, p. 9), a Resolução CNE/CP n. 2/2015 nos reafirma a necessidade de articulá-las às instituições de ensino superior, tornando-se assim,

> a ideia da escola como o lugar da formação dos professores, como o espaço da análise partilhada das práticas, enquanto rotina sistemática de acompanhamento, de supervisão e de reflexão sobre o trabalho docente. O objectivo é transformar a experiência colectiva em conhecimento profissional (NÓVOA, 2011, p. 58).

Consideramos que cada instituição tem um saber específico, uma cultura institucional, tempos, calendários e finalidades diferentes. Porém, ambas são complementares na formação de professores, na medida em que trabalham com uma categoria profissional comum: o professor e a sua formação. Assim, prevê-se

na Resolução CNE/CP n. 2/2015 “a articulação entre formação inicial e formação continuada, bem como entre os diferentes níveis e modalidades de educação” (BRASIL, 2015, p. 9).

Significa, para além de contratos e vínculos institucionais, valorizar a voz e os saberes daqueles que estão envolvidos no cotidiano escolar como legítimos para a aprendizagem da docência, estabelecendo constantes diálogos e trocas de experiências, promovendo também, além da formação inicial prevista aos estagiários, a formação continuada aos professores-parceiros, coordenadores e outros atores envolvidos no processo de estágio.

Para isso, como já apontamos no quadro teórico desta tese, os objetivos do estágio precisam ser definidos e avaliados por ambas as instituições, nos exigindo trazer à discussão três elementos já pontuados por nós em outros trabalhos (CYRINO; SOUZA NETO, 2015).

O primeiro diz respeito à problemática do compromisso da instituição escolar na formação inicial de professores: é indispensável considerar formalmente a escola enquanto instituição formadora de professores- e não apenas um espaço. Faz-se necessário, portanto,

> o desenvolvimento de políticas docentes específicas para os estágios das licenciaturas que tratem da aprendizagem docente *in loco* de maneira central, trazendo, ainda, aspectos que orientem escolas, instituições de Ensino Superior, Secretarias de Educação sobre a formação do futuro docente e como esses espaços podem ser coparticipantes desse processo de maneira integrada(CYRINO; SOUZA NETO, 2015, p. 406).

Outro ponto a ser considerado relaciona-se às condições objetivas que as escolas possuem para assumir um compromisso formalizado na formação de estagiários. E de que condições estamos nos referindo? De condições de ‘tempo e espaço’ disponíveis na organização institucional das escolas, queremos dizer que a escola e seus profissionais têm um tempo próprio para as atividades que lhes cabem, não havendo formalmente espaço físico e disponibilidade de tempo para receberem outras atividades (como a orientação de estagiários, por exemplo). De condições relativas à ‘como o estágio é proposto’, ou seja, de que modo a Instituição de Ensino Superior chega à escola e propõe o estágio, na forma de convite, com a intenção de desenvolver um trabalho colaborativo, como encaminha o olhar de seus estagiários para o ambiente escolar. Por fim, condição relacionada à organização do

estágio', ou seja, se ele é preparado na forma de um projeto, se possui documentos organizados para que ambas as partes possam desempenhar com clareza seus papéis e se há um contato próximo com os responsáveis de ambas as instituições (CYRINO; SOUZA NETO, 2015).

O terceiro ponto que deve ser considerado diz respeito aos tipos de relações são estabelecidas no processo de estágio, a saber: a 'relação afetiva' que precede a relação profissional entre professor-parceiro e estagiário e que está implícita em qualquer relação de aprendizagem (HARGREAVES, 1998); 'relação escola e universidade' pautada pela teoria e prática e pelas relações de poder; a 'relação entre formação continuada e inicial', (CYRINO; SOUZA NETO, 2015) os quais são explorados em outros princípios.

- *Princípio da racionalização e análise das práticas*: considerar teorias sobre a complexidade do ensino, dos saberes pedagógicos, já construídas a partir de práticas reais; reconhecer os saberes advindos da atividade profissional como legítimos para a produção de conhecimento e saberes da profissão; considerar as práticas vivenciadas pelos estagiários, racionalizando-as, sistematizando-as e refletindo sobre suas ações por meio de dispositivos de análise de práticas.

Tal princípio fundamenta-se na ideia de considerar teoria e prática como principal elemento para a formação de professores, como já pontuado em diversos documentos e trabalhos científicos. Inicialmente a ênfase foi dada na *associação* ou *relação* entre teoria e prática pontuada na LDBEN de 1996 (BRASIL, 1996); explorando a questão da *articulação* entre teoria e prática nos Pareceres CNE/CP n. 9 e n. 28 de 2001 (BRASIL, 2001; 2001a) até chegarmos à concepção de *unidade* entre teoria e prática pontuada pela Resolução CNE/CP n. 2/2015 e pelos documentos da ANFOPE (2011),os quais também reconhecem a importância de uma "sólida formação teórica e interdisciplinar"(BRASIL, 2015, p. 8) como um dos princípios essenciais à formação inicial de professores.

A unidade teoria-prática é prevista para todo o curso "e não apenas a prática de ensino e os estágios supervisionados, de modo a garantir o trabalho como princípio educativo na formação profissional" (ANFOPE, 2011, p. 21).

Assim, articular, relacionar, unir teoria e prática significa, para nós, possibilitar aos estudantes: a compreensão da complexidade que envolve o processo de ensino-aprendizagem e o trabalho docente; observar, conhecer e constituir seus

gestos profissionais, saberes pedagógicos e seus modos de se expressar enquanto docente; a refletir sobre tais elementos, a fim de ressignificar experiências anteriores.

O que nos importa é que o futuro professor conheça, de forma racionalizada, os elementos que envolvem a profissão docente e os motivos de suas ações, compreendendo que

> Saber qualquer coisa ou fazer qualquer coisa de maneira racional, é ser capaz de responder às questões 'porque você diz isso", "porque você faz isso", oferecendo razões, motivos, justificativas suscetíveis para servir como validação ao discurso ou à ação[159] (TARDIF; GAUTHIER, 2001, p. 221).

Nesse sentido, cabe conhecer como e porque se faz, mas também o que se faz e o contexto em que está inserido, pois "os alunos que estão em processo de formação precisam conhecer com profundidade a natureza de seu ofício e identificar os conhecimentos necessários para a sua atuação, para encontrarem na *ação de ensinar* o sentido de seu trabalho" (SILVESTRE; PLACCO, 2011, p. 33).

Tais elementos envolvem tanto a teoria já constituída, como a prática que será teorizada, investigada, refletida. Assim, "cabe-lhe formular teórica e praticamente os saberes profissionais a serem mobilizados para a ação profissional do professor", por isso, a didática "pode ser chamada de ciência profissional do professor" (LIBÂNEO, 2015, p. 40).

Ciência esta, composta por uma base de conhecimentos que só pode existir se reconhecermos que professores da educação básica e, timidamente os estagiários, racionalizam sua própria prática, nomeando-a, objetivando-a, estabelecendo as razões que os fizeram agir como agiram (TARDIF; GAUTHIER, 2001, p. 226).

- *Princípio do saber profissional:* Considerar conteúdos e metodologias, discutindo-as e investigando-as em conjunto com as práticas; reconhecer o conhecimento didático-pedagógico como aspecto fundamental na formação articulada ao estágio.

[159] Tradução nossa. Texto original: « Savoir quelque chose ou faire quelque chose de façon rationnelle, c'est être capable de répondre aux questions «pourquoi dites-vous ça», «pourquoi faites-vous ça», en offrant des raisons, des motifs, des justifications susceptibles de servir de validation au discours ou à l'action ».

Tal princípio, também fundamentado pela Resolução CNE/CP n. 2/2015, nos auxilia a compreender que, na formação inicial e, especificamente nos estágios curriculares, deve ser possibilitado aos estudantes o reconhecimento e a compreensão de saberes profissionais, revelados a partir da epistemologia da prática, são personalizados e contextualizados, pautados em diversas fontes e adquiridos com as experiências vividas (TARDIF, 2000).

> É necessário saber como converter a ciência em matéria de ensino, e isso supõe não apenas conhecer a lógica dos conteúdos a ensinar, mas também, a lógica dos modos de aprender dos alunos com base em seus processos cognitivos, afetivos, linguísticos, etc., [...] e as formas de organização das situações pedagógico-didáticas (LIBÂNEO, 2015, p. 60).

Com esta compreensão, trabalhar, durante os estágios, tanto as práticas dos estagiários, quanto as práticas dos professores, pode auxiliar na apreensão dos saberes profissionais por parte dos estudantes e ressignificação ou transformação das práticas por parte dos docentes.

> A formação de professores precisa, portanto, buscar uma unidade do processo formativo a qual implica reconhecer que a formação inicial e continuada de professores precisa estabelecer relações teóricas e práticas mais sólidas entre a didática e a epistemologia das ciências, de modo a romper com a separação entre conhecimentos disciplinares e conhecimentos pedagógico-didáticos (LIBÂNEO, 2015, p. 61).

Assim, tanto os conhecimentos (internos ao sujeito), quando os saberes (ao mesmo tempo internos e dependente da interação com o outro) (ALTET, 2001), constituem um processo de construção de um saber profissional.

- *Princípio da desprivatização das práticas*: Compartilhar as práticas de forma sistematizada e formalizada, descrevendo seus principais elementos.

Ao observarmos o princípio do saber profissional, vimos que ele é construído na relação e interação com o outro. Assim, consideramos que a prática de ensino e os saberes profissionais não são de uma única pessoa, mas devem ser compartilhados, problematizados e refletidos, permitindo, “ao professor inventar suas

próprias normas estratégicas adequadas aos contextos, aos alunos, à situação vivida e relatá-las[160]"(ALTET, 2001, p. 40).

Nesse sentido, partindo da compreensão de que o trabalho docente tem como eixo norteador o "trabalho coletivo e interdisciplinar" (ANFOPE, 2011), cabe possibilitar aos futuros professores o exercício de elaborar de forma compartilhada suas ações (LOPES, 2004), e desprivatizar a prática vivenciada nos estágios, compartilhando com os colegas, os quais tem o papel de auxiliar a compreender e reconstruir suas ações.

Consideramos, assim, que a desprivatização da prática tem duas entradas de reflexão e discussão. A primeira diz respeito à compartilhar as dificuldades e os desafios da formação e do trabalho em sala de aula, podendo, inclusive, dar origem às comunidades de práticas. A segunda diz respeito a tornar público as experiências de sala de aula bem sucedidas sendo fundamentadas pela pesquisa. Esta segunda perspectiva pode ser desenvolvida em parceria com o saber profissional, quando se trabalha o saber da ação profissional, ou seja, o foco está na cultura docente em ação (GAUTHIER et al, 1998).

- *Princípio do acompanhamento e avaliação das práticas*: institucionalizar e formalizar o papel de formador nas escolas de educação básica; construir propostas ou estratégias de acompanhamento de estagiários juntamente com estes profissionais.

Considera-se que o estágio seja acompanhado em todas as suas etapas, pelos atores envolvidos, realizando, inclusive, uma avaliação formativa, pois esta "constitui momento privilegiado para uma visão crítica da teoria e da estrutura curricular do curso. Trata-se, assim, de tarefa para toda a equipe de formadores e não, apenas, para o "supervisor de estágio"" (BRASIL, 2001, p. 23).

Tais princípios, pautados na concepção da profissionalização do ensino, nos encaminham a pensar em uma racionalidade profissional[161]. Alguns autores tem se

[160] Tradução nossa. Texto original: « La réflexion sur les savoirs professionnels et leur explicitation permettent à l'enseignant d'inventer ses propres normes stratégiques, qui conviennent aux contextes, aux élèves, à la situation rencontrée et d'en rendre compte ».

[161] Alguns estudos se reportam à racionalidade profissional sob a perspectiva de Weber (Lojkine, 1996), que a define como a aplicação de um conjunto de normas e regras da profissão, porém não é essa a perspectiva adotada e proposta aqui.

reportado à essa concepção (VIEIRA, 2013; BLANCO FERNÁNDEZ; PACHECO, 1990; YINGER, 1980), porém é um assunto ainda pouco explorado.

Assim, se na racionalidade técnica, a atividade do professor "é instrumental, dirigida para a solução de problemas mediante a aplicação rigorosa de teorias e técnicas científicas" (PÉREZ-GÓMEZ, 1992, p. 96); a racionalidade prática pauta-se em "um processo complexo ou uma atividade modificada à luz de circunstâncias", as quais somente podem ser "controladas" [...] por meio de sua deliberação sobre a prática", p. 37). E a Racionalidade Crítica que concebe a educação como uma atividade social, contextualizada, considera aspectos políticos, históricos e sociológicos, tendo a pesquisa enquanto base da formação profissional (DINIZ-PEREIRA, 2014; SILVESTRE; PLACCO, 2011).

Podemos arriscar a pensar em uma formação baseada na racionalidade profissional, a qual envolve os conhecimentos técnicos, didáticos, pedagógicos, da experiência, "que se caracteriza por saber diagnosticar uma situação, adequando as decisões a cada caso" (BLANCO FERNÁNDEZ; PACHECO, 1990, p. 65).

Que considera a prática como aspecto essencial para o desenvolvimento dos conhecimentos profissionais, mas que não descarta sua análise crítica e contextual. Que prioriza uma sólida formação teórica, pautada na reflexão sobre a prática, porém que tal reflexão não se restrinja a esta, mas que se amplie buscando valores e princípios de sua atitude, voltada ao contexto social e político em que a prática foi desenvolvida, visando uma posterior transformação de suas ações. A perspectiva da racionalidade profissional prevê ainda que o exercício de pensar e analisar sobre sua própria prática não seja individual, mas que coletivamente se busque os conteúdos e conhecimentos profissionais.

Seria constituída pelo modo como o professor racionaliza e mobiliza os diferentes saberes, saberes estes que "não se reduzem a uma representação subjetiva, nem às afirmações teóricas de base empírica", mas "implica sempre o outro, quer dizer uma dimensão social fundamental, na medida em que o saber é justamente uma construção coletiva [...] de trocas discursivas entre os seres sociais[162]" (TARDIF; GAUTHIER, 2001, p. 220).

[162] Tradução nossa. Texto original: « le savoir ne se réduit pas à une représentation subjective, ni à des assertions théoriques à base empirique, il implique toujours autrui, c'est-à-dire une dimension sociale fondamentale, dans la mesure où le savoir est justement une construction collective de nature langagière issue de discussions, d'échanges discursifs entre des êtres sociaux ».

Ou seja, uma “Racionalidade concreta, enraizada nas práticas cotidianas dos atores, racionalidade aberta, contingente, em movimento, nutrido pelos saberes lacunares, humanos, baseados no vivido, na experiência, na vida[163]” (TARDIF; GAUTHIER, 2001, p. 237).

[163] Tradução nossa. Texto original: « En ce sens, notre proposition de travail se veut un plaidoyer en faveur d’une rationalité concrète, enracinée dans les pratiques quotidiennes des acteurs, rationalité ouverte, contingente, mouvante, nourrie par des savoirs lacunaires, humains, basés sur le vécu, l’expérience, la vie ».

A TÍTULO DE CONCLUSÃO: POR UM MODELO PROFISSIONAL DE FORMAÇÃO

Escrever as considerações de um trabalho de pouco mais de três anos não é algo simples, não só pelo tempo, mas também por todo o processo que envolve a construção e realização de uma pesquisa. Muitos são os pontos a serem considerados. Há tanto a dizer que ainda não foi dito ou feito e que certamente ficará para outras ocasiões.

Desde o momento em que nos interessamos pela temática da prática de ensino no estágio supervisionado, na graduação, já se passaram oito bons anos de desafios e descobertas que nos permitiram apontar algumas perspectivas.

Ao realizar a retrospectiva histórica apresentada enquanto contexto de nossa problemática, identificamos nas três idades da formação prática dos professores, as concepções de prática e de acompanhamento em diversos períodos. Saímos de uma concepção de imitação, passamos pela ideia de um acompanhamento técnico (época do magistério, em que os professores de didática observavam os estagiários e realizavam um momento de *feedback* voltado à perspectiva comportamental ou técnica, apontando erros e acertos dos estudantes) e entramos em uma etapa, chamada de supervisão que não da conta de superar os limites encontrados no acompanhamento oferecido pelo magistério, mas também não avança no modelo de formação profissional proposto.

É claro que há experiências isoladas bem sucedidas desenvolvidas no estágio curricular. O aumento da carga horária de estágio em diferentes momentos é reconhecida como uma conquista. Do mesmo modo que a lei do estágio de 2008 timidamente apresenta um ou outro aspecto que avançam na normatização dos estágios. Porém, as políticas docentes de formação que deveriam dar uma identidade, para onde estão indo?

A nosso ver, a prática e a prática de ensino continuam tendo dificuldades de serem compreendidas em suas especificidades. No entanto, há grandes avanços quando a docência é compreendida como a base da identidade profissional (bandeira de luta da ANFOPE nos anos 80) sendo posteriormente normatizado pelas diretrizes de formação de professores de 2002; ou quando se reconhece, nas diretrizes de 2015, que a análise do ensino deve ser considerada na formação de professores; dentre outros aspectos.

Quando iniciamos o projeto desta tese, em decorrência do nosso mestrado, tínhamos clareza do que gostaríamos de investigar. A tentativa de superar alguns dos limites encontrados na supervisão e a expectativa em desenvolver um trabalho em parceria com a escola, e que neste, Supervisora e professores-parceiros pudessem colaborar e intervir durante os estágios era muito grande. Porém, não sabíamos ao certo de que forma a pesquisa se desenrolaria e como cada participante reagiria.

É fato que vários desafios nos foram colocados, principalmente com as greves da universidade e dos funcionários municipais. Foram praticamente três anos conturbados por essas questões. Calendários modificados, desencontros de datas e horários e o desgaste que toda situação gerou aos participantes. E mesmo com os impasses, todos estiveram disponíveis a participar.

Desse modo, realizamos grupos focais (GFs) em 2013, a fim de explorar o campo do acompanhamento do estágio, ou seja, ‘tatear’ os espaços e participantes, para posteriormente construir uma proposta em conjunto. Sendo assim, os GFs nos serviram tanto para discutir com os participantes o que pensam sobre o estágio quanto para identificar possíveis elementos de acompanhamento de estagiários. Isto nos permitiu alguns avanços.

Em seguida, juntamente com a professora Supervisora, elaboramos estratégias de sistematização do estágio na forma de dispositivos, os quais foram colocados em prática e acompanhados por nós durante a disciplina teórica na universidade. Durante os meses de junho a agosto de 2014 e setembro de 2015, realizamos GFs com os estudantes e com os professores a fim de avaliar os instrumentos, averiguar qual caminho poderíamos seguir e quais seriam as possibilidades de mudança.

Esse movimento de ida a campo, ouvir o que os participantes tinham a dizer, nos auxiliou a compreender o que estávamos desenvolvendo e de que modo os atores estavam compreendendo nossa proposta. Era um *feedback* constante que nos permitia avaliar se os próximos passos poderiam seguir como planejado, ou se deveríamos traçar novas rotas. O diálogo foi fundamental em todas as etapas.

Um primeiro achado se deu quando percebemos que o modo como seguiu a orientação do professor-parceiro para com o estagiário e as relações estabelecidas entre eles, foram pontos que nos mostraram que os dispositivos não instrumentalizaram as ações dos atores. Ao contrário, os dispositivos voltam-se fortemente e seletivamente à aprendizagem profissional docente (tanto inicial de maneira direta; quanto continua de maneira indireta), pois visava que o acompanhamento se tornasse um momento em que aspectos da formação pela análise de práticas começassem a ser mobilizados entre o professor da escola e o professor da universidade em uma ação consciente e não de “camaradagem” em que a reflexão sobre a prática revelasse elementos de uma fundamentação científica no âmbito da prática de ensino.

Nossos dispositivos pretenderam também desenvolver um olhar profissional dos estagiários acerca de suas práticas, e dos professores sobre a formação de um futuro colega de trabalho, além de fomentar o processo de profissionalização do ensino que, atrelado a uma formação de alto nível, vem acompanhado de outros aspectos, como: a formação realizada dentro da profissão e controlada pelos próprios profissionais, além da valorização da prática em ambiente de trabalho, unindo prática, reflexão e análise em um conjunto de elementos que possibilitavam um olhar profissional para a atividade a ser exercida.

Portanto, nossos dispositivos não pretenderam limitar as possibilidades de exploração que o estágio possui, mas potencializar a reflexão sobre as experiências significativas e ao mesmo tempo possibilitar a análise das práticas, com vistas à profissionalização do ensino.

Nesse sentido, os dispositivos estão direta ou indiretamente atrelados às cinco características do desenvolvimento profissional (MARCELO, 1999, p. 138):

a) *desenvolvimento pedagógico*, compreendido como o “aperfeiçoamento do ensino do professor através de atividades centradas em determinadas áreas do currículo, ou em competências instrucionais ou de gestão da classe”.

b) *conhecimento e compreensão de si mesmo*, ou “imagem equilibrada e de autorrealização de si” que o professor possui.

c) *desenvolvimento cognitivo*, ou seja, a “aquisição de conhecimentos e aperfeiçoamento de estratégias de processamento de informação por parte dos professores”;

d) *desenvolvimento teórico*, “baseado na reflexão do professor sobre sua prática docente”;

e) *desenvolvimento da carreira*, “mediante a adoção de novos papéis docentes”.

Ao considerar tais aspectos, consideramos também a Andragogia enquanto possibilidade de olhar para o estudante em formação profissional, colocando-o no centro do processo.

Em nenhum momento pretendemos, com nossos dispositivos e nossas concepções sobre a formação profissional, apresentadas acerca da aprendizagem do ensino, das análises de práticas e da prática reflexiva, imitar ou aplicar modelos advindos de outras realidades. Isso seria uma grande contradição após tudo o que discutimos aqui. Também não tivemos a pretensão de dizer que aqueles modelos são melhores ou superiores aos que encontramos na realidade brasileira.

Nesta tese, ao olharmos para as experiências majoritariamente francesas e canadenses, condições, culturas, políticas públicas dentre outros elementos, foi possível compreender que o que se tem lá, não se pode ter aqui por uma questão cultural e de trajetória educacional. Por outro lado, o que se tem aqui não é suficientemente adequado para, em termos de Brasil (que envolve políticas de formação, realidades e culturas diferentes em cada estado etc.), formar professores capazes de olhar para sua prática e explicitá-la profissionalmente, sistematizando e teorizando o que se faz, contemplando a demanda da profissionalização do ensino. Não é suficiente, mas não significa que não seja possível fazer, pois a partir de nossa trajetória educacional, também podemos e devemos pensar na formação que temos e nos projetar para aquela que queremos.

Buscamos aqui um equilíbrio que nos possibilitou pensar em estratégias de formação, estratégias de aproximação e estabelecimento de parcerias com as escolas, políticas públicas que considerem os professores da escola como

formadores de fato, com papel institucionalizado, que lhes permita até mesmo em termos de plano de carreira, se dedicarem à formação de futuros professores.

Portanto, foi possível pontuar que os dispositivos não podem ser aplicados a qualquer realidade. Parte-se da constatação de que o estágio na universidade pesquisada se encontra organizado em uma estrutura curricular acadêmica, na qual a supervisora, como pesquisadora da área de formação de professores, e especificamente do estágio e dos processos de aprendizagem docente desenvolve um papel essencial ao organizar o estágio de modo que ele possa oferecer uma experiência docente aos estagiários. Propõe também estratégias de aproximação e inserção dos professores-parceiros no processo de formação dos estagiários. Enfim, o papel do professor supervisor, nesta estrutura, faz a diferença no sentido de que é alguém que de fato tem um compromisso com a prática de ensino e com a docência, concebendo-a como a base dessa identidade e, não alguém que “está professor de” ou “se tornou professor de”. Portanto, outro achado (ou confirmação) é que há uma especificidade em ser professor supervisor de estágio na universidade.

Deste modo, os dispositivos foram elaborados a partir de um contexto em que:

- escola e universidade mantém uma relação estável de proximidade, a caminho de uma parceria;

- a professora supervisora tem como objeto principal de investigação a formação inicial e continuada de professores a partir de uma perspectiva da análise de práticas;

- os professores-parceiros são convidados a receber estagiários;

- apesar de haver certa instabilidade com relação aos professores-parceiros em acolher estagiários todos os anos, há um grupo, mais ou menos estável, que sempre se disponibiliza, mesmo que optem por participar a cada dois anos, por exemplo.

Tudo isso é conquistado pela Supervisora a cada ano.

Assim, não podemos contar somente com a boa vontade dos professores em receber estagiários. Do mesmo modo, ao ser um papel voluntário, a formação de alguns estagiários pode ficar prejudicada se o professor não tiver a compreensão para a prática formativa, olhar exercitado a partir de uma formação que o possibilite observar suas ações e compreender em que momento e de que forma é possível

intervir. Por outro lado, nesse caso, o estagiário também pode conturbar o andamento da classe, dos conteúdos e o estágio acompanhado cai por terra. Caso aconteça, não deixaremos de enfrentar os desafios da desprofissionalização do ensino, pautados quase sempre por uma aprendizagem artesanal, pela observação, pela tentativa-erro, pela passividade do estagiário perante o aprendizado da profissão, ou ainda pela reprodução de vivências anteriores.

Nesse caso, não podemos contar somente com o considerado bom professor, pois mesmo que seja um *expert*, talvez não seja capaz de auxiliar o outro na formação para a docência, não saiba explicitar ao outro o que faz, como aprendeu e intervir nos momentos oportunos. Não se trata mais apenas de ensinar alguém que está na escola, mas de ensinar um adulto e de ensinar a ensinar. Não é uma tarefa simples, mas complexa e que exige preparação.

Entretanto, se tivermos professores com disposição a acompanhar os futuros professores e que, ao mesmo tempo, também tenham uma função institucionalmente definida, com condições de trabalho objetivas para que ele possa se dedicar à orientação de estagiários, talvez possamos tornar real, a idealização de nossos dispositivos. Eles não são impossíveis, mas com certeza exigem uma disposição e preparação. Afinal, não é isso o que se pede de quem é profissional? Embora saibamos disso, há muito que caminhar.

Defendemos, portanto, três pontos imprescindíveis a esse equilíbrio, que pressupõem uma relação de parceria com a escola, exigindo um trabalho sem hierarquias e considerando:

- o estudante de licenciatura como alguém que está em situação de aprendizagem, tomando como base os elementos apresentados pela Andragogia;

- que na formação inicial das licenciaturas organize-se um currículo que tenha a prática como centro e ofereça elementos e possibilidades para que os estudantes se desenvolvam enquanto professores que trabalhem coletivamente, investiguem, explicitem e analisem suas práticas, teorizando-as;

- o acompanhamento como pressuposto para o desenvolvimento do estágio, criando estratégias para que os professores da educação básica estejam disponíveis (BOURDIEU, 2002) a acompanhar, com um papel formal e intencional, e não apenas acolher os estagiários e preencher formulários ou roteiros.

Sumariamente, temos um tripé para a formação docente voltada a uma perspectiva de acompanhamento compartilhado que considera:

a) Na formação inicial: o adulto como alguém que está em situação de aprendizagem; o estágio como elemento central do curso; uma estrutura institucional que ofereça ao supervisor oportunidades de acompanhar pequenos grupos de estagiários; uma estrutura curricular que possibilite ao licenciando analisar de forma crítica as práticas escolares.
b) No dispositivo para a reflexão e análise de práticas: os diferentes níveis de reflexão dos estagiários; a tomada de consciência para determinadas ações e situações de ensino; a desprivatização da prática como elemento essencial para o processo de desenvolvimento profissional; análises realizadas de forma coletiva e individual.
c) Na disposição a acompanhar: os professores-parceiros com uma função formalizada, recebendo até mesmo uma remuneração para tal; uma formação continuada que possibilite aos professores compreenderem elementos da prática docente de modo que possam intervir nas ações dos estagiários.

O Acompanhamento compartilhado é composto de um apanhado de necessidades, possibilidades trazidas por estagiários, professores da escola, equipe gestora, Secretaria Municipal de Educação, bem como pela relação de proximidade e reciprocidade entre universidade e escola. É uma proposta de acompanhamento de estagiários que visa superar alguns limites, criar possibilidades e estratégias de formação docente que possa partir de dentro da profissão (NOVOA, 2011).

Com tais apontamentos, nos perguntamos: o que de fato está por trás de nosso estudo? O que esses elementos nos mostram?

Vamos voltar aos conceitos que nos ofereceram subsídios para a construção da proposta: Iniciamos nossa introdução apresentando sobre o movimento de profissionalização docente como pano de fundo da investigação; exploramos aspectos relacionados ao desenvolvimento profissional, aos saberes profissionais e a didática profissional, No final, arriscamos, ambiciosamente, a pensar em uma Racionalidade Profissional.

Nossa tese constitui-se, portanto, na defesa de um Modelo de formação baseado em uma possível racionalidade profissional, que englobaria elementos do

modelo profissional, mas que avança no sentido de oferecer à escola possibilidades formais e sistematizadas de se inserirem e serem corresponsáveis pela formação docente, participando inclusive da construção de estratégias e ferramentas formativas.

No âmbito da universidade, o estágio curricular ocuparia um papel central nesse processo, assumindo uma perspectiva formativa, bem como o trabalho docente seria ressignificado e trazido para dentro da formação.

Porém, compreendendo também que “teorizar é tentar disciplinar e dar sentido ao conjunto de operações e processos postos em prática no estágio” (ZABALZA, 2014, p. 31), vamos, aos poucos oferecendo elementos para pensar e elaborar uma Pedagogia do Estágio.

REFERÊNCIAS

AGAMBEN, G. ¿Qué es un dispositivo? **Sociológica**, ano 26, n. 73, mai - ago, 2011, pp. 249-264.

_____. O que é um dispositivo? **Outra travessia**, n. 5, Ilha de Santa Catarina, 2005, pp. 9-16. Disponível em: http://periodicos.ufsc.br/index.php/Outra/article/download/12576/11743. Acesso em: 13 ago 2015.

AGOSTINI, S.; TERRAZZAN, E. A formação inicial em cursos de licenciatura: o caso dos alunos estagiários da UFSM. **Polyphonía**, v. 21, n.1, jan./jun. 2010. pp. 85-99. Disponível em: http://www.revistas.ufg.br/index.php/sv/article/view/16289. Acesso em: 11 dez 2013.

ALARCÃO, I. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez Editora, 2003.

_____. Ser professor reflexivo. In: ALARCÃO, I. (org.) **Formação reflexiva de professores**. Estratégias de supervisão. Porto, Portugal: Porto Editora, 1996. pp. 171-189.

ALARCÃO, I; LEITÃO, A; ROLDÃO, M. C. Prática pedagógica supervisionada e feedback formativo co-construtivo. **Revista Brasileira de Formação de Professores – RBFP**. vol. 1, n. 3, p. 02-29, Dezembro/2009.

ALARCÃO, I.; TAVARES, J. **Supervisão da prática pedagógica**: uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem. 2ª edição. Coimbra: Almedina, 2003.

ALBERO, B. La formation en tant que dispositif : du terme au concept. In : CHARLIER, B.; HENRI, F.**Apprendre avec les technologies.**Paris : Presses Universitaires de France, 2010, p. 47-59.

ALMEIDA, M. I.; PIMENTA, S. G. Centralidade do estágio em cursos de didática nas Licenciaturas: rupturas e ressignificações. In.: ALMEIDA, M. I.; PIMENTA, S. G. (orgs.). **Estágios supervisionados na formação docente**: educação básica e educação de jovens e adultos. São Paulo: Cortez, 2014. pp. 113-151.

ALTET, M. L'Analyse de Pratiques: une démarche de formation professionnalisant ? **Recherche et Formation**, nº 35, 2000, pp. 25-41. Disponível em : <http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/recherche-et-formation/RR035-03.pdf>. Acesso: 10 de jan 2014.

_____. Les compétences de l'enseignant- professionnel : entre savoirs, schèmes d'action et adaptation, le savoir analyser. In: PAQUAY, L. et al., **Former des enseignants professionnels**. Quelles strategies? Quelles competences? Bruxelas: De Boeck Supérieur, 2001 p. 27-40.

ALVES-MAZZOTTI, A.; GEWANDSZNADJDER, F. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. São Paulo: Pioneira, 1998, 203 p.

ALVES, V. A.; CUNHA, D. M. Aspectos metodológicos de uma análise situada da Atividade docente: a autoconfrontação cruzada. Seminário Nacional de Educação Profissional e tecnológica. **Anais...** Belo Horizonte: 2008. Disponível em: http://www.senept.cefetmg.br. Acesso em: 12 mai 2014.

AMARAL, M. J. ; MOREIRA, M. A.; RIBEIRO, D. O papel do supervisor no desenvolvimento do professor reflexivo. Estratégias de supervisão. In: ALARCÃO, I. **Formação reflexiva de professores**: estratégias de supervisão. Porto: Porto Editora, 1996. p. 91-119.

AMARAL, J. B. **Minhas histórias lidas, vividas e inventadas com a professora-poeta Therezinha Lucas Tusi**. Doutorado em Educação. 197 f. 2012. Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2012.

AMIGUES, R.; FAÏTA, D. ET SAUJAT, F. L'autoconfrontation croisée : une méthode pour susciter le développement de l'expérience professionnelle. **Bulletin de psychologie**, 57 (1), n° 469, 2004, p. 41-44.

ANDRÉ, M. E. D. A. Texto, Contexto e Significados: algumas questões na análise de dados qualitativos. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, maio, 1983.

ANDRÉ, M. E. D. A. Pesquisas sobre formação de professores: tensões e perspectivas do campo. In: FONTOURA, H. A.; SILVA, M. (Orgs.) **Formação de Professores, Culturas: Desafios à Pós-graduação em Educação em suas múltiplas dimensões.** Rio de Janeiro: ANPEd Nacional, 2011. Disponível em: http://www.fe.ufrj.br/anpedinha2011/livro2.html. Acesso em: 20 de julho de 2012.

ANFOPE. **Anfope em Movimento 2008-2010**. BRZEZINSKI, I. (org.) Brasília: Líber Livro. Anfope: Capes, 2011. Disponível em: http://www.gppege.org.br/home/secao.asp?id_secao=164&id_unidade=1. Acesso em: 12 ago 2015.

_____. **Documento Final do XVI Encontro Nacional da Anfope**. Brasília, 25 a 27 de novembro de 2012. Disponível em: http://www.gppege.org.br/home/secao.asp?id_secao=186. Acesso em: 12 ago 2015.

ARAUJO, J. C.; FREITAS, A.; LOPES, A. (Orgs.). **As escolas normais no Brasil** – do Império à República. Campinas: Alínea, 2008.

ARAÚJO, I. R. L. DE. **Sentidos e significados da atividade prescrita e realizada**: analisando o processo da alfabetização e letramento. 106 f. Mestrado em educação (Dissertação). Universidade Federal de Alagoas, 2011.

ARAÚJO, S. R. P. M. **Acolhimento no estágio: entre modelos e possibilidades de formação docente.** 2014. 202f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2014.

ARAÚJO, S. R. P. M.; SARTI, F. M. Acolhimento no estágio supervisionado: entre modelos e possibilidades para a formação docente. **Educação**, Porto Alegre, RS (*no prelo*).

ARNOLDY, P. **Les partenariats en question.** Groupe&Société. Belgica : Publication pédagogique d'éducation permanente, 2011.

AROEIRA, K. P. Estágio supervisionado e possibilidades para uma formação com vínculos colaborativos entre a universidade e a escola. In: PIMENTA, S. G.; ALMEIDA, M. I. (orgs.). **Estágios supervisionados na formação docente**: educação básica e educação de jovens e adultos. São Paulo: Cortez, 2014. pp. 113-151.

AROEIRA, K. P.; ALMEIDA, M. I. Estágio supervisionado colaborativo e possibilidades formativas na construção de saberes por futuros professores. II Congresso Nacional de Formação de Professores e XII Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores: "por uma revolução no campo da formação de professores", abril de 2014. Águas de Lindóia/SP. **Anais...**, 2014, p. 2252-2264.

AUAREK, W. M. F. **Atividade docente, aprendizagem e circulação de saberes na educação profissional técnica de nível médio**. 2012. 178 f. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte. 2012.

AZEVEDO, F. et al. A reconstrução educacional no Brasil ao povo e ao governo: Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932). **Revista HISTEDBR** On-line, Campinas, n. especial, p. 188–204, ago. 2006.

BARBOSA, S. M. C. **Atividade do professor em sala de aula**: uma análise das estratégias de ensino a partir da psicologia sócio-histórica. 225 f. (Tese) Doutorado em Educação. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2011.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo.** Lisboa: Edições 70, 1979.

BASTOS, M. H. C. A formação de professores para o ensino mútuo no Brasil: O "Curso normal para professores de primeiras letras do Barão de Gérando (1839)". **História da Educação.** ASPHE/FaE/UFPel, Pelotas n. 3 pp. 95-119, abr., 1998.

BENITES, L. C., SOUZA NETO, S., BORGES, C. M. F., CYRINO, M. Qual o papel do professor-colaborador no contexto do estágio curricular supervisionado na educação física? **Revista Brasileira de Ciência e Movimento**, v. 20, n. 4, 2012. pp. 13-25. Disponível em: http://portalrevistas.ucb.br/index.php/RBCM/article/viewArticle/3286. Acesso em: 20 dez 2012.

BENITES, L. C.; SARTI, F. M.; SOUZA NETO, S. De mestres de ensino a formadores de campo no estágio supervisionado. **Cadernos de Pesquisa**, v. 45

n.155, p. 100-117 jan./mar. 2015. Disponível em: www.scielo.br/pdf/cp/v45n155/1980-5314-cp-45-155-00100.pdf. Acesso em: 22 jul 2015.

BERNSTEIN, B. **Poder, Educación y Conciencia**. Sociología de la transmisión cultural. Santiago: Critián Cox Editor, 1988.

BLANCO FERNÁNDEZ, E.; PACHECO, J. A. A problemática de práticas na formação inicial integrada de professores. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 3, n. 1, pp. 63-71, 1990.

BORGES, C. A formação docente em Educação Física em Quebec: saberes espaços, culturas e agentes. In: **XIV ENDIPE (livro 2 - anais): Trajetória e processos de ensinar e aprender: práticas e didáticas.** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

_____. La collaboration enseignante en éducation physique et à la santé. In : PORTELANCE, L.; BORGES, C.; PHARAND, J. **La collaboration dans le milieu de l'éducation** : dimensions pratiques et perspectives théoriques. Québec : Presses de l'Université du Quebec, 2011, pp. 83-102, 2011.

_____. A supervisão pedagógica na formação de docentes em Educação Física em Quebec. **Cadernos de Educação**, Pelotas, n. 46, p. 138–158, 2013. Disponível em: http://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/4174. Acesso em: 12 jan 2014.

BOUDREAULT, P.; PHARAND, J. L'accompagnement des enseignantes associées. Perceptions et besoins de stagiaires débutantes et finissantes. In : BOUTET, M ; PHARAND, J. **L'accompagnement concerté des stagiaires en enseignement**. Quebec : Presses de l'Université du Québec, 2008.

BOUISSOU, C. ; BRAU-ANTONY, S. Réflexivité et pratiques de formation. Regards Critiques. **Carrefours de l'éducation,** 2005, v.2, n. 20, p. 113-122. Disponível em: http://www.cairn.info/revue-carrefours-de-l-education-2005-2-page-113.htm. Acesso em: 13 set 2014.

BOURDIEU, P. **Campo de Poder, Campo Intelectual**: itinerário de um concepto. Buenos Aires: Editorial Montressor, 2002 [1966].

_____. **Razões práticas**: sobre a teoria da ação. Mariza Correa (trad.). Campinas, SP: Papirus. 9ª edição. 2008 [1996].

_____.**Esquisse d'une théorie de la pratique**. Paris : Éditions du Seuil, 2000 [1972].

BOURDONCLE, R.; VALLÉ, B. Autour des mots. **Recherche et Formation**. n° 13, 1993. pp. 177-194.Disponível em: <http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/recherche-et-formation/RR013-12.pdf>. Acesso em: 18 de ago de 2013.

BOURDONCLE, R. Normalisation, Academisation, Universitarisation, Partenariat: de la diversité des voies vers l'université, **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v.23, n.1/2, p.29-48, jan./dez. 1997.

_____. Autour des mots « Professionalisation, Formes et Dispositifs ». **Recherche et Formation**, n. 35, 2000, pp. 117-132.

_____. Autour du mot «Universitarisation», **Recherche et Formation,** n° 54, p. 135-149, 2007.

BOUTET, M. ; VILLEMIN, R. L'accompagnement : un élément clé pour l'apprentissage en stage et pour le développement professionnel continu des enseignants. **Éducation et socialisation**, 35, 2014. pp. Disponível em : http://edso.revues.org/731. Acesso em: 13 abr 2015.

BOUTET, M. Pour une meilleure compréhension de la dynamique de la triade. In : BOUTET, M. ; ROUSSEAU, N. (orgs). **Les enjeux de la supervision pédagogique des stages**. Québec : Presses de l'Université du Québec, 2002.

BRANDO, M. F. **Análise da atividade docente**: em busca dos sentidos e significados constituídos pelo professor acerca das dificuldades de aprendizagem. 259 f. (tese) Doutorado em Educação. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2011.

BRASIL. **Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968**. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Disponível em: <http://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/109783/lei-5540-68>. Acesso: 05 de ago de 2013.

_____. Conselho Federal de Educação. Resolução n.º 9, de 6 de outubro de 1969. Fixa o currículo do curso de Pedagogia. **Diário Oficial** [**da**] **República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 6 out. 1969.

_____. Conselho Federal de Educação. **Parecer CFE 4.873**/**75**. Formação Pedagógica das Licenciaturas. Documenta, Brasília, v. 181, p. 212, 1975.

_____. Ministério da Educação. Lei nº 6.494, de 7 de dezembro de 1977. **Diário Oficial** [**da**] **República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 9 dez. 1977.

_____. Decreto n. 87.497, de 18 de agosto de 1982. **Diário Oficial** [**da**] **República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 18 ago. 1982.

_____. Decreto n.º 89.467, de 21 de Março de 1984. **Diário Oficial** [**da**] **República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, Brasília, 21 mar.1984.

_____. Ministério da Educação. **Decreto n.º 914,** de 6 de Setembro de 1993. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec914.pdf acesso em: 04 julho 2009.

_____. Lei nº 8.859, de 23 de março de 1994. **Diário Oficial** [**da**] **República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 23 de março, 1994. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8859.htm. Acesso em: 6 jul. 2009.

_____. Conselho Nacional de Educação. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 3 jun. 2009.

_____. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP n.º 9/2001, 8 maio, 2001. **Diário Oficial** [**da**] **República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 8 de maio, 2001. Seção 1, p. 131. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf. Acesso em: 7 out. 2009.

_____. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP n.º 28/2001, 2 out. 2001a. **Diário Oficial** [**da**] **República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, Brasília, DF, 02 de out, 2001a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/028.pdf. Acesso em: 7 out. 2009.

_____. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP n. 27/2001, 2 out 2001b. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, Brasília, DF, 18 jan 2002, Seção 1, p. 31.

_____. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP 1/2002 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Diário Oficial** [**da**] **República Federativa do Brasil,** Poder Executivo, Brasília, DF, 9 abr. 2002. Seção 1.

_____. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP 2/2002a 19 de fevereiro de 2002a. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. **Diário Oficial** [**da**] **República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 4 mar. 2002a. Seção 1, p. 9.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP n.1/2006**,15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso em: 17/08/2011.

_____. 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.

_____. Resolução CNE/CP 2/2015. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, 2 de julho de 2015, Seção 1, pp. 8-12, 2015.

_____. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP 2/2015 de 09 de junho de 2015. **Diário Oficial [da] União,** Brasília, 25 de junho de 2015, Seção 1, Pág. 13, 2015a.

BRASILEIRO, A. M. M. A autoconfrontação simples aplicada à formação de docentes em situação de trabalho. **SCRIPTA**, Belo Horizonte, v. 15, n. 28, p. 205-224, 1º sem. 2011

BRAÚNA, R. de C. de A. **Narrativas de professores tutores: a experiência do projeto Veredas.** Anais da 30ª Reunião Anual da ANPED. Caxambu-MG, 2007.

BUJOLD, N. La supervision pédagogique. Vue d'ensemble. In : BOUTET, M.; ROUSSEAU, N.**Les enjeux de la supervision pédagogique des stages**. Quebec, Canadá: Les Presses de l'Université du Québec, 2002.

BUTLEN, M.; CHARTIER, A-M. Editorial. **Recherche et Formation**, n. 51, 2006, pp. 5-10.

CANÁRIO, R. **A prática profissional na formação de professores**. Inafop. Formação profissional de professores no ensino superior. Universidade de Aveiro, Nov. de 2000. Disponível: http://www.fe.unicamp.br/falaoutraescola/resumos-palestrantes/RuiCanario.pdf. Acesso: 23/04/2012.

CARREIRO, C. M. **O processo de ressignificação de representações sociais de saberes e da atividade docente de uma professora dos anos iniciais do ensino fundamental**. 112 f. Dissertação. Mestrado em Educação. Universidade Estácio de Sá, Rio de Janeiro, 2011.

CHARLIER, E ; BIEMAR, S.**Accompagner : Un agir professionnel.** Bruxelas, Bélgica : De Boeck Supérieur, 2011. Disponível em: http://www.cairn.info/accompagner-un-agir-professionnel--9782804168902-page-5.htm. Acesso em: 12 nov 2014.

CHARTIER, A-M. Fazeres ordinários da classe: uma aposta para a pesquisa e para a formação. **Educação e Pesquisa**., São Paulo , v. 26, n. 2, Dec. 2000 . Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022000000200011&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 26 Mar. 2012. http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022000000200011.

CLARK, C. et al. Collaboration as dialogue: teacher and researchers engaged in conversation and professional development. **American Educational Research Journal**, vol. 33, nº 1, Spring, p. 193-232, 1996.

CLOT, Y. A psicologia do trabalho na França e a perspectiva da clínica da atividade. **Fractal, Rev. Psicol**., Rio de Janeiro , v. 22, n. 1, p. 207-234, Abr. 2010 . Disponível em:<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-02922010000100015&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 25 Nov. 2015. http://dx.doi.org/10.1590/S1984-02922010000100015.

_____. Clinique du travail et clinique de l'activité. **Nouvelle revue de psychosociologie**, n° 1, 2006, p. 165-177. Disponível em : http://www.cairn.info/revue-nouvelle-revue-de-psychosociologie-2006-1-page-165.htm. Acesso em: 30 set 2014.

_____. De l'analyse des pratiques au développement des métiers. **Éducation et didactique**, v. 1, n. 1, abril, 2007. Disponível em : http://educationdidactique.revues.org/106. Acesso em : 13 mar 2013.

COCHRAN-SMITH, M. A Tale of Two Teachers: Learning to Teach Over Time. **Kappa Delta Pi Record**, vol. 48, n. 3, p. 108-122, 2012. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1080/00228958.2012.707501>. Acesso em: 10 abr 2014.

COLE, A.; KNOWLES, J. G. Teacher development partnership research: a focus on methods and issues. **American Educational Research Journal**, v.30, n.3, p.473-495, 1993.

CONTRERAS, J. **A Autonomia de professores**. 1a ed. São Paulo: Cortez, 2002.

CORREA MOLINA, E.; GERVAIS, C. Une adaptation de l'approche de Fenstermacher pour explorer la communication du savoir d'expérience. In : YVON, F. ; SAUSSEZ, F. (org). **Analyser l'activité enseignante** : des outils méthodologiques et théoriques pour l'intervention et la formation. Québec : Presses de l'Université Laval. 2010, p. 229-250.

COUSINET, R. **A formação do educador e a pedagogia da aprendizagem**. São Paulo: EDUSP/Nacional, 1974.

CYRINO, M. Professores em Formação: um estudo sobre os formadores de professores e a prática de ensino. Orientação: Prof. Dr. Samuel de Souza Neto. **Relatório Final FAPESP**, 2009.

_____. **Formação inicial de professores: o compromisso do professor-colaborador e da instituição escolar no processo de estágio supervisionado.** Dissertação (Mestrado em Educação). 2012. Programa de Pós-Graduação em Educação, Unesp, *campus* Rio Claro. 233 p., 2012.

CYRINO, M.; BENITES, L. C.; SOUZA NETO, S. Formação Inicial em Pedagogia: os professores colaboradores no Estágio Supervisionado. **Educação Unisinos,** v. 19, n. 2, pp. 230-238, maio/agosto 2015. Disponível em: http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/edu.2015.192.09

CYRINO, M; SOUZA NETO, S. Formação Inicial dos Professores de Pedagogia: dos Estágios Curriculares e Prática de Ensino à Formação dos Formadores. Anais do XV ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino: Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: políticas e práticas educacionais, **Anais...**Belo Horizonte, 2010.

_____. L'engagement de l'ecole dans la formation des stagiaires. In: **Colloque International en éducation**: Enjeux actuels et futurs de la formation de la profession enseignante. Montreal, 2013. v. 1. p.113, 2013a. Disponível em : <http://colloque.crifpe.ca/files/ColloqueCRIFPE-Programme.pdf>.

_____. Interventoria: uma proposta para o acompanhamento de estagiários. In: **36ª ANPED - Reunião Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**, 2013b, Goiânia. Anais da 36ª ANPED - Reunião Nacional, 2013b. v. 1. p. 1-18. Disponível

em: <http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_aprovados/gt08_trabalhos_pdfs/gt08_3293_resumo.pdf> . Acesso: 07 de out de 2013.

_____. O estágio curricular supervisionado na experiência brasileira e internacional. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 48, n. 34, p. 86-115, jan./abr. 2014. Disponível em: http://www.periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/5731. Acesso em 17 mar 2014.

_____. O estágio curricular no curso de pedagogia: elementos para um processo formativo. **Acta Scientiarium. Education**, Maringá, v. 37, n. 4, p. 401-413, Oct.-Dec., 2015. Disponível em: http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/25521.

_____. O acompanhamento de estagiários de pedagogia na escola: análise e reflexão das práticas de ensino. 2015. Trabalho apresentado no GT 08 Formação de Professores. **Anais da 37a Reunião Científica da ANPEd**. Florianópolis, Outubro de 2015. ISSN: 2447-2808.. Disponível em: <https://play.google.com/store/apps/details?id=dmx.appyou.anped37>. Acesso em: 15 nov. 2015.

DAL-FORNO, J. P.; REALI, A. M. M. R. Formação de formadores: delineando um programa de desenvolvimento profissional da docência via internet. **Revista Profissão Docente - RPD**, Uberaba, v.9, n. 20, p. 75-99, jan/jul. 2009. Disponível em: <http://www.revistas.uniube.br/index.php/rpd/article/view/236>. Acesso: 13 de mai 2013.

DAUANNY, E. B. **O estágio no contexto dos processos formativos dos professores de Matemática para a Educação Básica: entre o proposto e o vivido**. 375p. Tese (Doutorado). Programa de pós-graduação em Educação. Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

DAUD, L. T. **Programa de Mentoria: qualidade e natureza das relações entre mentor e mentorado**. Monografia de pós-graduação em Administração. Universidade de Brasília, 2008.

DAY, C. F., Développement professionnel et pratique réflexive : finalités, processus et partenariats, **Carrefours de l'éducation**, 2001/2 n° 12, p. 40-54. DOI: 10.3917/cdle.012.0040

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. **O Planejamento da Pesquisa Qualitativa: teorias e abordagens.** Sandra Regina Netz (trad.). 2ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DINIZ-PEREIRA, J. E. A prática como componente curricular na formação de professores. **Educação**, Santa Maria, v. 36, n. 2, p. 203-218, maio/ago. 2011.

_____. Da racionalidade técnica à racionalidade crítica: formação docente e transformação social. **Perspectivas em Diálogo: Rev. Educ. Soc**., Naviraí, v.01, n.01, p. 34-42, jan-jun.2014. Disponível em: http://www.seer.ufms.br/index.php/persdia. Acesso em: 12 ago 2015.

DOLZ, J.; LEUTENEGGER, F. L'analyse des pratiques : une démarche fondamentale dans la formation des enseignants ? **Formation et pratiques d'enseignement en questions**. n. 18, 2015, pp. 7-16.

DOMINGUES, I.; AROEIRA, K. P.; ALVES, W. Formação e Trabalho na Escola: Olhares e Perpectivas. **Anais** do XV ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino: Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: políticas e práticas educacionais, Belo Horizonte, 2010.

DONNAY, J. Préface. In : BOUTET, M.; PHARAND, J. **L'Accompagnement concerté des stagiaires en enseignement.**Québec: Presses de l'Université du Québec, 2008, p. XI-XIV.

DORNELES, A. M. **A roda dos bordados da formação: o que bordam as professoras de química nas histórias de sala de aula**? Mestrado em Educação em Ciências Química da Vida e Saúde. 109 f. 2011. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

DUEK, V. P. **Educação inclusiva e formação continuada: contribuições dos casos de ensino para os processos de aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores**. 2011. 349 f. Doutorado em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2011.

DURAN, M.; SAURY, J.; VEYRUNES, P. Relações fecundas entre pesquisa e formação docente: elementos para um programa. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 35, p. 37-62, 2005. Disponível em: http://www.scielo.br/ Acesso em: 05 de mar de 2011.

DUROZOI, G.; ROUSSEL, A. **Dicionário de Filosofia**. Marina Appenzeller (trad.). Campinas, SP: Papirus, 1993.

FABLET, D. Les groupes d'analyse des pratiques professionnelles : Une visée avant tout formative. **Connexions**, v. 2, n. 82, 2004, pp. 105-117. Disponível em: http://www.cairn.info/revue-connexions-2004-2-page-105.htm. Acesso em: 13 julh 2015.

FAINGOLD, N. Explicitation, décryptage du sens, enjeux identitaires. **Education Permanente,** n. 160, 2004, p. 81-99.

_____. Formation de formateurs à l'analyse des pratiques. **Recherche et Formation**, n. 51, pp. 89-104, 2006. Disponível em : http://rechercheformation.revues.org/495. Acesso em : 20 set 2014.

FARIA JR, A. G. de; CORRÊA, E. da S.; BRESSANE, R. da S. **Prática de Ensino em Educação Física: Estágio Supervisionado.** Rio de Janeiro: Ed. Interamericana, 1982.

FEITOZA, C. de J. A. **Trabalho docente em EAD**: representações construídas em uma entrevista de instrução ao sósia. Mestrado em Educação. 188 f. 2012.Universidade São Francisco, 2012.

FENSTERMACHER, G. ; RICHARDSON, V. L'explicitation et la reconstruction des arguments pratiques dans l'enseignement. **Cahiers de la recherche en éducation**, 1 (1), 1994, p. 157-182.

FOERSTE, E.; LUDKE, M. Avaliando experiências concretas de parceria na formação de professores. **Avaliação (Campinas)** [online]. 2003, vol.08, n.04, pp. 163-182. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1414-40772003000400010&script=sci_arttext>. Acesso em: 12 de ago de 2012.

FOERSTE, E. Parceria na formação de professores. **Revista Iberoamericana de Educación** (Online), p. 1-13, 2004. Disponível em: http://www.rieoei.org/deloslectores/554Foerste.PDF. Acesso em: 12 ago 2010.

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.

_____. A formação prática dos professores. Da prática docente na instituição de formação à prática pedagógica nas escolas. In: FORMOSINHO, J. (Coord.). **Formação de professores: aprendizagem profissional e acção docente.** Porto: Porto Editora, 2009, p. 93-117.

FRACALANZA, D. C. **A Prática de Ensino nos Cursos Superiores de Licenciatura no Brasil.** 1982, 173 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Campinas. Campinas-SP, 1982.

FRANCO, M. A. S. Entre a lógica da formação e a lógica das práticas: a mediação dos saberes pedagógicos. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.34, n.1, p. 109-126, jan./abr. 2008.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **A escola**. Poesia. Disponível em: http://www.umdoistres.com.br/escolas/joseaugustoribeiro/paginas/A%20Escola.htm. Acesso em fev. 2012.

FREIRE, K. D. **Perspectivas e estilos do professor experiente e iniciante na formação inicial**: questões teórico-metodológicas. Mestrado em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem. 2011. 219 f. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.

GATTI, B. A. **Grupo Focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas.** Brasília, DF: Líber Livro Editora, 2005.

GATTI, B.A.; NUNES, M.M.R. (Org.). **Formação de professores para o ensino fundamental**: estudo de currículos das licenciaturas em Pedagogia, Língua Português, Matemática e Ciências Biológicas. Textos FCC, São Paulo, v. 29, 2009. 155p.

GAUTHIER, C. et al. **Por uma Teoria da Pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí, RS: UNIJUÍ, 1998.

GERVAIS, C.; DESROSIERS, P. Les stages: un parcours professionnel accompagné. **Canadian Journal of Education**, v. 26, n. 3, p. 263–282, 2001. Disponível em: www.csse-scee.ca/CJE/...3/CJE26-3-Gervais.pdf. Acesso em: 30 jan 2013.

_____. **L'école, lieu de formation d'enseignants**. Questions et repères pour l'accompagnement de stagiaires. Québec: Les Presses de l'Université Laval, 2005

GERVAIS, C. Pour une formation des stagiaires en concertation: le rôle des superviseurs. In : BOUTET, M.; PHARAND, J. **L'Accompagnement concerté des stagiaires en enseignement.**Québec: Presses de l'Université du Québec, 2008, p. 91-108.

_____. A organização dos estágios e o acompanhamento do desenvolvimento profissional dos estagiários em Quebec. **Cadernos de Educação**, FaE/PPGE/UFPel, Pelotas, n. 46, pp. 23– 44, setembro/dezembro 2013.

GIGLIO, C. M. B. Residência Pedagógica como Diálogo Permanente entre a Formação Inicial e Continuada de Professores. In: DALBEN, A. I. L. de F. et al. (org.) **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente** – Belo Horizonte: Autêntica, 2010. 818p. – (Didática e prática de ensino).

GIGLIO, C. M. B.; LUGLI, R. S. G. Diálogos pertinentes na formação inicial e continuada de professores e gestores escolares. A concepção do Programa de Residência Pedagógica na UNIFESP. **Cadernos de Educação**, FaE/PPGE/UFPel, Pelotas, n. 46, pp. 62-82, setembro/dezembro 2013

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa-social**. 5ª ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GONNIN-BOLO, A. De l'ENNA à l'IUFM ; le deuil difficile d'une culture communautaire. In: **Revue française de pédagogie**. Volume 142, 2003. pp. 69-77. Disponível em: <http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/rfp_0556-7807_2003_num_142_1_2933>. Acesso: 28 de ago de 2013.

GREENBAUM, T. L. **The handbook for focus group research**. 2ª ed. California: SAGE publications, 1998.

GUEX, F. Histoire de l'Instruction et de l'Éducation. Lausanne : Payot & Cie, Éditeurs/ Paris : Félix Alcan Éditeur. 1906. Disponível em : <http://ent.inthev.fr/Z.AR/EDUC_DOCUMENTS/Guex1906_Histoire_Education.pdf>. Acesso: 5 de jul de 2013.

GUIMARAES, V. S. O Grupo Focal e o conhecimento sobre identidade profissional dos professores. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E.; FRANCO, M. A. S. **Pesquisa em Educação:** alternativas investigativas com objetos complexos. São Paulo: Edições Loyola, 2006. p. 149-163.

GUILLEMETTE, F.; GAUTHIER, C. La pratique réflexive. Condition essentielle au développement des compétences en stage. In : BOUTET, M.; PHARAND, J. **L'Accompagnement concerté des stagiaires en enseignement.** Québec: Presses de l'Université du Québec, 2008, p. 127-152.

GUY VINCENT, L.L'École Normale de l'an III de la Première République Française. **Paedagogica Historica**: International Journal of the History of Education, v. 27, n.2, p. 215-230, 1991. Disponível em: http://dx.doi.org/10.1080/0030923910270202. Acesso: 24 de set de 2013.

HARGREAVES, A. The Emotional Practice of Teaching. **Teaching and Teacher Education**, v.14, n.8, 835-854, 1998.

HART, S. M.; KING, J. R. Service learning and literacy tutoring: Academic impact on pre-service teachers. **Teaching and Teacher Education. v.23, n.** 4, p. 323-338, 2007.

HEDRICK, W. B.; MCGEE, P. et al. Pre-service teacher learning through one-on-one tutoring: Reporting perceptions through e-mail. **Teaching and Teacher Education.** v. 16, n.1, p. 47-63, 2000.

HOBSON, A. J.; ASHBY, P. et al. Mentoring beginning teachers: What we know and what we don't. **Teaching and Teacher Education**, v. 25, n.1, p. 207-216, 2009.

HOLMES GROUP. **Tomorrow's teachers: A report of the Holmes Group.** East Lansing. Michigan: Holmes Group, 1986.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2002.

IZA; D. F. V.; SOUZA NETO, S. Os desafios do estágio curricular supervisionado em educação física na parceria entre universidade e escola. **Movimento**, Porto Alegre, v. 21, n. 1, p. 111-124, jan./mar. de 2015.

JONNAERT, P. Action et compétence, situation et problématisation. In : FABRE, M. ; VELLAS, E. **Situations de formation et problématisation**, 2006 p. 31-39. Disponível em : http://www.cairn.info/situations-de-formation-et-problematisation---page-31.htm. Acesso em: 12 nov 2014.

JORDÃO, R dos S. **Tutoria e Pesquisa-Ação no estágio supervisionado: contribuições para a formação de professores de Biologia**. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo. 2005. 351 p. São Paulo.

JORRO, A. Préface. L'accompagnement, comme processus Singulier et comme paradigme. In : CHARLIER, E. ; BIEMAR, S. **Accompagner : Un agir professionnel.** Bruxelas, Bélgica : De Boeck Supérieur, 2011. p. 5-7. Disponível em: http://www.cairn.info/accompagner-un-agir-professionnel--9782804168902-page-5.htm. Acesso em: 12 nov 2014.

KIM, K. H.; ZABELINA, D. L. Mentors. **Encyclopedia of Creativity (Second Edition)**. A. R. Editors-in-Chief: Mark and R. P. Steven. San Diego, Academic Press**:** 102-106, 2011.

KIST, L. B. **Limites e Possibilidades para a Implementação de uma Proposta de Tutoria no Desenvolvimento de Estágio Curricular em Cursos de Licenciatura.** 2007. Dissertação de Mestrado. Centro de Educação. Universidade Federal de Santa Maria, 2007.

KNOWLES, M. S.**The modern practice of adult education**. From Pedagogy to Andragogy. New York: Cambridge, The Adult Education Company, 1980. 394p.

KORTHAGEN, F., LOUGHRAN, J., & RUSSELL, T. Developing fundamental principles for teacher education programs and practices. **Teaching and Teacher Education**, v. 22, n.8, 2006. p. 1020-1041.

KRUEGER, R. A.; CASEY, M. A. **Focus Groups: a practical guide for applied research**.4ª ed. California: SAGE publications, 2009.

LACOSTE, J-P.; LOARER, C.; MONNANTEUIL, F. Les stages en responsabilité dans la formation initiale des professeurs. Ministére de la Jeunesse, de l'Éducation Nationale et de la Recherche. França. **Rapport IGAENR - Rapport conjoint IGEN-I.G.A.E.N.R. Mars 2007**. Disponível em: http://www.education.gouv.fr/cid5098/les-stages-en-responsabilite-dans-la-formation-initiale-des-professeurs.html. Acesso: 24 de março de 2011.

LACROIX-ROY, F.; LESSARD, M.; Garant, C. Étude sur les programmes de formation et l'accompagnement des stagiaires. **Table MEQ-Universités**. Canadá, 2003. Disponível em: http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/publications/publications/EPEPS/Form_titul_pers_scolaire/Etude_MEQ_Universite.pdf . Acesso em: 01 de março de 2011.

LAMY, M. Propos sur le G.E.A.S.E. **Expliciter Journal du Groupe de Recherche sur l'Explicitation**, n.43, jan., 2002. pp. 1-13.

_____. Quels liens entre l'Entretien d'Explicitation (EDE) et les analyses de pratiques professionnelles (APP) en groupe ? **Revue de l'analyse de pratiques professionnelles**, n.2, 2014. pp. 50-58. Disponível em : www.analysedepratique.org. Acesso em : 14 abr 2014.

LANDRY, C. ; GAGNON, B. Les notions de partenariat et de collaboration induisent-elles un nouveau mode de recherche entre l'université et le milieu ? **Nouveaux c@hiers de la recherche en éducation**, vol. 6, n° 2, 1999, p. 163-188. Disponível em : http://id.erudit.org/iderudit/1017002ar. Acesso em 23 nov 2014.

LANG, Vincent. **Le Prerecrutement des Instituteurs de l'enseignement Public**. 2006. Disponível em: http://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00311505. Acesso em: 29 de set de 2013.

LEÃO, A. M. et al. Inclusão do aluno com dismotria cerebral ontogenética: análise das práticas pedagógicas. **Revista Brasileira de Educação Especial**. Associação

Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial – ABPEE, v. 12, n. 2, p. 169-186. 2006. Disponível em: http://hdl.handle.net/11449/6417. Acesso em : 12 abr 2014.

LECOINTE, M. Les textes officiels de la formation initiale des instituteurs, en France, de 1979 à 1986. Recherche et Formation, n. 2, p. 51-64, 1987. Disponível em: <http://ife.ens-lyon.fr/edition-electronique/archives/recherche-formation/web/resume.php?num_fas=215&num_art=2228>. Acesso: 04 de julho de 2013.

LELIEVRE, C. Formation des enseignants mise en perspective historique. **Les Cahiers d'Education & Devenir: la formation des enseignants.** n°10, Juin, 2011. Disponível em: http://www.educationetdevenir.fr/spip.php?article581. Acesso em: 28 de set 2013.

LEVAIN, J-P.;MINARY, J-P.L'analyse de pratiques professionnelles en IUFM. **Recherche et Formation**, n. 65, 2010. Disponível em: http://rechercheformation.revues.org/167. Acesso em : 13 fev 2015.

LIBÂNEO, J. C. Antinomias na Formação de Professores e a busca de integração entre o conhecimento pedagógico-didático e o conhecimento disciplinar. In: MARIN, A. J.; PIMENTA, S. G. (orgs.) **Didática**: teoria e pesquisa. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2015. pp. 39-65.

LIMA, C. A. **O diário em roda, roda em movimento: formar-se ao formar professores no PROEJA.** Doutorado em educação ambiental. 188 f. 2011. Universidade Federal do Rio Grande, 2011.

LOJKINE, J. Techniciens supérieurs et ingénieurs techniques : une autre jeunesse? **Sociologie et sociétés**, vol. 28, n° 1, 1996, p. 107-117. Disponível em : http://id.erudit.org/iderudit/001452ar. Acesso em: 13 dez 2015.

LOPES, A. L. R. V. **A aprendizagem da docência no estágio compartilhado**. Tese (Doutorado). 202f. Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação. São Paulo, 2004.

LORENZ, K.. A História da Educação e o Ensino Pós-secundário nos Estados Unidos (1840-1910). In: GATTI JUNIOR, D.; MONARCHA, C.; BASTOS, M. H. C. (orgs) **O Ensino de História da Educação em perspectiva internacional**. Uberlândia : EDUFU, 2009

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M.E.D.A. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

LUDKE, M.; CRUZ, G. B. da. Aproximando Universidade e Escola de Educação Básica pela Pesquisa. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 125, maio/ago. 2005, p. 81-109.

LUDKE, M. O professor, seu saber e sua pesquisa. **Educação e Sociedade**, Campinas , v. 22, n. 74, p. 77-96, 2001 . Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-

73302001000100006&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 04 dez. 2014. http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302001000100006.

MALO, A. « Un élève comme nous » :apports d'une perspective interactionniste stratégique pour comprendre le point de vue d'élèves au secondaire sur l'expérience d'avoir un stagiaire en enseignement. **Revue canadienne de l'éducation**. V. 37,n.1, 2014. pp. 24-45. Disponível em: http://www.cje-rce.ca/index.php/cje-rce/article/view/1487. Acesso em: 26 abr 2015.

MALISZ, S. T. Estágio em parceria universidade-educação básica. In: PASSINI, E. Y; PASSINI, R.; MALYSZ, S. T. (Orgs.). **Prática de ensino de geografia e estágio supervisionado**. São Paulo: Contexto, 2007, p.16-25.

MARCEL, J-F.; OLRY, P.; ROTHIER-BAUTZER, E.; SONNTAG, M. Note de synthèse - Les pratiques comme objet d'analyse. **Revue française de pédagogie**, v. 138, 2002. pp. 135-170. Disponível em : http://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_2002_num_138_1_2872. Acesso em : 12 out 2015.

MARCELO, C. Formação de Professores: para uma mudança educativa. Porto, Portugal: Porto Editora, 1999.

_____. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. **Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 02, n. 03, p. 11-49, ago./dez. 2010. Disponível em http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br. Acesso em 17 de out 2012.

_____. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In. NÓVOA, A. (org.). **Os professores e sua formação.** Lisboa : Dom Quixote, 1992. p. 51-76.

MARIN, A. J. A didática, as práticas de ensino e alguns princípios para a pesquisa e a docência. In: MARIN, A. J.; PIMENTA, S. G. (orgs.) **Didática**: teoria e pesquisa. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2015. pp. 17-37.

MARTINS, P. L. O.; ROMANOWSKI, J. P. Didática, Práticas de Ensino e educação básica na formação inicial de professores: uma relação necessária. In: MARIN, A. J.; PIMENTA, S. G. (orgs.) **Didática**: teoria e pesquisa. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2015. pp. 141-153.

MCLACHLAN, S.; HAGGER, M. S. Effects of an autonomy-supportive intervention on tutor behaviors in a higher education context. **Teaching and Teacher Education**, v. 26, n.5, p. 1204-1210, 2010.

MCNAMARA, D. The influence of student teachers' tutors and mentors upon their classroom practice: An exploratory study. **Teaching and Teacher Education**, v. 11, n. 1, p. 51-61, 1996.

MEDEIROS, L. **O estado da arte das teses e dissertações sobre as licenciaturas**: as tendências dos estudos de estágio supervisionado. Dissertação (Mestrado em Educação). 118f. Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Curitiba, 2014.

MEUNIER, J-P. Dispositif et théories de la communication :. deux concepts en rapport de codétermination. **Hermès, La Revue**, v. 3, n. 25, 1999, p. 83-91. Disponível em : http://www.cairn.info/revue-hermes-la-revue-1999-3-page-83.htm. Acesso em 13 out 2014.

MICHAUD, C. Interaction des savoirs et des pouvoirs en formation des enseignants : une analyse de discours partenariaux. **Nouveaux c@hiers de la recherche en éducation**, vol. 6, n° 3, 1999, p. 421-440. Disponível em : http://id.erudit.org/iderudit/1016978ar. Acesso em 20 out 2014.

MILGROM, E. et al. Pas d'accompagnement sans évaluation – pas d'évaluation sans accompagnement. In : RAUCENT, B. et al.**Accompagner des étudiants**, De Boeck Supérieur, 2010. Pp. 313=340. Disponível em : http://www.cairn.info/accompagner-des-etudiants--9782804133313-page-313.htm. Acesso em 14 nov 2014.

MIZUKAMI, M da G. N., et al. **Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação.** São Carlos: EdUFSCar, 2002.

MIZUKAMI, M. da G. N., et al. Desenvolvimento profissional da docência: analisando experiências de ensino e aprendizagem. **Proposições**, v. 1, n. 4, março, 2000. pp. 97-109.

MIZUKAMI, M. da G. N. A Pesquisa sobre formação de professores: metodologias alternativas. In: BARBOSA, R. L. L. (Org.) **Formação de educadores: desafios e perspectivas.** São Paulo: Editora Unesp, 2003.

MONTEIRO, S. B. Pesquisa-ação e produção de conhecimento na formação docente. In: PIMENTA, S. G.; FRANCO, M. A. S. **Pesquisa em Educação: possibilidades investigativas/formativas da pesquisa-ação.** vol. 1. São Paulo: Edições Loyola, 2008.

MORAIS, S. A. **O cotidiano escolar revelado na jornada: ruptura/iniciação, preparação e retorno de uma professora criadora.** 2012. 90 f. Mestrado acadêmico em educação. Universidade de Sorocaba, Sorocaba, 2012.

MORAN, A. et al. University-School mentoring partnerships in teacher education: The case of the Maputo Municipality Schools. **Rev. Cient. UEM, Ser: Ciências da Educação**, v. 1, p. 7-20, 2012.

MOREIRA, M. A. Práticas de colaboração universidade-escola: a investigação-ação na formação de supervisores. In.: VIEIRA, F. et al. **No caleidoscópio da Supervisão: Imagens da formação e da pedagogia**. Mangual de/Portugal: Edições Pedago. 2ª Ed., 2010.

MORGAN, D.; KRUEGER, R. When to use focus groups and why. In: MORGAN, D. (Org.).**Successful focus groups: Advancing the state of the art**. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, Inc., 1993, pp. 3-20.

MOUSSAY, S. ; MALO, A. ; MEARD, J. Apprendre le métier d'enseignant face à des élèves et avec des formateurs.**Recherche et formation**, n. 69, 2012, Disponível em: http://rechercheformation.revues.org/1763. Acesso em : 23 out 2014.

NEVES, I. A Formação Prática e a Supervisão da Formação. **Saber(e)Educar**. Porto: ESE de Paula Frassinetti, n.º12, 2007, p.79-95. Disponível em: <http://repositorio.esepf.pt/handle/10000/17>. Acesso: 11 de julho de 2013.

NÓVOA, A. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 25, n. 1, Junho, 1999. Disponível em: <http://www.scielo.br>.

_____. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

_____. **O regresso dos professores**. Pinhais: Melo, 2011.

NUNES, C. M. F. Saberes Docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. **Educação & Sociedade**, ano XXII, n. 74, abr, 2001. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/es/v22n74/a03v2274. Acesso em 4 fev 2013.

OLIVEIRA, S. M. **O trabalho representado do professor de pós-graduação de uma universidade pública**. Doutorado em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem. 260 f. 2011. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.

PAIVA, M; BARBOSA, I; FERNANDES, I. S. Observação colaborativa, discurso supervisivo e reflexão escrita: três estudos de um caso de supervisão de estágio. In: VIEIRA, F. et al. **No caleidoscópio da Supervisão: imagens da formação e da Pedagogia**. Mangualde/Portugal: Edições Pedago. 2ª Ed., 2010.

PANIZZOLO, C.; SILVA, J. J. B.; SILVESTRE, M. A.; GOMES, M. O.; JARDIM, V. L. G. Programa de Residência Pedagógica da Unifesp: Avanços e Desafios para a implantação de propostas inovadoras de estágio. In: Políticas de Formação Inicial e Continuada de Professores. Livro 2 . XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino. Campinas: Junqueira&Marin Editores, **Anais**...2012, pp. 221-233.

PAQUAY, L., ALTET, M.; CHARLIER, E. PERRENOUD, P. **Former des enseignants professionnels**. Bruxelas, Bélgica : De Boeck Supérieur, 2001.

PASTRÉ, P.; MAYEN, P.; VERGNAUD, G. La didactique professionnelle. **Revue française de pédagogie**. n. 154, jan-mar 2006. Disponível em : http://rfp.revues.org/157. Acesso em : 12 fev 2013.

PAUL, M. Autour de mot “Accompagnement”. **Recherche et formation**, n. 62, 2009, p. 129-139. Disponível em: http://rechercheformation.revues.org/435. Acesso em: 04 de jan 2015.

_____. L'accompagnement dans le champ professionnel. **Savoirs**, n° 20, v. 2, 2009a. p. 11-63. Disponível em : http://www.cairn.info/revue-savoirs-2009-2-page-11.htm. Acesso em 09 nov 2014.

PEETER, H.; CHARLIER, P. Contributions a une theorie du dispositif. **Hermès**, n. 25, pp. 15-23, 1999.

PEREZ, J. dos S. **Representações sociais de saberes da experiência por professores dos anos iniciais do ensino fundamental de uma escola pública**. 113 f. Mestrado em Educação. Universidade Estácio de Sá, Rio de Janeiro, 2011.

PÉREZ-GÓMEZ, A. O Pensamento Prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In.: NOVOA, A. **Os professores e sua formação.** Lisboa : Dom Quixote, 1992. p. 93-114.

PEREZ-ROUX, T. ; TROGER, V. Place des élèves et de leur réussite scolaire dans la construction de la professionnalité chez les futurs enseignants de lycée professionnel. **Carrefours de l'éducation**, 2011, v. 2 n° 32, p. 149-166. Disponível em : http://www.cairn.info/revue-carrefours-de-l-education-2011-2-page-149.htm. Acesso em 14 dez 2014.

PERRENOUD, P. Le travail sur l'habitus dans la formation des enseignants analyse des pratiques et prise de conscience. In : PAQUAY, L. *et al.*, **Former des enseignants professionnels**. Bruxelas, Bélgica : De Boeck Supérieur « Perspectives en éducation et formation », 2001 p. 181-207. Disponível em : http://www.cairn.info/former-des-enseignants-professionnels---page-181.htm. Acesso em 12 set 2014.

_____. L'analyse collective de pratiques comme initiation à la pratique réflexive. In : PERRENOUD, P. **Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant.** Professionnalisation et raison pédagogique. Paris: ESF, 2001a, p.111-130.

_____. Adosser la pratique réflexive aux sciences sociales, condition de la professionnalisation. **Éducation permanente**, v. 160, p. 35-60, 2004.

PHARAND, J.; BOUDREAULT, P. Enseignants Associés et superviseurs: perceptions des uns à l'égard des autres et collaboration réciproque. In : GUILLEMETTE, F.; L'HOSTIE, M.**Favoriser la Progression des stagiaires en enseignement.** Quebec : Presses de l'Université du Quebec. 2011, p. 121-141.

PIÉRON, M. **Formação de Professores. Aquisição de técnicas de ensino e supervisão pedagógica.** Cruz Quebrada, Lisboa. Edições FMH – UTL. 1996.

PIMENTA, S. G. Formação de Professores: Saberes da docência e Identidade do professor. **Nuances**. Vol. III, Setembro de 1997. p. 5-14.

_____. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (orgs.) **Professor Reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002. pp. 17-52.

_____. Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências na formação e na atuação docente. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E.; FRANCO, M. A. S. (orgs.). **Pesquisa em educação:** alternativas investigativas com objetos complexos. 2ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 2011 [2006].

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e Docência**. 6ª Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

PINTASSILGO, J. O mestre como artesão/prático e como intelectual. In.: MAGALHÃES, J.; ESCOLANO, A. **Os professores na história**. Porto, Portugal: Porto Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, 1999, pp. 83-99.

PORTELANCE, L.; BORGES, C.; PHARAND, J. **La collaboration dans le milieu de l'éducation** : dimensions pratiques et perspectives théoriques. Québec : Presses de l'Université du Quebec, 2011.

PROVÍNCIA DA BAHIA. **Falla que recitou o presidente da Província da Bahia, o Dezembargador João José de Moura Magalhães, n'abertura da Assemblea Legislativa da mesma província**. 25 de março de 1848. Bahia: Typographia de João Alves Portella, 1848. Disponível em: <hemerotecadigital.bn.br/>. Acesso em: 15 de abr de 2013.

_____. **Relatório apresentado ao Exmº desembargador conselheiro Francisco Gonçalves Martins, Presidente da Província da Bahia**, por Casemiro de Sena Madureira, diretor geral dos estudos. Bahia: Typografia Const. De Vicente Ribeiro Moreira, 1851. Disponível em: <hemerotecadigital.bn.br/>. Acesso em: 15 de abr de 2013.

_____. **Relatório apresentado ao Exmº desembargador conselheiro Francisco Gonçalves Martins, Presidente da Província da Bahia**, por Casemiro de Sena Madureira, diretor geral dos estudos. Bahia: Typografia Const. De Vicente Ribeiro Moreira, 1852. Disponível em: <hemerotecadigital.bn.br/>. Acesso em: 15 de abr de 2013.

_____. **Relatório da Diretoria Geral de instrução Pública da Provincia da Bahia**. 1 de março de 1854. Disponível em: <hemerotecadigital.bn.br/>. Acesso em: 20 de abr de 2013.

_____. **Relatório apresentado a Assemblea Legislativa da Bahia.** Pelo excelentíssimo senhor Barão de S. Lourenço, presidente da mesma província. 6 de março de 1870. Bahia: Typographia do Jornal da Bahia. 1870. Disponível em: <hemerotecadigital.bn.br/>. Acesso em: 20 de abr de 2013.

PROVINCIA DE SÃO PAULO. **Lei n. 34 de 16 de março de 1846**. Dá nova organização às escolas de instrução primária, e cria uma escola normal. 1846. Disponível em: <http://www.al.sp.gov.br/norma/?id=139680>. Acesso: 20 de abr de 2013.

PROVINCIA DO RIO DE JANEIRO. **Annaes da Assembléa Legislativa Provincial do Rio de Janeiro.** Segundo ano da décima –sétima legislatura. Sessão ordinária de 20 de outubro de 1869. Typographia Imperial e constitucional de J. Villeneuve & C., 1869. Disponível em: <hemerotecadigital.bn.br/>. Acesso em: 16 de abr de 2013.

_____. **Annaes da Assembléa Legislativa Provincial do Rio de Janeiro**. Segundo ano da nona-decima legislatura. Sessão de 16 de outubro de 1873. Rio de Janeiro: Typographia Imperial e constitucional de J. Villeneuve & C., 1873. Disponivel em: <hemerotecadigital.bn.br/>. Acesso em: 16 de abr de 2013.

_____. **Annaes da Assembléa Legislativa Provincial do Rio de Janeiro**. Primeira sessão ordinária da vigésima legislatura. Sessão de 3 de novembro de 1874. Rio de Janeiro: Typographia Imperial e constitucional de J. Villeneuve & C., 1874. Disponivel em: <hemerotecadigital.bn.br/>. Acesso em: 16 de abr de 2013.

QUEBEC. Ministére de l'Education. **Encadrement des stagiaires de la formation à l'enseignement: Rapport d'évaluation de programme.**Bibliothèque nationale du Québec, 2002.

REALI, A. M. de M. R. Universidade e escola: limites e possibilidades de práticas de colaboração na formação continuada de professores. In: BARBOSA, R. L. L. (org.) **Trajetórias e perspectivas da formação de educadores.** São Paulo: Editora Unesp, 2004. p. 315-328.

REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues; TANCREDI, Regina Maria Simões Puccinelli; MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Programa de mentoria online: espaço para o desenvolvimento profissional de professoras iniciantes e experientes. **Educ. Pesqui.**, São Paulo , v. 34, n. 1, Abr. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br>. Acesso: 04 de jan de 2012.

REIS, L. A. dos. O Ensino Público Primário em Portugal, Hespanha, França e Bélgica. Escolas primarias elementares e superiores, maternaes, profissionaes. normaes, asylos e jardins infantis, museus pedagógicos, etc. **Relatório apresentado à Inspetoria Geral da Instrução Pública da Capital Federal**. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1892. Disponivel em: http://www2.senado.leg.br/bdsf/handle/id/4. Acesso em: 12 abr 2013.

RETZ, R. de G. **A autoconfrontação como possibilidade de reflexão e movimento nas atividades de docência**: um estudo sobre os estágios. 199 f. Doutorado em Educação. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012.

RIA, L.; LEBLANC, S. Conception de la plateforme de formation Néopass@ction à partir d'un observatoire de l'activité des enseignants débutants : enjeux et processus. **Activités**, octobre 2011, v. 8 n. 2, pp. 150-172.

RIA, L. ; LEBLANC, S. ; SERRES, S. ; DURAND, M. Recherche et formation en « analyse de pratiques ». **Recherche et formation**, n. 51, 2006. Disponível em : URL : http://rechercheformation.revues.org/477. Acesso em : 12 set 2014.

RINALDI, R. P.; DAL-FORNO, J. P.; REALI, A. M. M. R. Programa de desenvolvimento profissional online para formadores em início de carreira na educação básica. **Anais da 32ª. Reunião da ANPED. 2009**. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/32ra/arquivos/trabalhos/GT16-5708--Int.pdf>. Acesso em: 25 de março de 2013.

RINALDI, R. P. A colaboração entre universidade e escola para formação profissional de professores. II Congresso Nacional de Formação de Professores e XII Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores: "por uma revolução no campo da formação de professores", abril de 2014. Águas de Lindóia/SP. **Anais...**, 2014, p. 11183-11185.

RIO DE JANEIRO. **Regulamento da Escola Normal do Município da Côrte.** Decreto n. 7684 de 6 de março de 1880. Crea no Municipio da Corte uma Escola Normal Primaria. Typographia Nacional.

_____. **Conferências e outros trabalhos do Conselheiro Manoel Francisco Correia**. Typographia Perseverança, 1885.

_____. **Decreto n. 10060 de 13 de outubro de 1888**. Dá novo Regulamento á Escola Normal. Disponível em: <legis.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=67143&tipoDocumento=DEC&tipoTexto=PUB>. Acesso em: 14 de abr de 2013.

ROMANOWSKI, J. P. **Formação e profissionalização docente**. 3ª ed. Curitiba: Ibpex. 196p., 2007.

ROMANOWSKI, J. P. MARTINS, P. L. O. Desafios da formação de professores iniciantes. **Páginas de Educación**, Montevideo, v. 6, n. 1, jun. 2013. Disponível em: http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttex&pid=S1688-74682013000100005&Ing=es&nrm=iso. Acesso em: 23 dez 2014.

ROQUET, P. L'emergence de l'accompagnement. Une nouvelle dimension de la formation. **Recherche et formation**. n. 62. 2009. pp. 13-24. Disponível em: www.rechercheformation.revues.org. Acesso em: 09 fev 2012.

ROSARIO, E. de H. **Atividade docente**: os sentidos e significados que uma professora atribui à aquisição da escrita. 119 f. Mestrado em Educação. Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2012.

ROSEMBERG, D. S. **O trabalho docente universitário sob o ponto de vista da atividade:** tessituras de vidas em uma universidade federal. 203 f. Doutorado em Educação. Vitória, Espírito Santo. Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, ES. 2011.

ROUSSEL-GILLET, I.; SCOYEZ-VAN POPPEL, S. Accompagner un étudiant avec des partenaires professionnels. In : RAUCENT, B et al.**Accompagner des étudiants**, Bruxelas, Bélgica : De Boeck Supérieur, 2010, p. 471-501.Disponível em : http://www.cairn.info/accompagner-des-etudiants--9782804133313-page-471.htm. Acesso em: 17 nov 2014.

ROZENDO, C. A.; CASAGRANDE, L. D. R.; SCHNEIDER, J. F.; PARDINI, J. C. Uma análise das práticas docentes de professores universitários da área da saúde. **Rev. Latino-americana de enfermagem**, Ribeirão Preto, v. 7, n. 2, p. 15-23, 1999. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/rlae/v7n2/13457.pdf. Acesso em: 13 julh 2014.

RUGIU, A. S. **Nostalgia do mestre artesão**. Campinas, SP: Autores Associados, 1998.

SANTOS, H. M. O estágio curricular na formação de professores: diversos olhares. 28 Reunião Anual da ANPED. GT08 – Formação de professores.**Anais...**Caxambu, MG, 2005.

SANTOS, S. D. G. **Autoconfrontação e o processo de inclusão**: (re)vendo a atividade docente na educação superior. 133 f. Mestrado em Educação. Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2011.

SANTOS, N. M. B. F. Programas de mentoring: aprendendo com a realidade canadense. **Interfaces Brasil/Canadá**, Rio Grande, n.7, 2007. Disponível em: http://www.revistas.unilasalle.edu.br/index.php/interfaces/article/view/732. Acesso em: 10 de mar de 2013.

SANTOS, R. C. G. O estágio curricular supervisionado como espaço-tempo deconstituição docente a partir da parceria entre universidade e escola.In: Políticas de Formação Inicial e Continuada de Professores. Livro 2 . XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino. Campinas: Junqueira&Marin Editores, **Anais**...2012, pp.5971-5982.

SÃO PAULO.**Decreto n. 2.225 de 16 de abril de 1912.**Manda observar a Consolidação das leis, decretos e decisões sobre o ensino primario e as escolas normaes. Diário Oficial do Estado de São Paulo de 20 de abril de 1912. Disponível em: http://dobuscadireta.imprensaoficial.com.br/default.aspx?DataPublicacao=19120420&Caderno=Diario%20Oficial&NumeroPagina=1613. Acesso em: 24 de abr de 2013.

____.**Decreto n. 5816 de 21 de fevereiro de 1933**. Regula a formação profissional de professores primários e secundários e administradores escolares, transformando o Instituto “Caetano de Campos” em Instituto de Educação, em nível universitários, reorganizando as escolas normais oficiais do Estado e estabelecendo providências para o ajustamento das escolas normais livres á nova organização. Diário do Executivo de 22 de fevereiro de 1933. num. 43. Imprensa Oficial. Disponível em: <http://www.imprensaoficial.com.br/PortalIO/DO/HomeDO_2_0.aspx#08/11/2013>. Acesso: 24 de abr de 2013.

_____. **Decreto n. 19.525-a**, de 27 de junho de 1950. Institui o Regimemto Interno das Escolas Normais Oficiais do Estado, 1950. Disponível em: www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1950/decreto n.19.525-A, de 27.06.1950.htm. Acesso: 18 de maio de 2013.

_____. Coordenadoria de Gestão da Educação Básica. Departamento de Desenvolvimento Curricular e de Gestão da Educação Básica. Centro de Projetos Especiais. **Documento de Orientações Básicas para o Estágio Supervisionado. Programa Residência Educacional.** 2013. Disponível em: <http://www.educacao.sp.gov.br/a2sitebox/arquivos/documentos/503.pdf>. Acesso em: 10 jan 2014.

SARTI, F. M. Parceria intergeracional e formação docente. ***Educ. rev.,*** Belo Horizonte, v. 25, n. 2, ago. 2009. Disponível: http://www.scielo.br. Acesso: 21 jan. 2010.

_____. O triângulo da formação docente: seus jogadores e configurações. **Educ. Pesqui**., São Paulo, v. 38, n. 2, jun. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022012000200004&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 11 jul. 2012.

_____. Pelos caminhos da universitarização: Reflexões a partir da masterização dos IUFM franceses. **Educ. rev.**, Belo Horizonte, v. 29, n. 4, dez. 2013. Disponível em <http://www.scielo.br/>. Acesso em 29 de jan. 2014.

_____. Relações intergeracionais e alternância na formação docente: considerações a partir de uma proposta de estágio supervisionado. **Cadernos de Educação**, n. 46, p. 83–99, 2013a. Disponível em: http://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/4174. Acesso em: 12 jan 2014.

SARTI, F. M., BUENO, B. O. Leituras profissionais docentes e apropriação de saberes acadêmico-educacionais. **Cadernos de Pesquisa**, v.37, n. 131, p. 455-479, mai/ago, 2007.

SAUJAT, F. Fonction et usages de l'instruction au sosie en formation initiale. **Retrieved**, Novembre, 9, 2005.

SCHON, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In. NÓVOA, A. (org.). **Os professores e sua formação.**Lisboa : Dom Quixote, 1992. p.78-93.

_____. **Le Praticien Réflexif:** à la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel. Tradução : Jaques Heynemand e Dolorès Gagnon. Montréal : Les Éditions Logiques, 1993.

SCHWANDT, T. A. Três posturas epistemológicas para a investigação qualitativa: interpretativismo, hermenêutica e construcionismo social. In: Denzin, N. K.; LINCOLN, Y. S. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. 2ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 193-217.

SEPTOURS, G.; GAUTHIER, R-F. **La formation Initiale et Continue des Maîtres. Ministére de la Jeunesse, de l'Éducation Nationale et de la Recherche**. França, Rapport conjoint IGEN-I.G.A.E.N.R. Février, 2003. Disponível em: http://www.education.gouv.fr/cid2119/la-formation-initiale-et-continue-des-maitres.html. Acesso: 24 de março de 2011.

SHULMAN, L.S. **Knowledge and teaching**: foundations of the new reform. Harvard: Education Rewiew, 57, p.1-22, 1987.

SILVA, L. **A orientação da prática pedagógica na formação superior de professores em serviço: um estudo sobre o serviço de tutoria.** Anais da 29ª Reunião Anual da Anped**.** Caxambu-MG, 2006.

SILVA, M. O habitus professoral: o objeto dos estudos sobre o ato de ensinar na sala de aula. **Revista Brasileira de Educação**, n. 29, Maio-Ago, 2005, pp. 152-163.

SILVA, M. B. E. **Os sentidos do professor sobre a participação dos alunos em sala de aula**: quando esta é possível? 153 f. Mestrado em Educação. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.

SILVA, A. K. L.**Atividade do professor na educação à distância: interaçãocom o gênero profissional docente.**Mestrado em Psicologia. 218 f. 2012.Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2012.

SILVESTRE, M. A. Prática de Ensino e Estágios Supervisionados: da observação de modelos à aprendizagem da docência. **Rev. Diálogo Educ**., Curitiba, v. 11, n. 34, p. 835-861, set./dez. 2011.

SILVESTRE, M. A.; PLACCO, V. N. S. Modelos de Formação e Estágios Curriculares. **Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 03, n. 05, p. 30-45, ago./dez. 2011. Disponível em http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br. Acesso em 13 nov 2014.

SIMÃO, A. M. V.; FLORES, A.; FERNANDES, S.; FIGUEIRA, C. Tutoria no ensino superior: concepções e práticas. **Sísifo. Revista de Ciências da Educação**, 07, pp. 75-88. 2008. Disponível em http://sisifo.fpce.ul.pt. Acesso em: 05 de fev de 2012.

SIMONDI, E. Analyse des pratiques professionnelles et Accompagnement clinique des groupes. Un enjeu pour la formation aujourd'hui, un pari pour le travail social de demain. **VST - Vie sociale et traitements**, v. 3, n. 95, 2007, pp. 74-78. Disponível em: http://www.cairn.info/revue-vie-sociale-et-traitements-2007-3-page-74.htm. Acesso em 12 dez 2014.

SMYTH, J.; MCINERNEY, P.; HATTAM, R.; LAWSON, M. **Teachers Learning Project: Critical Reflection on Teaching and Learning.** Flinders Institute for the Study of Teaching, School of Education, Adelaide, South Australia, 1999. Disponível em: <http://www.adieh.com.au/resources/Critical%20Reflection%20on%20Teaching%20and%20Learning.pdf>. Acesso em: 06 de ago de 2012.

SMYTH, J. **Teachers as Collaborative Learners: Challenging Dominant Forms of Supervision.**London: Open University Press, 1991.

SOUZA, C. A. SPANHOL, F. J.; LIMAS, J. de O.; CASSOL, M. P. Tutoria como espaço de interação em educação a distância. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 4, n.13, p.79-89, set./dez. 2004. Disponível em: http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=189117791007.

SOUZA NETO, S. IAOCHITE, R. T. O uso de dispositivos de acompanhamento de estágio curricular como elemento para se pensar a profissionalização do ensino. XII EDUCERE,2015. Curitiba: PUC/PR, 2015. **Anais...** Curitiba, PR. p. 28903-28917.

SOUZA, D. T. R.; SARTI, F. M. Mercado simbólico de formação docente. In.: SOUZA, D. T. R.; SARTI, F. M. (Orgs.) **Mercado de Formação docente: constituição, funcionamento e dispositivos**. 1. ed. Belo Horizonte: Fino Traço, 2014. v. 1. 286 p.

SOUZA, D. T. R. Formação continuada de professores e fracasso escolar: problematizando o argumento da competência. **Educação e Pesquisa**, v. 32, p. 477-492, 2006.

SOUZA, L. M. **Desenvolvimento profissional de professor (a) e reflexibilidade na educação infantil: diário de aula e reflexão da ação.** Dissertação de mestrado. 2011. 103 f. Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2011.

TANURI, L. M. História da formação de professores. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 14, jul. 2000. Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782000000200005&lng=pt&nrm=iso>. Acesso: 26 de jul de 2011.

TARDIF, M. **Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários.** Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**. v. 1, n. 13, p. 5-24, 2000. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/rbedu/n13/n13a02.pdf>. Acesso em: 19 set. 2012.

_____. **Saberes Docentes e Formação Profissional.** Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2002.

_____. Princípios para guiar a aplicação dos programas de formação inicial para o ensino. **XIV ENDIPE (livro 2 - anais): Trajetória e processos de ensinar e aprender: práticas e didáticas.** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008, pp. 17-46.

_____. A profissionalização do ensino passados trinta anos: dois passos para a frente, três para trás. **Educ. Soc.**, Campinas , v. 34, n. 123, Junho 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302013000200013&lng=en&nrm=iso>. Acesso: 28 de ago de 2013.

TARDIF, M. ; BORGES, C. ; MALO, A. Introduction. In : TARDIF, M. ; BORGES, C. ; MALO, A.**Le virage réflexif en éducation**. Où en sommes-nous 30 ans après Schön ?Bruxelas, Bélgica : De Boeck Supérieur, 2012. pp. 7-17.

TARDIF, M.; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 21, n. 73, 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo> Acesso em 29 de julho de 2010.

TARDIF, M.; LESSARD, C.**O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interação humanas. Rio de Janeiro: Vozes, 2005.

TARDIF, M. ; GAUTHIER, C. L'enseignant comme « acteur rationnel » : quelle rationalité, quel savoir , quel jugement ?, In : PAQUAY, L. et al., **Former des enseignants professionnels**. De Boeck Supérieur, 2001, p. 209-237.

THEUX, M-N. ; SOBIESKI, P. ; RAUCENT, B. ; WOUTERS, P. Former des tuteurs. In : RAUCENT, B. et al. **Accompagner des étudiants**, Bruxelas, Bélgica : De Boeck Supérieur, 2010. p. 411-442.

THIOLLENT, M. **Metodologia da Pesquisa-Ação**. 6ª ed. São Paulo: Editora Cortez, 1994.

TOCHON, F. Ateliers de pratique réflexive et partenariat. **Carrefours de l'éducation**, 2001/2 n° 12, p. 156-178. http://www.cairn.info/revue-carrefours-de-l-education-2001-2-page-156.htm. Acesso em : 18 nov 2014.

UNESP. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia**. Rio Claro, SP, 2006.

UNIFESP. Universidade Federal de São Paulo. **Manual do Programa de Residência Pedagógica.** Departamento de Educação, Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos, 2011. Disponível: http://humanas.unifesp.br/observatorio/resid/prp_manual_v2011_revclecio.pdf. Acesso: 11 de março de 2011.

VALDEMARIN, V. T. **História dos métodos e materiais de ensino: a escola nova e seus modos de uso**. São Paulo: Cortez, 2010.

VERMESCH, P. **L'entretien d'explicitation**. Paris: ESF, 1994.

VIANNA, H. M. **Pesquisa em Educação: a observação.** Brasília: Líber Livro Editora, 2007. 108p.

VICENTINI, P. P.; LUGLI, R. G. **História da Profissão Docente no Brasil: representações em disputa.** São Paulo: Cortez, 2009.

VIEIRA, F. Formação Reflexiva de professores e pedagogia para a autonomia: para a constituição de um quadro ético e conceptual da supervisão Pedagógica. In: VIEIRA, F. et al. **No caleidoscópio da Supervisão: Imagens da formação e da pedagogia**. Mangualde/Portugal: Edições Pedago. 2ª Ed., 2010.

_____. Para uma visão transformadora da supervisão pedagógica. **Educ. Soc**., Campinas, vol. 29, n. 105, p. 197-217, jan./abr. 2009. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br> Acesso em: 12 nov 2013.

_____. A experiência educativa na formação inicial de professores. **Atos de Pesquisa em Educação**, Braga, Portugal, v. 8, n. 2, p.592-619, mai./ago. 2013. Disponível em: http://dx.doi.org/10.7867/1809-0354.2013v8n2p592-619. Acesso em: 12 out 2015.

VIEIRA, M.; FAÏTA, D. Quando os outros olham outros de si mesmo: reflexões metodológicas sobre autoconfrontação cruzada. **Polifonia**, Cuiabá, n. 7, p. 27-65, 2003.

VILLELA, H. de O. S. A Primeira Escola Normal do Brasil: concepções sobre a institucionalização da formação docente no século XIX. In: ARAÚJO, J. C. S.; FREITAS, A. G. B de.; LOPES, A. de P. C. (org.). **As Escolas Normais no Brasil: do império à república.** Campinas, SP: Editora Alínea, 2008.

_____. Do artesanato à profissão: saberes de normalistas no Brasil do século XIX. **ANPED**: GT: História da Educação/n.02. Poços de Caldas: MG, 2003. Disponível em: http://189.1.169.50/reunioes/26/trabalhos. Acesso em: 28 abr. 2013.

_____. Do “saber fazer” à profissionalização docente na escola normal da Província do Rio de Janeiro. **Revista Rio de Janeiro,** n. 13-14, maio-dez, 2004, pp. 49-67.

VILLENEUVE, L. ; MOREAU, J. Former des superviseurs et des maîtres de stage. In : RAUCENT, B et al. **Accompagner des étudiants**. Bruxelas, Bélgica : De Boeck Supérieur, 2010 p. 443-470. Disponível em : http://www.cairn.info/accompagner-des-etudiants---page-443.htm. Acesso em: 13 out 2014.

VILLENEUVE, L.; LEBLANC, J.; RUPH, F.; LEMIEU, L. Le questionnement et la réflexivité . In : RAUCENT, B et al. **Accompagner des étudiants**. Bruxelas, Bélgica : De Boeck Supérieur, p. 155-185. Disponível em : http://www.cairn.info/accompagner-des-etudiants--9782804133313-page-155.htm. Acesso em: 19 nov 2014.

WEISSER, M. Dispositif pédagogique? Dispositif didactique? Situation d’apprentissage! **Questions vives, recherches en éducation**, v.4, n°13, 2010.Disponível em:. URL : http://questionsvives.revues.org/271. Acesso em: 10 oct 2012.

WENTZEL, B. Réflexivité et formation professionnelle des enseignants : actualités d'un paradigme en construction. In : TARDIF, M. ; BORGES, C. ; MALO, A. **Le virage réflexif en éducation**. Où en sommes-nous 30 ans après Schön ? Bruxelas, Bélgica : De Boeck Supérieur, 2012, p. 143-160.

WITTORSKI, R. A contribuição da análise das práticas para a profissionalização dos professores. Denise Radanovic Vieira (trad.). **Cadernos de Pesquisa,** v. 44, n. 154, p.894-911, out.-dez. 2014.

YINGER, R. J. A Study of Teacher Planning. **The Elementary School Journal**, vol. 80, n. 3, Chicago. Jan, 1980, pp. 107-127. Disponível em: http://www.jstor.org/stable/1001636. Acesso em: 21 dez 2015

ZABALZA, M. **O estágio e as práticas em contextos profissionais na formação universitária.** São Paulo: Cortez, 2014.

ZEICHNER, K. Repensando as conexões entre a formação na universidade e as experiências de campo na formação de professores em faculdades e universidades. **Educação. Revista do Centro de Educação**, Santa Maria/RS, Set-Dez 2010, p. 479-503. Disponível: http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=117116968009. Acesso: 07 abr 2012.

_____. **Políticas de Formação de Professores nos Estados Unidos**: como e porque elas afetam vários países do mundo. ANTUNES, C. (trad.) Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

_____. **A formação reflexiva de professores**: ideias e práticas. Lisboa: Educa, 1993.

APÊNDICES

Apêndice A - TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Eu Marina Cyrino, RG 44.088.491-3, estudante do Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha de Pesquisa: Formação de Professores e Trabalho Docente estou desenvolvendo o projeto de pesquisa "**A INTERVENTORIA NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO DA PEDAGOGIA COMO PROPOSTA DE FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES"**, para a obtenção do título de doutora em Educação. No desenvolvimento desse projeto sou a pesquisadora responsável, tendo como orientador o Prof. Dr. Samuel de Souza Neto, docente desse mesmo Programa. Venho convidá-lo(a) a participar dessa pesquisa que busca compreender a Interventoria como um processo de acompanhamento de estagiários, que será constituído juntamente com os participantes desta pesquisa. Tal proposta preocupa-se com questões didático-pedagógicas da aprendizagem da docência do futuro professor e incluiu outros elementos da prática profissional. Como objetivos específicos, buscamos: a) apresentar um quadro dos aspectos que tradicionalmente compõem o processo de supervisão/orientação pedagógica e dos elementos que passam a compor a Interventoria; b) elaborar estratégias de desenvolvimento da Interventoria juntamente com os participantes do estudo; c) identificar a contribuição da Interventoria no processo de constituição de uma identidade profissional na e para a escola; d) analisar o impacto e as melhorias que a Interventoria pode oferecer ao desenvolvimento do estágio e da constituição do professor. Sua participação será no sentido de permitir a observação da sua atuação nos estágios, ceder possíveis materiais relacionados ao estágio para consulta, bem como participar de uma discussão em grupo, conhecida como grupo focal (que será realizado de duas maneiras: um grupo com representantes do mesmo segmento e outro grupo com representantes de segmentos diferentes), no qual debateremos acerca de temas relacionados ao estágio curricular. Também convidamos para participar de uma entrevista individual. Os eventuais riscos relativos a esta pesquisa podem ocorrer no momento da observação, podendo provocar a inibição; durante a realização da entrevista e do grupo focal em termos de constrangimento e na análise dos dados se esta não for fiel ao que foi falado. Para minimizar esses riscos, nas questões relativas à observação se tomará como medida a permanência em lugar que não interrompa o fluxo das suas atividades, bem como não provocar nenhum tipo de intimidação. Com relação ao roteiro de entrevistas e do grupo focal, este será elaborado de modo a evitar constrangimentos e questões que envolvam aspectos de foro intimo. As entrevistas serão gravadas em áudio e o grupo focal será gravado em vídeo. Ambos serão realizados em clima amistoso e de respeito aos participantes. No que se refere aos documentos só será utilizado o que você permitir. No que tange à análise dos dados, esta será efetuada de modo a respeitar a sua opinião, sendo fiel às suas manifestações, não emitindo juízos de valor sobre as respostas dadas. Da mesma forma também se torna fundamental registrar que está assegurada a sua liberdade de desistência ou continuidade na pesquisa, bem como o direito de solicitar a qualquer momento esclarecimentos sobre a mesma ou encerrar a sua participação, sem nenhuma penalidade. Além disso, se você se sentir constrangido(a) ou incomodado(a) com alguma questão terá total liberdade de não respondê-la, sem que isso signifique qualquer penalidade. Caso se sinta inibido(a) com a gravação tanto do vídeo como do áudio, esta poderá ser interrompida a qualquer momento. Em relação aos benefícios dessa pesquisa, eles dizem respeito a um aprofundamento do conhecimento na área da Formação de Professores. Os dados obtidos por meio dessa pesquisa serão utilizados somente para fins científicos e o seu nome será mantido em sigilo, sendo utilizado como identificação um pseudônimo ou número/letra. Os dados serão divulgados, inicialmente por meio da tese de doutorado e posteriormente em periódicos e eventos científicos. Você terá garantia de esclarecimento em qualquer momento da pesquisa, por meio do contato com a pesquisadora (telefones para contato estão transcritos abaixo) ou ainda, junto ao Comitê de Ética do IB/RC por meio do telefone (19) 3526-4205. Cumpre informar, ainda, que você não terá nenhum gasto para participar dessa pesquisa, da mesma forma que não receberá nenhuma remuneração.Se você estiver suficientemente esclarecido(a) convido-o(a) a assinar esse Termo elaborado em duas vias, sendo que uma ficará com o pesquisador e outra ficará com você.

Título do Projeto: *"A Interventoria no Estágio Supervisionado da Pedagogia como Proposta de Formação Inicial de Professores"*.

Pesquisador Responsável: Marina Cyrino

Cargo/função: Estudante de Doutorado do programa de Pós-Graduação em Educação, área de concentração Formação de Professores. **Instituição:** Instituto de Biociências – UNESP - Rio Claro – Depto de Educação
Endereço: Avenida 24-A, nº1515, Bairro Bela Vista, CEP: 13506-900
Dados para Contato: fone (19) 3557-4897 (19) 9636-6153. e-mail: ma.cyrino@hotmail.com
Orientador: Prof. Dr. Samuel de Souza Neto
Cargo/função: Professor Adjunto do Depto de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação.
Instituição: Instituto de Biociências – UNESP - Rio Claro – Departamento de Educação.
Endereço: Avenida 24-A, nº1515, Bairro Bela Vista, CEP: 13506-900
Dados para Contato: fone (19) 3526-4276 e-mail: samuelsn@rc.unesp.br

Dados sobre o participante da pesquisa:

Nome:_____ RG: _____
Data de nascimento:____/___/_____ Sexo:_____
Endereço:_____
CEP_____Fone:_____e-mail:_____
Assinatura: _____

_____ _____
Pesquisadora responsável: Profa. Ms. Marina Cyrino Orientador: Prof. Dr. Samuel de Souza Neto

Apêndice B - Caderno de Campo – Roteiro de Observação

- Quais as primeiras expectativas que apresentam no primeiro dia de aula?
- Já tiveram os primeiros contatos com a escola? Como foi?
- Quais as questões que os estudantes pontuam?
- Quais as concepções de professor que aparecem durante os diálogos na aula?
- Quais as concepções de escola?
- Como é a organização da aula da Supervisora?
- Quais as orientações passadas pela Supervisora?
- Como se dá o diálogo sobre o estágio nas aulas?
- Quais são as manifestações mais presentes? E as pouco presentes?

Apêndice C – Exemplo - Transcrição de um dia de observação

Observação da Disciplina: *"Planejamento, Acompanhamento e Noções Teóricas de Prática de Ensino nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental"*.

Carga horária: 45 horas

Quantidade de estudantes matriculados: 47

Supervisora: Docente universitária responsável pela disciplina

Monitora: Estudante de mestrado em situação de estágio docência, também atuante como Professora da Educação Básica, anos iniciais do Ensino Fundamental.

Data: 08/03/2013

Primeiro dia de aula da disciplina. Os estagiários encontram-se ansiosos e confusos, portando o contrato de estágio em mãos aguardando a professora Supervisora chegar. Assim que entra na sala de aula, alguns estagiários se dirigem a ela e conversam, tiram dúvidas, esclarecem situações. É importante ressaltar que a Supervisora ministrou aulas de Didática para a mesma turma no semestre anterior, sendo assim, ela conhece os estudantes e já os encaminhou para as possíveis escolas que realizarão os estágios.

Após as conversas individuais, a Supervisora inicia a aula perguntando se os estagiários estão animados com o início do estágio. A maioria se mantém neutro, alguns respondem que sim, outros apresentam certo desânimo. Continua com uma conversa com os estudantes explicando sobre o contrato de estágio, qual sua importância e utilidade. Esclarece ainda os trâmites de assinatura, quais as pessoas que se responsabilizam juridicamente pelo estágio. Destaca que o diretor da universidade, a diretora da escola, a secretaria de educação; a professora da universidade e o estagiário assinam o contrato, exceto a professora da escola que receberá o estagiário e o acompanhará durante todo o processo.

Antes de apresentar a pesquisadora e a monitora da disciplina (estudante de pós-graduação), a Supervisora faz uma breve brincadeira com os estagiários inserindo a questão da maneira de se vestir para ir à escola. Solicita que a monitora se apresente, assim como a pesquisadora. A Supervisora complementa sobre a pesquisa que será realizada e assim pede autorização dos estudantes para que a pesquisa possa ser realizada. Todos consentem.

Com as formalidades cumpridas, a Supervisora continua a aula questionando se os estagiários entraram em contato com a escola e com o professor que os receberá. Assim, seguindo uma lista, cada um diz se está tudo bem ou se há algum impasse com relação à escola ou ao próprio professor. Após todos relatarem, a Supervisora questiona sobre aqueles que farão estágio fora do município. Explica que elaborará uma carta de apresentação do estágio a ser entregue aos diretores e professores das escolas.

Depois de conferir, a Supervisora passa orientações para o inicio dos estágios. Recomenda que os estagiários comecem o quanto antes, pois o tempo de permanência na escola é longo.

Os estagiários demonstram preocupações com relação à data de início do estágio e quantas horas devem cumprir. A Supervisora então passa orientações sobre a ida à escola e quais são as horas de estágio em sala de aula (70 horas) e àquelas reservadas para a realização do relatório de estágio e demais pesquisas relacionadas à planejamento de aulas (35 horas), totalizando 105 horas. Explica que os estagiários devem entrar em contato com a escola, marcar um horário para se apresentar. Conversar com a professora e estabelecer um dia da semana e um horário fixo para iniciar o estágio.

As orientações continuam. A Supervisora expõe que a escola, os alunos e as professoras já estão em situação de aula há mais de um mês, estão com planejamentos em andamento e por isso, cabe ao estagiário respeitar este espaço e compreender que ele está chegando a um lugar no qual a dinâmica já se encontra estabelecida. Destaca ainda que cada escola possui uma organização, sendo essencial que os estagiários procurem perceber este aspecto durante o estágio.

A Supervisora também orienta os estagiários sobre o preenchimento da ficha de estágio (uma ficha em que os estagiários colocam o dia e a atividade que desenvolveram com os alunos) e a importância de solicitar à professora a assinatura de cada dia do estágio. Deste modo aponta sobre a organização pessoal que os estagiários devem apresentar, pois vão trabalhar com outra pessoa. Orienta ainda que nos primeiros dias de estágio é preferível que realizem a observação da sala, do modo que a professora organiza a aula e do comportamento dos alunos.

Os estagiários apresentam dúvidas com relação à quantidade de horas que precisam permanecer na escola, como devem preencher as fichas de estágio, qual o tempo de estágio e o tempo que terão para fazer o relatório e qual será a forma de avaliação daquela disciplina. Fazem contas para verificar se dará tempo até o final do semestre. Colocam ainda questões sobre a possibilidade de levar os alunos à visitas externas e se este tipo de atividade conta como horas de estágio.

A Supervisora explica sobre cada aspecto. Diz que é importante que o estagiário permaneça na sala de aula durante todo o período, ou seja, 4h30, pois assim é possível observar a rotina completa da escola. Depois explica sobre o preenchimento das fichas e o funcionamento da disciplina na universidade e pontua que esta apoia o estágio, e que sem o estágio a disciplina não pode existir. Dessa forma, a avaliação de ambos (disciplina e estágio) é o relatório, bem como a participação e envolvimento de cada um. Para a próxima aula, a Supervisora anuncia que verão o que pode ser ensinado no ensino fundamental I. Os estagiários demonstram alívio e tranquilidade ao receber esta notícia.

Previne os estagiários de que na relação com a professora da escola pode ocorrer vários impasses, como por exemplo, a dispersão em sala de aula, ou seja, a professora não estará com todas as atenções voltadas para os estagiários, pois ela é responsável por um número grande de alunos e pode ocorrer de ela interromper uma conversa para auxiliar suas crianças, assim como pela quantidade de coisas que ela tem a fazer, talvez o tempo para se comunicar seja pequeno. A Supervisora pede que os estagiários compreendam estes momentos e não fiquem pensando que a professora é indiferente com eles.

Após estas orientações, os estagiários recebem orientações de como estabelecer um acordo com os professores, com relação aos dias da semana e horários que chegarão à escola, pois estas informações podem oferecer mais segurança para a professora, que poderá planejar seu dia com mais facilidade. Explica o problema de o estagiário chegar à escola a qualquer hora, sem combinar previamente com a professora. A Supervisora apresenta uma folha que contem este tipo de informação e pede que o estagiário preencha junto com a professora, pois seria uma primeira conversa para o estabelecimento de uma possível parceria entre ambos.

Propõe que se possível, os estagiários assistam a um HTPC da escola, para conviver com os professores e observar este tipo de reunião. Orienta ainda que não deixem que o estágio se restrinja ao projeto que vão elaborar, mas que exceda os limites da aula. Aponta que devem vivenciar os espaços da escola, a pesquisa para as aulas que irão ministrar e o trabalho que irão desenvolver juntamente com o professor da sala. Completa este aspecto apresentando que a docência é mais do que dar aulas, é um trabalho intelectual e coletivo.

Com isso, sugere que os estagiários planejem junto com a professora o que farão no período de estágio. Recomenda que os estagiários elaborem um projeto interdisciplinar, ou um projeto pedagógico, pela facilidade de se seguir um planejamento que tenha começo, meio e fim. Porém, dependendo do que combinarem com a professora, também é possível ministrarem aulas em disciplinas, seguindo o planejamento da professora. Assim, a Supervisora solicita que os estagiários preencham outra folha junto com a professora. Seria um “contrato de trabalho” no qual colocariam tudo o que pretendem desenvolver, quais as disciplinas que pretendem trabalhar, tempo de duração, temática a ser desenvolvida, etc.

A Supervisora informa aos alunos que a conversa com a professora nos primeiros dias e o desenvolvimento de um projeto já é considerado um estágio, um trabalho que os professores também fazem. Após estas orientações os estagiários apresentam várias dúvidas, as quais mesmo

sendo feita individualmente, observou-se que os outros também ficavam curiosos com a resposta que a Supervisora iria oferecer.

A primeira relaciona-se ao momento de ministrar aulas: “eu vou dar aulas? Vai ter um momento separado para mim?” e a Supervisora responde que é desejável que o trabalho seja em parceria e se evite a separação de aulas (aula da professora e aula da estagiária), explica ainda que os estagiários fazem parte da turma e não é necessário trabalhar o tempo todo o projeto, mas podem realizar outras atividades solicitadas pela professora, como corrigir cadernos, auxiliar os alunos, fazer chamadas, etc. o importante é se envolverem no trabalho com a professora.

Outra dúvida foi: “Se tiver aulas de Educação Física, o que faço?”. A Supervisora diz que é um ótimo momento para conversar com a professora individualmente, ajudá-la nas tarefas que ela possui, ou ainda, observar as aulas de educação física, artes e inglês (que foram inseridas este ano na rede municipal), para saber como as crianças se comportam em outros espaços e com outros professores.

Um estagiário questionou sobre o que é importante registrar durante o estágio, se deve levar caderno para anotar. A Supervisora aponta que é importante que eles observem e compreendam a dinâmica da sala de aula, porém não é necessário registrar cada passo dos alunos, pois não se trata de um estágio de observação. Devem registrar, portanto, as atividades que desenvolverão durante o projeto, por exemplo.

A última dúvida refere-se às aulas da disciplina na universidade, se serão todas as semanas e se terão textos para ler. A Supervisora explica que organizou a disciplina de forma que no inicio do estágio se encontrem todas as semanas para que tirem dúvidas e relatem dificuldades e os sucessos. Na metade do estagio, terão encontros esparsos, a fim de apoiar este momento e ao final, terão encontros com mais frequência, pois estarão realizando o relatório de estágio. Destaca que terão momentos de leituras de textos que possam auxiliá-los no desenvolvimento do estágio.

Por fim, a Supervisora fala sobre o curso que irá oferecer aos professores que os receberão nas escolas. Diz que os professores serão convidados a participar, não tendo nenhuma obrigatoriedade. Porém destaca a importância do curso para o desenvolvimento dos estágios. Finaliza a aula perguntando aos estagiários se sentem animados e seguros para irem às escolas, e alguns respondem que ainda não estão preparados.

Apêndice D - Questões norteadoras - Grupo Focal

- Como vocês compreendem o estágio supervisionado na escola?
- Neste contexto, como os estagiários chegam à escola?
- Como deveriam chegar à escola?
- Quais são as principais dificuldades que vocês observam neles?
- O que a escola considera como importante para orientar os futuros docentes?
- O que a escola pensa ser necessário ao futuro professor conhecer sobre a instituição e o processo de escolarização no momento da formação?
- Qual é o perfil de professor que a escola valoriza ou gostaria de ter na relação de trabalho com os seus colegas?
- O que eu (escola, professor) poderia fazer para auxiliar no desenvolvimento destas habilidades, capacidades ou perfil nos futuros professores?
- Como é a conversa com o professor da sala de aula antes e durante o processo de estágio?
- O que poderia ser feito tanto da parte da universidade como da parte da escola para tornar o estágio mais efetivo?
- O que poderia ser feito na organização do estágio para que ele auxiliasse tanto o estagiário como o professor da sala de aula?
- Do que vocês sentem mais falta no decorrer do estágio?
- De que maneira a equipe gestora pode auxiliar os professores-parceiros com relação ao momento de orientação dos estagiários?
- Na opinião de vocês, há necessidade de se dar uma formação sobre o estágio supervisionado para os professores que acompanham os estagiários?
- Quais são os desafios que vocês enfrentam no desenvolvimento do estágio?
- É possível esses professores de escola serem formados pela própria instituição escolar para supervisionar/acompanhar os estagiários?
- Na sua opinião, o que o processo de estágio proporciona para cada um dos atores envolvidos (estagiário, professor, escola, equipe gestora da escola, universidade, Supervisora) em termos de profissão docente?
- Qual é a contribuição mais significativa que você oferece para: estagiário; professor; escola; equipe gestora; universidade; Supervisora.

Apêndice E -Carta de Autorização SME

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA "JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
Campus de Rio Claro – IB – Dep. de Educação

Prezada Secretária de Educação do Município de Rio Claro
Profa. Heloisa Maria Cunha do Carmo

Viemos por meio desta solicitar autorização da Secretaria Municipal de Educação de Rio Claro para a realização de uma pesquisa de doutorado em quatro escolas do referido município, no período de março/2013 à dezembro/2015.

Neste estudo, partimos da compreensão de que a escola é o principal espaço de formação inicial e continuada do professor. Portanto, a investigação tem como cenário a formação inicial de professores, com recorte no Estágio Curricular Supervisionado desenvolvido no curso de Pedagogia da Unesp - Rio Claro.

Esta pesquisa visa acompanhar os participantes do estudo em situação de estágio, denominando este processo de Interventoria, pois envolve uma relação ativa entre o estagiário, o professor-colaborador e o professor supervisor. Neste contexto, o termo Interventoria diz respeito a um modo específico de Supervisão de estágios vem sendo desenvolvido na parceria universidade-escola. Portanto, o professor universitário, denominado de supervisor de estágio, em nossa pesquisa recebe o nome de Supervisora, pois reconhecemos que ele está em constante interação com o estagiário, com o professor da escola e com a própria instituição escolar.

Como objetivo geral, buscaremos compreender o processo de Interventoria como um acompanhamento pedagógico de estágio que inclui outros elementos da prática profissional, as quais podem contribuir para o desenvolvimento profissional. Especificamente o que se busca é: a) apresentar um quadro dos aspectos que tradicionalmente compõem o processo de supervisão/orientação pedagógica e dos elementos que passam a compor a Interventoria; b) elaborar estratégias de desenvolvimento da Interventoria juntamente com os participantes do estudo; c) identificar a contribuição da Interventoria no processo de constituição de uma identidade profissional na e para a escola; d) analisar o impacto e as melhorias que a Interventoria pode oferecer ao desenvolvimento do estágio e da constituição do professor.

O projeto de pesquisa (anexo) em sua essência busca construir em colaboração com os professores, coordenadores, diretores e a coordenação pedagógica dessa Secretaria, estagiários e professora Supervisora da universidade diretrizes que possam auxiliar no desenvolvimento do estágio curricular, o que contribui diretamente para a formação dos futuros professores e dos próprios docentes da escola.

Nesta direção é fundamental mencionar que tanto a Profa. Dra. Flávia Medeiros Sarti como alguns de seus estagiários estarão na condição de participantes da investigação. Convidarei também para participar deste processo professoras que recebem estes estagiários nas escolas, equipe gestora da escola e duas ou três professoras da área pedagógica desta Secretaria que possam nos auxiliar com a temática de estudo. Na realidade a tendência será de convidar pessoas que apresentam uma determinada aderência a este tipo de trabalho. Colocamo-nos à disposição para outras informações que se fizerem necessária.

Rio Claro, 1 de março de 2013.

_____
Profa. Ms. Marina Cyrino
- Pesquisadora -

_____
Prof. Dr. Samuel de Souza Neto
- Orientador -

Apêndice F - Roteiro de Acompanhamento analítico-reflexivo (RAAR)

Universidade Estadual Paulista – UNESP – RC – IB – Depto. de Educação

Roteiro Rosa: Expectativas.
Roteiro Azul: Notícias e Organização
Roteiro Laranja: Acompanhamento da própria prática.
Roteiro Verde: Reflexivo; desprivatização da prática.

Primeira aula

O que esperam do estágio?
De que forma gostariam de ser recebidos e orientados pela professora da escola?
O que esperam da disciplina de estágio na universidade?

Segunda e terceira aula

A ida para a escola...

I.

Nome da escola/Nome da professora da classe/Turma/Turno/Dia da semana e horário previsto para realização do estágio

II.
Que espaços da escola são utilizados pela professora para trabalhar com os alunos?

Como é a organização espacial da sala?

Como a professora organiza a entrada dos alunos, o recreio, a ida dos alunos para outros espaço e aulas, a saída dos alunos etc.

Há alunos com necessidades especiais na turma? Como sua inclusão na turma está organizada?

Como o tempo de trabalho da professora é organizado (horários de aula, de café, de trabalho individual, de trabalho coletivo etc.)?

Que documentos são utilizados e/ou produzidos pela professora (diário de classe; portfolios; semanários; diário de bordo etc.). Que uso faz de cada um deles?

Que conteúdos estão previstos para o primeiro semestre?

III.
Com que frequência serão os encontros individuais com a professora e os estagiários?

Em que momento serão realizados?

Que recursos serão utilizados para comunicação?

Como está prevista a elaboração do trabalho em conjunto?

Refletir e escrever sobre...

Como fui recebido pela escola? Que sensações tive?

Como foi meu primeiro contato do ano com a professora?

Que impressões tive sobre os alunos?

Refletir e escrever sobre...

Como está sendo a conversa com a professora?

Está sendo possível estabelecer uma parceria? Como foi este processo?

De que maneira ocorre a comunicação entre vocês?

No momento da elaboração do plano, foi possível compatibilizar as ideias e sugestões minhas e da professora?

SOBRE O PLANO DE TRABALHO

O trabalho será desenvolvido sob a forma de um projeto ou outra forma de organização?

Qual o cronograma previsto para o desenvolvimento do trabalho?

Qual a relação entre o plano proposto e os conteúdos previstos para o semestre?

DURANTE O DESENVOLVIMENTO DOS PLANOS DE TRABALHO

EXERCÍCIO INDIVIDUAL: VER - DOCUMENTO – ACOMPANHAMENTO DA PRÓPRIA PRÁTICA **(Apêndice G).**

EXERCÍCIO EM SALA DE AULA

Refletir e escrever – Socializar com os colegas em pequenos grupos

- Descrever o que fiz.
- Porque fiz assim?
- É possível fazer diferente?
- O que eu mudaria nesta aula?

REFLEXÃO

Apêndice G – Acompanhamento da Própria Prática

Universidade Estadual Paulista – UNESP – RC – IB – Depto. de Educação

Disciplina: Estágio Supervisionado de Prática de Ensino no Ensino Fundamental

DOCUMENTO – ACOMPANHAMENTO DA PRÓPRIA PRÁTICA

Estagiário(a): _____
Data da aula: ___/___/___

Após finalizar cada aula, escrever sobre*:

Tempo da aula - tempo previsto - tempo real
Como os alunos reagem às minhas colocações? Por quê?
Os objetivos da atividade foram atingidos? Por quê?
Quais foram minhas dificuldades nesta aula? Por quê?
Consegui incluir e atingir todos os alunos no trabalho proposto?
Utilizei de forma adequada os recursos e materiais disponíveis?
Qual foi o papel/participação da professora nesta aula? Ela realizou alguma intervenção sobre meu trabalho? O que senti com relação à este assunto?
Outras observações e reflexões que achei necessário destacar/relatar.

*Caso tenha necessidade, você poderá utilizar mais folhas para escrever.

Apêndice H – RAPE

Universidade Estadual Paulista – UNESP – RC – IB – Depto de Educação

Disciplina: Estágio supervisionado de prática de ensino no ensino fundamental

DOCUMENTO 1 - FASE INICIAL DO ESTÁGIO: ENTRADA EM SALA DE AULA E PLANEJAMENTO DO TRABALHO

Estagiário(a): _____

Profa. responsável: _____

Obs.: A ser entregue no terceiro dia de estágio (com base nas observações realizadas nos dois primeiros dias de estágio).

	Questões a serem observadas	Sim	Não	Parcialmente
1	O/A estagiário/a é pontual, cumprindo os horários estabelecidos para o estágio?			
2	O/A estagiário/a parece estar seguro no estabelecimento das primeiras interações com os alunos?			
3	O/A estagiário/a costuma estar adequadamente trajado para a realização do estágio?			
4	O/A estagiário/a tem revelado interesse pelo modo de funcionamento da escola e pelas rotinas da classe?			
5	As primeiras interações entre professora e estagiário/a foram produtivas para o futuro desenvolvimento do trabalho em parceria?			
6	O/A estagiário/a tem se envolvido com o planejamento das atividades a serem desenvolvidas durante o estágio?			
Outras observações (opcional)				

Universidade Estadual Paulista – UNESP – RC – IB – Depto de Educação

Disciplina: Estágio supervisionado de prática de ensino no ensino fundamental

DOCUMENTO 2 - SOBRE O PLANO DE TRABALHO ELABORADO EM PARCERIA COM A PROFESSORA

Estagiário(a): _____

Profa. responsável: _____

Questões a serem observadas		Sim	Não	Parcialmente
1	O plano de trabalho está adequado ao planejamento da classe?			
2	O plano de trabalho está claro no que se refere aos objetivos e etapas de desenvolvimento?			
3	O plano de trabalho é exequível no tocante à idade dos alunos, ao tempo previsto e aos recursos disponíveis?			
Outras observações				
Você tem sugestões para o aprimoramento do plano de trabalho?				

Universidade Estadual Paulista – UNESP – RC – IB – Depto de Educação

Disciplina: Estágio supervisionado de prática de ensino no ensino fundamental

DOCUMENTO 3 - FASE DE DESENVOLVIMENTO DO PLANO DE TRABALHO

Estagiário(a): _____

Profa. responsável: _____

Data de realização da aula: ____/____/____

	Questões a serem observadas	Sim	Não	Parcialmente
1	O trabalho realizado na aula está adequado com o plano previamente estabelecido em parceria com a professora?			
2	Os materiais necessários para a aula foram devidamente organizados?			
3	Os materiais empregados na aula foram bem explorados pelo estagiário?			
4	O/A estagiário/a empregou adequadamente o tempo previsto para a atividade junto aos alunos?			
5	O/A estagiário/a se valeu de vocabulário adequado para se dirigir aos alunos?			
6	O/A estagiário/a pareceu confortável na interação com os alunos durante a atividade?			
Outras observações (opcional)				

Apêndice I - Questões Norteadoras - Grupo Focal (Etapa 2)

Questões GRUPO FOCAL – Escolas

- Como foi este semestre de estágio?
- O que pensaram sobre os roteiros de acompanhamento?
- Foram bem aproveitados?
- Sentiu falta de alguma questão?
- Os estagiários também tem um documento, vocês acham que eles poderiam se observar a partir de outras questões?
- O que consideram importante na orientação dos estagiários?
- O que é necessário que o estagiário conheça sobre a escola?
- E sobre a profissão?
- O que poderia ser feito na organização do estágio para que ele auxiliasse tanto o estagiário como o professor da sala de aula?
- Do que vocês sentem mais falta no decorrer do estágio?

Questões GRUPO FOCAL – Estagiários

- Como foi este semestre de estágio?
- Avaliem sobre a prática destes roteiros: foi positivo, negativo, o que poderia ser feito de diferente?
- O que pensam sobre a organização da disciplina teórica na universidade?

Apêndice J–Exemplo de Transcrição deGrupo Focal (Etapa 2)

Grupo Focal – Escola B (Etapa 2)

Data: 01/07/2014
Horário: 14:00

Participantes:
CB-2 – coordenadora
PB-2 – professora 2
PB-3 – Professora 3
PB-4 – professora 4
PB-5 – professora 5
M – Pesquisadora
Tempo de Gravação: 00:21m43s

M: boa tarde! Hoje gostaria de conversar com vocês sobre aqueles documentos que apresentamos para vocês no HTPC... sobre como ocorreu sua operacionalização...Se vocês acham que foram uteis, se pensam que poderia ser de outra forma... Se no ano que vem tiver novamente estes documentos, vocês acham que seria positivo?

PB-4: acho que foi tranquilo respondeu viu, eu preenchi, ela sempre trouxe, sempre... e foi tranquilo, eu acho que dá bem para... porque aí você consegue avaliar o estagiário, naquele momento. As vezes é um papel só no final. Aí já passou, você já... então eu acho que ficou bem legal, porque você consegue avaliar ali naquela hora, naquele momento...

PB-2: e é rápido né, não demanda tanto tempo...você assinala o X e aí se houver necessidade você faz algum apontamento embaixo. Eu achei que foi tranquilo.

PB-3: É eu também!

PB-5: Eu achei também! Foi bom, ela trouxe e eu acho até que para ela as questões...

PB-3: ah sim, beleza! Ótimo!

PB-5: as questões que ela tinha que levar em conta na hora da aula: o tom de voz, até a própria vestimenta, a postura dela, se o conteúdo estava adequado. Então eu achei interessante. Eu acho que é bom até para a professora lá ter uma noção de como foi, porque ela não está aqui vendo a estagiária. Eu lembro que quando eu fiz estágio, o professor soltava a gente na escola e acabou! Então eu acho que isso é interessante para lá, quem está trabalhando com elas... para ela ver mais ou menos, para ela ter uma base de como que ela vem para dar essa aula, alguns itens que são importantes, e até se a gente... como a PB-2 falou, se a gente fizer alguma observação embaixo: “olha, aqui você pode...” porque a gente já está na sala de aula faz tempo... pelo menos alguma coisa a gente conhece! Então eu achei bem positivo! E eu acho que também não ficou difícil de a gente preencher...

PB-2: não!

PB-3: não!

PB-4: não!

PB-5: tranquilo! Não atrapalha!

PB-3: de boa!

M: e vocês acham que deveriam ter outras questões além destas? Vou mostrar para vocês...

PB-5: eu lembro de algumas...

CB-1: você não quer ler para todo mundo?

M: vocês acham que por exemplo, na hora de preencher, vocês pensaram em alguma questão que não estava aqui?

PB-5: o trabalho previamente estabelecido em parceria com a professora, os materiais para a aula foram devidamente organizados; os materiais empregados na aula foram bem explorados pelo estagiário; o estagiário empregou adequadamente o tempo previsto para a atividade junto aos alunos; o estagiário se valeu de vocabulário adequado para se dirigir aos alunos; o estagiário pareceu confortável na interação com os alunos durante a atividade.

PB-3: eu acho que a parte do espaço da observação já permite a gente acrescentar alguma coisa que a gente observa e que há interesse de ajudar a estagiária, para a gente escrever...

PB-5: mas a parte que é deixado... da uma abertura para nos colocarmos independente desses itens aí. Porque se colocar mais itens, aí você fica preso só a item. E essa observação abre o caminho, um campo para cada sala que ela participar, você colocar uma coisa bem pessoal, eu acho.

M: e você, acha que contemplou o que pensaram anteriormente?

CB-1: eu acho! Sim!

PB-2: eu acho muito positivo...

M: e os outros também! É que os outros documentos são mais de entrada e sobre o plano de trabalho. E esses documentos também são intencionais para que o estagiário saiba o que ele deve se observar.

CB-1: é, eu acho que lá a gente já colocou tudo o que...

PB-3: vocabulário!

CB-1: estávamos eu, a CB-2, você e a PB-1. E a PB-2! A gente já levantou ali as questões importantes que o estagiário devia... aí na sala de aula é a observação do professor mesmo enquanto está ocorrendo a observação do estagiário.

M: os estagiários também se observaram. Vou mostrar o documento deles, coloquei no facebook, mas não sei se todas vocês tiveram acesso...

PB-3: não estou!

PB-2: faz tempo que eu não vejo...

PB-5: é eu demoro também!

M: eles se acompanharam durante as aulas sobre o tempo da aula, o tempo previsto e o tempo real, então por exemplo, o tempo da aula era de 50 minutos, eles previram 30 minutos para a atividade e o tempo real foi de uma hora e meia. Então eles tinham que se observar nesse sentido, refletir sobre isso...e escrever!

PB-2: ah, que joia!

PB-5: sim...

M: mas eles tinham que registrar todas as aulas e escrever...então se as crianças não reagem bem as colocações do estagiário, eles deveriam pensar o motivo que isso ocorreu. *Os objetivos da atividade foram atingidos? Porque? Quais foram as minhas dificuldades nessa aula? Consegui incluir e atingir todos os alunos no trabalho?* Essa foi uma questão que surgiu, pois há muitas crianças de inclusão nas salas de aula, então era uma questão para eles pensarem: "será que estou incluindo a todos?"; *Utilizei de forma adequada os recursos? A professora me auxiliou nesta aula? Ela interviu durante o trabalho? O que senti? E outras observações que eles acharem necessário.* Era um documento assim. Eles tinham que escrever durante toda a aula. Eles apontaram que foi cansativo e outros acharam muito positivo.

PB-3: é uma reflexão em cima do que eles trabalharam né....

PB-4: é!

PB-5: e até para o relatório deles né!

PB-4: já vai treinando, porque também fazemos isso...

PB-3: já vai refletindo...

Risos...

M: é, foi o que nós também apontamos para eles...

PB-3: e a J. no caso, no plano que ela me entregou, depois no final ela anotou os tempos a mais que ela teve que fazer de aula para ela poder dar aquela aula do jeito

que ela queria. Então ela colocou os acréscimos de tempo que ela precisou e que eu cedi de aula para ela poder dar conta do trabalho dela...

CB-1: quanto mais registros eles fizerem melhora para eles, porque o professor vem para cá e tem que fazer todos esses registros...

PB-3: tem que fazer...

CB-1: não tem como, então quanto mais e melhor elaborado, é melhor para eles. Já vai desenvolvendo todas essas habilidade...

PB-3: percepções...

M: e a escrita é uma percepção sobre a sua prática...

PB-4: como colocar em um papel, porque as vezes a pessoa até sabe, mas ela tem dificuldade de escrever...

PB-3: ela vivencia essa experiência sempre...

CB-1: é bom pra eles, o professor não foge, não tem como...

M: é, nós chegamos a falar isso para eles também...

CB-1: o professor faz mais...

PB-4: muito mais...

CB-1: porque tem coisa aqui que vocês não tiveram que fazer, por exemplo, plano de trabalho anual, chamada...

PB-3: até o fechamento do semestre...

CB-1: todos os detalhes da caderneta...

PB-4: diário, portfólio...

PB-5: relatório descritivo do aluno...

CB-1: descritivo, que é individual, que eles não sabem ainda, surpresa quando chegar aqui! Risos.... então tem muita coisa...

PB-3: tem o PDI...

PB-5: encaminhamento que a gente tem que fazer...

CB-1: encaminhamento..., os relatórios: “olha CB-1, eu estou achando que o fulano está precisando de fono...”...

PB-3: enfim, aqui ganha pouco para fazer muito.

CB-1: aí eu peço “você faz para mim, por favor?”. Porque quem está com o aluno é o professor, não adianta, eu vou fazer o encaminhamento, mas tem que ter queixa... então tem muito documento, isso me preocupa...

PB-3: é verdade, tem bastante...

PB-5: é bom colocar para os caras já começarem...

PB-3: o professor tem que ser um escritor também hoje em dia...

CB-1: isso me preocupa, porque a faculdade não aborda a documentação...

PB-5 tem que ser escritor...

CB-1: porque realmente não tem como fazer...

M: sim, muitos dos documentos eles acabam conhecendo quando vão aos estágios. E neste caso, uma das coisas que eles tem que perguntar para as professoras é quais são os documentos utilizados...assim, ao menos eles ficam sabendo que existe...

CB-1: isso já é uma boa iniciativa.

PB-5: é a T. pegou o diário, caderneta...

PB-3: é, eles perguntaram...

PB-4: é...

PB-1: foi falado...

CB-1: ah, isso foi muito bacana. É bem legal! E o como fazer não tem... mesmo porque, relatório descritivo tem em todo lugar, diário tem... diário de bordo não tem em todo lugar. E é assim, muito do professor individual, ele faz... é dele, ele faz como ele acha que deve fazer. Então, tem coisa que é comum nas escolas que ele for, tem documento que não, então não tem como mesmo ensinar na faculdade...

M: sim!

CB-1: muita coisa vai aprender na sala de aula.

PB-2: e se o ponto é reflexão eu acho que conseguiu contemplar nas fichas que vocês propuseram para nós, nessa ficha que você mostrou, para eles...eu acho que o papel do professor é a reflexão o tempo todo. Não só na reflexão, mas partir dai para reestruturar...

PB-4: é!

M: e inclusive, após esses documentos que eles preenchiam por aula, nas aulas da faculdade, eles descreviam para os colegas como foi a aula daquela semana e depois eles tinham que falar o motivo de ter feito daquele jeito, podendo se basear em teorias ou não. Aí, é possível fazer diferente? Essas etapas são de um autor que estudo a reflexão, ele se chama Smyth. Então está baseado em alguns princípios dele. E depois ressignificar e tentar propor uma mudança. E os estagiários foram construindo isso com os colegas em sala de aula...

CB-1: ai isso é bem gostoso também...

PB-2: eu senti...quando eu tive estagiária da Supervisora um ano só, antes foram de outros lugares. Mas eu senti uma diferença muito grande depois do trabalho que vocês propuseram de orientação, a parte de interesse eu fiquei admirada. A C. perguntava mesmo, diário ela viu...ela viu a construção...

CB-1: eu percebi, estando aqui na coordenação eu percebi uma mudança.

PB-2: a construção das fichas descritivas, ela acompanhou, pegou o portfolio para olhar, pegou planejamento...e a gente conseguiu construir juntas também o plano de trabalho dela. Eu senti que estava bem mais inteirada no assunto e com vontade. Não faltou, cumpriu até o final, olha eu fiquei admirada..

PB-5: isso é verdade...

PB-3: isso é verdade...

PB-2: olha, eu fiquei admirada mesmo. Uma pena que eu não pude participar do fechamento na sexta-feira, porque eu tinha só coisas positivas para falar, sabe?

PB-3: você tem meu e-mail?

M: eu acho que não!

PB-3: Eu não recebi nada seu não...

M: na verdade eu coloquei no facebook, nós pedimos para os estagiários convidarem as professoras para participar...

PB-3: mas eu também não tenho seu facebook... eu não recebi nada. Eu não fui porque eu não sabia...

PB-4: eu recebi também, mas não pude...a L. mandou para mim, tudo, certinho, mas como eu sou de AA né...

M: e uma ultima pergunta agora... vocês sentiram falta de algo da universidade com relação ao estágio?

CB-1: eu acho que não! E ai meninas?

PB-3: não...

PB-5: acho que não...

PB-2: não...

PB-4: eu tenho a mesma fala da PB-2, eu senti também... eu tenho estagiários há vários anos, nunca me recusei, todo ano vem. E eu creio que elas estão bem preparadas, desde a que eu recebi o ano passado, também já estava. Fizeram um bom trabalho, trouxeram bastante atividade prática na minha sala que foi importante. A gente trabalhou com o OBA, então eu achei que elas estavam bem preparadas, ela conseguia se organizar, não sei se é dela também, mas ela conseguiu se organizar muito bem com o tempo, muito pouco ela extrapolou, e eu até fiz várias observações positivas nas fichas de avaliação dela. Ela foi até chamada de "mutchatcha".... o M. a chamou de mutchatcha..., e ela teve um jogo de cintura, e saiu dele e se organizou bem com ele inclusive... mesmo nos horários que ela vinha aqui só para observação, ela conseguiu, ela sentava com ele, ela falava com ele. Então eu achei assim que foi muito bom, que foi muito legal a participação deles... tanto esse ano a L., o ano passado também já foi muito legal. Então eu acho que é válido sim, o processo está bem legal.

PB-5: eu também...

CB-1: eu sinto diferença de um para outro...

PB-3: é da para perceber...

M: de um ano para o outro...

CB-1: é, dos estagiários da Supervisora para os outros que a gente recebe aqui... eles são mais empenhados...

PB-3: mais empenhados, parece que mais organizados...

PB-4: pesquisa para a aula

PB-5: eu acabo só recebendo da Supervisora, então deu certo...

PB-4: assim, da Supervisora é a segunda vez, mas ano passado...

PB-5: é eu acho que eles tem uma diretriz parece para seguir, porque tem estagiário que aparece na sala e está totalmente perdido... e ela parece que já sabia mais ou menos o norte que tinha que seguir...

PB-3: você deveria ver com a Supervisora a questão da presença dela na escola... eu acho que ela deveria pontuar alguns momentos...um ou dois, pelo menos dois momentos com as professoras... porque não existe a presença da Supervisora na escola. Porque quando eu fiz curso com ela...

M: com as professoras você diz?

PB-3: com a gente...porque as estagiárias já tem o contato com ela lá...

PB-5: quem não tem é a gente...

PB-3: exatamente, quem não tem a flecha que ela quer acertar, é a gente. E eu, quando eu fiz um curso com ela, ela já tinha essa intenção, e ela já achava isso uma falha, não conseguir chegar na escola. Ela sentiu já isso. E então, depois ela teve filho, aumentou mais ainda a carga, ela teve mais dificuldade de chegar. Então eu acho que um momento propício que ela ache bom para ela, para ela vir ao encontro de quem está recebendo as estagiárias dela.

M: você diz uma coisa mais direta? Pois ela veio no HTPC, por exemplo...

PB-5: ela veio no HTPC

PB-3: mais direta... um encontro só com quem está trabalhando com as estagiárias dela para a gente sentir um feedback mais próximo eu acho. E é uma vontade dela. Parece que é...

M: sim, e ela fica muito incomodada por não conseguir vir...

PB-3: eu não sei o que vocês acham....

PB-2: acho legal...

PB-4: é acho legal sim

PB-5: eu acho legal também, vai enriquecer...

PB-3: e não é assim toda hora, não... pelo menos um momento assim para a gente...

PB-5: aumentar um pouquinho a parceria da universidade com a escola...

PB-3: isso, pra não ficar tão distante!

CB-1: eu acho tudo de bom essa parceria! Eu acho!

M: eu ia perguntar então...vocês acham que esse encontro deveria ser em que momento do estágio? No início, meio ou final?

PB-3: eu gostaria no início. Eu queria saber qual, o que ela está pensando para podermos ajudar a formanda dela

PB-5: um preparo...

PB-4: é!

PB-3: é! O que ela quer dessa formanda que a gente possa ajudar como formadora... eu entendo assim, porque...

M: sim, é bom para sabermos... esse ano, por exemplo, ela veio nos HTPCs. No ano que vem, ao invés de ela vir em um HTPC, pois muitos professores não recebem estagiários então talvez não seja interessante para eles...

PB-3: é então!

M: então marcar uma reunião com quem vai receber os estagiários. Organizar com a própria escola isso...

PB-3: pode até ser em um momento de HTPC que a CB-1 deixa a gente em uma sala com ela para...

PB-5: em uma sala separada!

CB-1: é!!

PB-3: para termos isso aí, aproveitar o momento do HTPC. Porque é difícil para as outras pessoas arrumarem outro horário...!

M: ah, legal! Vou levar essa ideia para ela.

PB-3: a gente pede para a CB-1 dar esse espaço...

CB-1: é, porque a Coordenadora não estará mais aqui! Esse ano ainda fico...para terminar o ano.

PB-3: mas eu acho que em HTPC a gente consegue pedir para a coordenadora, porque para fazer outro horário para reunir todo mundo...

CB-1: não!! Não faz sentido!

PB-2: mas você também é uma ponte para nós né!

PB-3: é!

PB-4: é!

CB-1: é!

PB-2: a Supervisora não está presente, mas você está em contato direto com ela

CB-1: eu acho que é uma parceria muito benéfica que tanto é bom para a universidade

PB-4: quanto para nós...

CB-1: quanto para nós...eu acho que eles tem muito para contribuir. Porque a gente está aqui, cada um dentro do teu quadrado e a gente fica muito envolvida com o trabalho e de repente a gente não percebe certas mudanças, então eu acho muito

interessante. E não é a universidade que prepara o professor quando ele vem para ca?

M: um pouco sim!

CB-1: sim...de tudo ele não consegue, mas eles que estão envolvidos com as novidades...

M: eu sei! Entendi o que você quis dizer!! Ela é institucionalmente responsável pela formação...

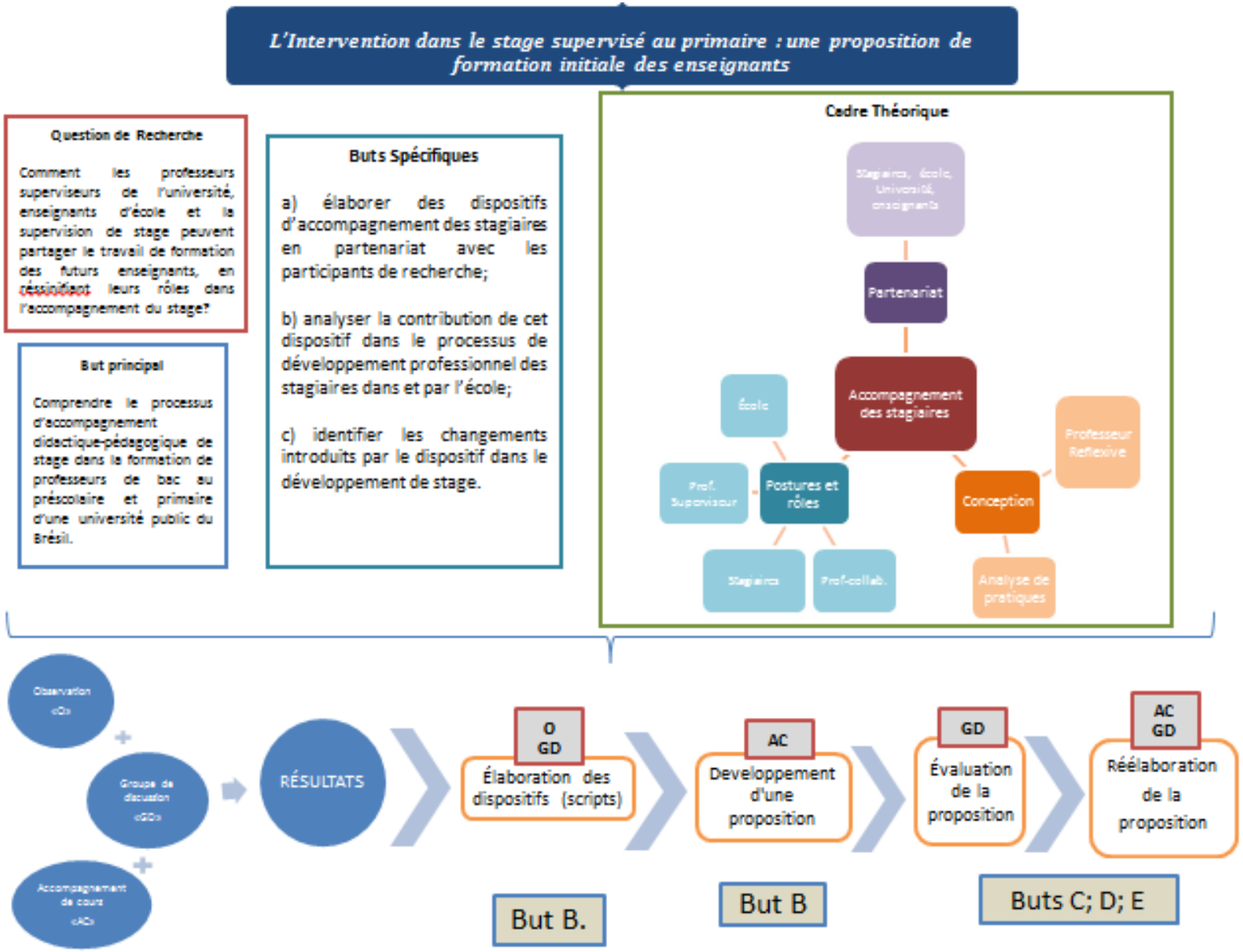
CB-1: sim, e pode trazer para gente também... até para uma discussão: “não, a gente não concorda, isso não está dando certo!”

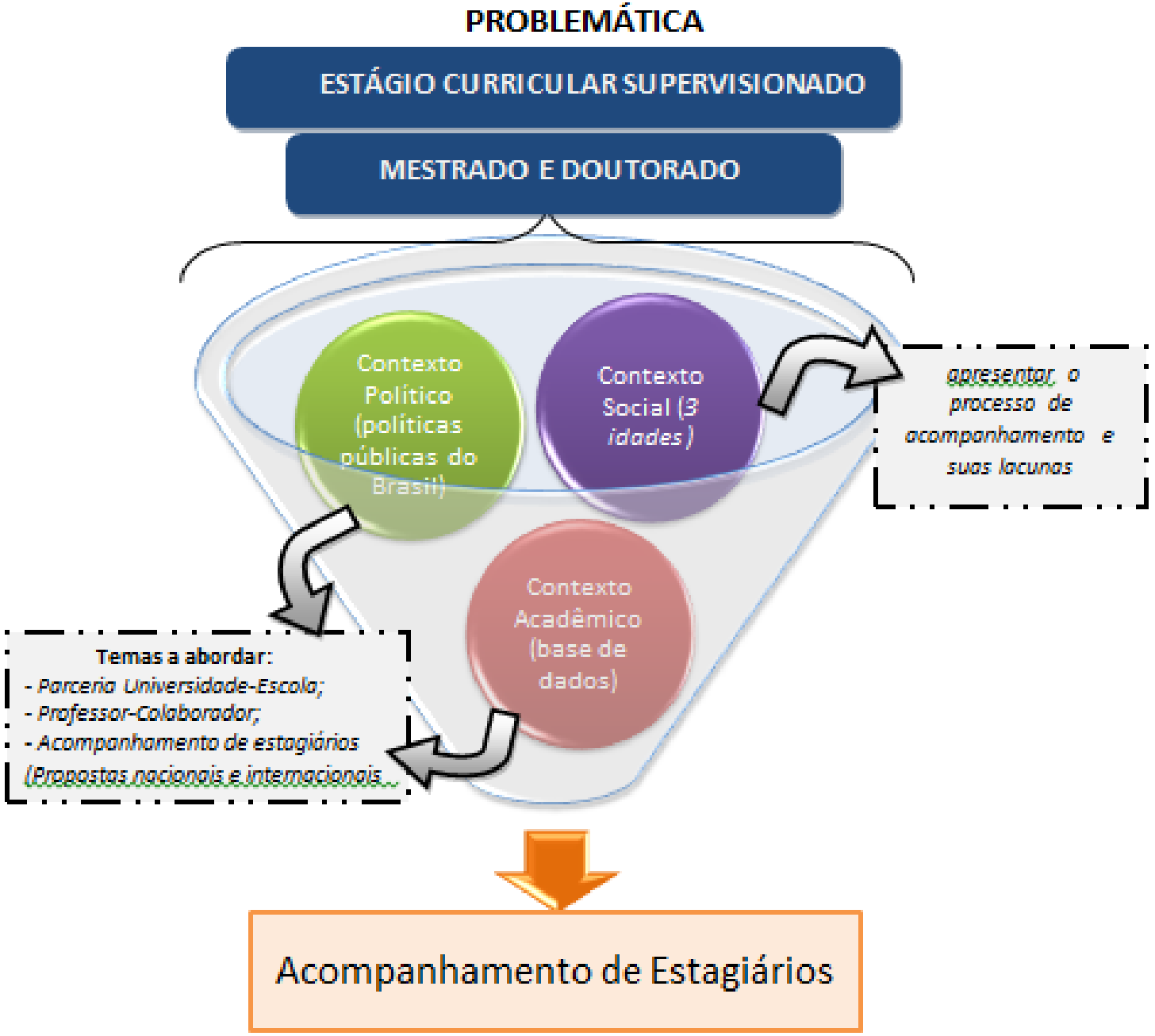
M: sim, é ótimo que isso ocorra!

CB-1: então! Eu acho!

M: meninas, obrigada e desculpem atrapalhar o tempo de vocês!

Apêndice K - Quadro de Coerência e Problemática




PROBLEMÁTICA
ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO
MESTRADO E DOUTORADO
Contexto Político (políticas públicas do Brasil)
Contexto Social (3 idades)
Contexto Acadêmico (base de dados)
apresentar o processo de acompanhamento e suas lacunas
Temas a abordar:
- Parceria Universidade-Escola;
- Professor-Colaborador;
- Acompanhamento de estagiários
(Propostas nacionais e internacionais...
Acompanhamento de Estagiários