



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**RELAÇÕES INTERGERACIONAIS DOCENTES E ESTÁGIO
SUPERVISIONADO: UM ESTUDO SOBRE POSSIBILIDADES E LIMITES NA
FORMAÇÃO DE PROFESSORES.**

MICHELLE CRISTINA BUENO

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

MAIO - 2016

**RELAÇÕES INTERGERACIONAIS DOCENTES E ESTÁGIO
SUPERVISIONADO: UM ESTUDO SOBRE POSSIBILIDADES E
LIMITES NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES.**

MICHELLE CRISTINA BUENO

Orientadora:

Prof. Dra. Flavia Medeiros Sarti

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

Rio Claro/SP

Maio - 2016

370.71 Bueno, Michelle Cristina
B928r Relações intergeracionais docentes e estágio
 supervisionado : um estudo sobre possibilidades e limites na
 formação de professores. / Michelle Cristina Bueno. - Rio
 Claro, 2016
 213 f. : il.

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

 1. Professores - formação. 2. Gerações docentes. 3.
 Videoconfrontação. I. Título.

CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

**TÍTULO DA DISSERTAÇÃO: RELAÇÕES INTERGERACIONAIS DOCENTES E ESTÁGIO
SUPERVISIONADO: UM ESTUDO SOBRE POSSIBILIDADES E
LIMITES NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES.**

AUTORA: MICHELLE CRISTINA BUENO

ORIENTADORA: FLAVIA MEDEIROS SARTI

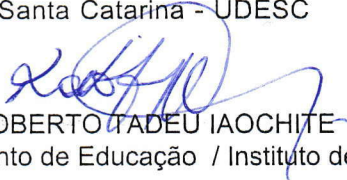
Aprovada como parte das exigências para obtenção do Título de Mestra em EDUCAÇÃO, pela
Comissão Examinadora:



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

Profa. Dra. LARISSA CERIGNONI BENITES

Centro de Ciências da Saúde e do Esporte - CEFID / Departamento de Educação Física / Universidade do
Estado de Santa Catarina - UDESC



Prof. Dr. ROBERTO TADEU IAOCHITE
Departamento de Educação / Instituto de Biociências de Rio Claro

Rio Claro, 02 de maio de 2016

RESUMO

Esta pesquisa objetivou identificar processos presentes nas interações estabelecidas entre duas gerações docentes, representadas por uma professora experiente e uma estudante do curso de Pedagogia, que se encontra em fase de formação inicial para a docência. Objetivou-se compreender como aspectos relativos à geração (MANNHEIN, 1982) e ciclos vitais dos professores (MARCELO, 1999) se inter-relacionam na configuração das relações intergeracionais (SARTI, 2009) estabelecidas entre professora em exercício e a futura professora, durante o estágio supervisionado de prática de ensino. Para tanto, buscou-se identificar e analisar as representações sobre o trabalho docente que emergiam nos momentos de interação estabelecidos entre a professora e estudante durante o estágio supervisionado de prática de ensino e as relações cotidianamente estabelecidas entre elas. Procurou-se conhecer o modo como cada uma das gerações profissionais em questão percebia o trabalho docente e que significados lhe atribuíam. A pesquisa foi realizada sob uma perspectiva qualitativa e a coleta de dados por meio de observação (com recurso de videogravação) e entrevistas semiestruturadas realizadas por meio de videoconfrontação. Os dados assim reunidos foram analisados no que se refere ao seu conteúdo. Os resultados desta investigação reafirmam os achados de pesquisas da área que enfatizam a importância da experiência docente para o estabelecimento de relações mais contextualizadas e estratégicas com o ensino e das relações intergeracionais docentes para a formação de novos professores. Por outro lado, os dados reunidos apontam para limitações impostas pelo modelo atual de formação de professores, que não confere aos professores da escola espaços mais sistemáticos na formação, como formadores de campo.

Palavras - chave: formação de professores, estágio supervisionado, gerações docentes, relações intergeracionais, videoconfrontação.

ABSTRACT

This research has aimed to identify the processes ongoing in the settle interactions between two different teaching generations, which is represented by a senior teacher and an academic student of pedagogy course, who is in the early education teaching. It was aimed to understand the aspects related to generations (MANNHEIN, 1982) and vital cycles of the teachers (MARCELO, 1999) interrelated to the settling of the intergeneration relationships (SARTI, 2009) between a senior teacher and a future teacher, throughout the supervised practice teaching. And to this purpose, the research tried to identify and analyze the representations of the teaching, which showed up in the settle interactions moments between the senior teacher and the future teacher, where it took place over the supervised teacher education and the daily interactions set between them. It was sought to know the way each generation into the matter notice the teaching work and its assigned meaning. The research was carried out under a quality perspective and a gathering data by the noticing (such as videotaping) and interviews semi structured also carried out by videotaping. The data was gathered and analyzed concerning to its content. The outcomes of this investigation restate the findings of the research which highlight the importance of the experience in teaching as a result to set relationships more contextualized and strategies of teaching and the intergeneration teaching as a result of a formation of new teachers. On the other hand, the gathered data pointed out to place restrictions to the current standard teacher education, which is not compatible to a more systematical teacher education in the school environment.

Key - words: forming teachers, supervised practice, teaching generations, intergeneration relationships, video confrontation.

Agradecimentos

Agradeço a todas as pessoas que participaram de forma indireta ou direta neste trabalho, trazendo contribuições para esta dissertação:

À Profa. Dra. **Flávia Medeiros Sarti**, a paciência, orientações e por ter iluminado parte da minha formação acadêmica, profissional, e o percurso deste trabalho. Muito obrigada pela oportunidade e aprendizagens.

Aos colegas do grupo de estudo, especialmente **Andréia, Marina, Simone**, a amizade, reflexões e apoio.

Aos professores do grupo de estudo, Dra. **Denise Trento Rebello de Souza** e Prof. Dr. **Samuel de Souza Neto**, as preciosas reflexões.

Aos membros da banca de qualificação, Profa. Dra. **Larissa Cerignoni Benites** e Prof. Dr. **Roberto Tadeu Iachite**, a leitura atenta e valiosas contribuições.

Às **participantes da pesquisa**, por aceitarem a participar dessa investigação, e sua disponibilidade.

À **escola** e a **Secretaria da Educação**, a permissão da pesquisa.

Aos **membros do conselho**, que concederam minha solicitação de suspensão de matrícula, em um momento delicado da minha vida.

Às minhas colegas de graduação, **Bruna, Luana, Rebeca**, especialmente, a **Christiane**, ao apoio e companhia.

À minha amiga de infância **Nathália**, que sempre esteve presente em minha vida, compartilhando alegrias e tristezas.

À minha família, especialmente a minha querida mãe **Maria**, que me apoiou em todos os momentos, ensinou-me a lutar e a nunca desistir dos meus sonhos.

Ao **Rodrigo**, meu marido, companheiro e amigo das horas difíceis.

À minha sogra, **Diva**, que cuidou da Sophia em vários momentos para a redação desta dissertação.

À minha filha, **Sophia**, que chegou à minha vida quando a dissertação já havia se iniciado, tendo de dividir seu espaço com ela. Sua presença trouxe muitas alegrias, motivando a escrita deste trabalho.

*"Quem ensina aprender ao ensinar.
E quem aprende ensina ao
aprender".*

(Paulo Freire)

SUMÁRIO

I. APRESENTAÇÃO.....	10
II. INTRODUÇÃO.....	13
1. CONCEITOS CENTRAIS PARA A PESQUISA.....	26
1.1. Relações intergeracionais.....	26
1.2. Socialização profissional: a transição de aluno para docente.....	30
1.3. Experiência e aprendizagem da docência.....	35
1.4. Formação profissional docente.....	40
2. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	51
2.1. Procedimentos de coleta de dados.....	51
2.1.1. Videoconfrontação como recurso para coleta de dados.....	51
2.1.2. Videoconfrontação.....	52
2.2. Preparação para o trabalho de campo.....	53
2.3. Critérios de escolha das participantes.....	55
2.3.1. Geração A (dados sobre a professora).....	61
2.3.2. Geração B (dados sobre a estagiária).....	64
2.4. Descrição da escola.....	66
2.5. Instrumentos de coleta de dados.....	68
2.5.1. Entrevista Inicial.....	69
2.5.2. Filmagens das aulas da estagiária.....	69
2.5.3. Episódios.....	70
2.5.4. Sessões de Videoconfrontação.....	72
2.6. Procedimentos de análise.....	73

3. O QUE OS DADOS PERMITEM APONTAR?.....	76
3.1. Dificuldades e preocupações profissionais de professores iniciantes.....	76
3.2. Preocupações da estagiária na situação de ensino.....	79
3.3. Preocupações da professora na situação de ensino.....	82
3.4. Dificuldades pré-profissionais.....	102
3.5. A invisibilidade das práticas docente.....	111
3.5.1. Profissão docente: um trabalho pautado em ações.....	116
3.5.2. O raciocínio prático: contribuições à formação docente.....	121
3.5.3. Aprendendo a profissão.....	123
3.6. Relações intergeracionais.....	126
3.6.1. A relação estabelecida entre Giovana e Rita.....	128
3.6.2. Possibilidades de interação: tempo e comunicação.....	130
3.6.3. Orientações: "toques, dicas e intervenções".....	131
3.6.4. Reflexões intergeracionais na docência.....	136
3.6.5. Posturas formativas.....	142
3.6.6. O acolhimento e suas limitações formativas.....	146
III. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	150
IV. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	154
V. APÊNDICES.....	164
VI. ANEXOS.....	173

I. APRESENTAÇÃO

A presente investigação refere-se ao tema da formação de professores, focalizando especialmente processos presentes nas interações estabelecidas entre duas gerações docentes, representadas por uma professora experiente e uma estudante do curso de Pedagogia, que se encontra em fase de formação inicial para a docência. Objetivou-se compreender como aspectos relativos à geração (MANNHEIN, 1982) e ciclos vitais dos professores (MARCELO, 1999) se inter-relacionam na configuração das relações intergeracionais (SARTI, 2009) estabelecidas entre professora em exercício e a futura professora, durante o estágio supervisionado de prática de ensino.

Essa temática emerge a partir da minha formação como pedagoga em 2011, na disciplina de estágio supervisionado. Antes do estágio de regência, realizamos um estágio de observação, para nos aproximarmos da escola e da possível docente com a qual iríamos, no próximo ano, desenvolver o estágio de regência, por meio da disciplina intitulada "Estágio supervisionado de prática de ensino nos anos iniciais do ensino fundamental", do curso de Pedagogia da UNESP - RC.

Nessa disciplina de estágio estão previstas 105 horas, as quais são 70 horas de regência e 35 horas para a escrita do relatório. A professora universitária oferecia um curso de extensão para as professoras da escola básica que recebiam os estagiários, a fim de oferecer orientações e trocas das experiências em sala de aula. Na disciplina com os discentes, cada um compartilhava suas experiências vivenciadas no estágio. A professora universitária propunha um trabalho de parceria, em que a estagiária e a professora de escola desenvolveriam um trabalho em conjunto.

Essa proposta de trabalho foi significativa à minha formação prática. A professora que me recebeu sentou-se comigo e juntas pensamos em um planejamento, nascendo um projeto sobre a água. Ao planejar as aulas, a professora me auxiliava a pensar em atividades que atendessem a necessidade dos alunos daquela faixa etária, o que seria bom, e como trabalhar com eles determinado material. Assim, nós duas pensavam juntas nas atividades e materiais adequados. Além disso, a professora sempre estava à disposição para sanar minhas dúvidas e mantinha contato por meio de seu telefone particular e e-mail. A professora

compartilhava seus sentimentos sobre o ensino, algumas de suas experiências e a organização de sua rotina. Além disso, abria mão de seus horários de café e horário de trabalho individual (HTPI), para me auxiliar nas tarefas, contribuindo em minha formação. Cedia, também, toda sua aula. Sendo assim, obtive a liberdade de ocupar o lugar de professora, pois interagia como tal desde a entrada dos alunos na escola até o horário da saída. A cada atividade que foi desenvolvida neste estágio, compunha-se uma página do livro. Este foi confeccionado com os alunos no final do estágio. Ao passar cinco anos, encontrei essa docente neste ano. Ela me relatou ter este livro guardado até o momento, e que utiliza muitas das atividades que estão ali. Esse foi o fruto de uma relação intergeracional de empenho mútuo e de comprometimento.

Durante os momentos de socialização na universidade, percebia que esse espaço que obtive com essa professora não era acessível a todas as minhas colegas de sala. Observei que cada estágio era único, e que as relações entre a estagiária e a professora possibilitavam uma abertura maior ou às vezes menor. Assim, cada professora da escola determinava os limites das práticas das estagiárias. Aos poucos, notei que o professor da escola tinha um papel muito importante nos momentos em que nós estávamos explorando aquele espaço, possibilitando um olhar mais atento para algumas questões inerentes ao ensino, que num primeiro momento poderiam passar despercebidas para uma professora em formação.

Essa proposta de parceria entre duas gerações, a que está em formação com um profissional mais experiente, foi muito significativa e rica para mim. A partir dessa experiência, surgiram inquietações, as quais me motivaram a investigar o estágio supervisionado. Desse modo, surge uma iniciação científica, sem bolsa, momento em que comecei a me aproximar com olhar investigativo sobre essa questão. Essa iniciação científica se transformou em um trabalho de conclusão de curso, possibilitando identificar que as trocas e as experiências entre as professoras em exercício e as estagiárias ocorrem de maneiras e intensidades distintas, pois "(...) no Brasil são raros os vínculos entre as instituições de formação e as escolas que se colocam a disposição em receber esses aprendizes" (BUENO, 2012, p. 60). Ou seja, a legislação brasileira não esclarece as responsabilidades da escola na formação de futuros professores. A partir dessa pesquisa exploratória, surgiram indagações que

motivaram a investigação. Os questionamentos giram em torno das relações intergeracionais, tentando-se desvendar quais elementos de ordem prática são acessíveis para um professor em formação e experiente, e assim identificar a contribuição da relação intergeracional no contexto brasileiro na formação de novos professores.

Sendo assim, essa redação está organizada em Introdução, três capítulos e Considerações Finais. Na Introdução é apresentado um breve contexto no qual se insere esta investigação e os objetivos que norteiam esta pesquisa.

O Capítulo 1, **Conceitos centrais para a pesquisa**, apresenta os conceitos que perpassam o trabalho sobre: o que se entende por relações intergeracionais; os elementos que compõem a passagem da postura de aluno para docente; como as experiências pode se configurar como aprendizagens e refletir sobre os aspectos que compõem uma formação profissional. Sendo assim, o texto que compõe esse capítulo ajuda a compreender o fenômeno investigado.

No Capítulo 2, **Procedimentos metodológicos**, encontra-se a descrição da trajetória desta pesquisa, sendo expostas as características das participantes e do espaço em que essas estavam inseridas, os instrumentos e a forma como foram utilizados na coleta dos dados, e por último a maneira como os dados foram analisados.

No Capítulo 3, **O que os dados permitem apontar?**, apresentam-se os dados reunidos por esta investigação, que são analisados à luz de referencial teórico que vem sendo produzido na área de formação de professores.

Nas **Considerações Finais** são retomadas as ideias desenvolvidas nas análises deste trabalho, trazendo algumas reflexões voltadas para a formação inicial de professores.

II. INTRODUÇÃO

Ao realizar uma revisão bibliográfica a partir da expressão “professor iniciante” na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), constatei em vários trabalhos (SOARES, 2004; CANCHERINI, 2009; PIENTA, 2007; COSTA FILHO, 2014; SIMON, 2013; FERREIRO, 2005; RODRIGUES, 2010; entre outros) referências ao abandono precoce da carreira docente por parte de professores ingressantes, devido ao “choque de realidade” (VEENMAN, 1984). Esses professores, ao ingressarem no magistério, percebem um grande distanciamento entre o mundo da formação e o mundo profissional, sendo acometidos por sentimentos de medo, frustração e insegurança. Em vários trabalhos, são apontadas lacunas na formação inicial oferecida aos professores, que não oferece aos iniciantes quaisquer indícios para o enfrentamento dos múltiplos problemas que encontram na escola. A esse respeito, Soares (2004) refere-se a uma preocupação significativa dos sistemas educacionais devido:

[...] ao número significativo de abandono da docência pelos profissionais nessa fase inicial da carreira. Segundo Gold (1997, p. 561 apud GARCÍA, 1999a, p. 6), nos Estados Unidos, 25% (vinte e cinco por cento) dos professores iniciantes não ensinam mais de dois anos e cerca de 40% deixam a profissão nos primeiros 5 anos pela falta de expectativas a respeito da carreira no que se refere a: mobilidade, baixa retribuição, escasso interesse e apoio dos pais e problemas de disciplina. Diante desses dados, a autora considera que “oferecer apoio de qualidade é crucial porque tem demonstrado que a falta de apoio é o fator mais importante de abandono da docência dos professores principiantes (SOARES, 2004, p.93).

A autora indica também que a falta de acolhimento dos profissionais já em exercício, ou seja, mais experientes, com relação aos profissionais em início de carreira, é um dos motivos de abandono da carreira, e afirma ser necessário formar profissionais mais preparados para lidar com a realidade da profissão, amenizando o “choque de realidade”.

Cancherini (2009) constatou que as experiências negativas e a falta de apoio dos colegas de trabalho no início da carreira são fatores que influenciam no abandono precoce do magistério. Identifica três categorias de dificuldades para o professor iniciante: “as próprias da formação, as da sala de aula e as institucionais”

(CANCHERINI, 2009, p.198). Ao concluir seu trabalho, chama a atenção para a formação inicial ao dizer:

Quanto às dificuldades da formação os professores **gostariam de estar mais bem aparelhados para lidar com a prática**. Apontaram que o currículo da graduação reserva pouco espaço para discussão da prática. A crítica parece motivada pela surpresa docente diante do próprio despreparo. Neste sentido seria de valia pesquisar como estão sendo tratados os estágios nos cursos de Pedagogia das universidades. **A supervalorização dos aspectos práticos é o resultado da apreensão do professor diante da necessidade de agir, de traduzir em ações as idéias teóricas estudadas**. Pode significar a adoção de uma concepção tecnicista, assumida em caráter emergencial, como sobrevivência a uma situação de incertezas, transformando-se em crenças difíceis de serem superadas posteriormente (CANCHERINI, 2009, p.198, grifo nosso).

A autora salienta a falta de acompanhamento nos estágios na formação inicial como fator importante, bem como a falta de políticas que favoreçam a valorização dos professores. Afirma que existe “boa vontade” por parte de algumas instituições, mas que “as ações de acolhimento não existem ou existem em atmosfera pouco profissional” (CANCHERINI, 2009, p.199).

Mariano (2006), ao reportar-se a um levantamento de vinte e quatro trabalhos apresentados em reuniões da ANPEd e do ENDIPE, identificou certo consenso sobre o papel que os professores experientes podem assumir nesse processo:

O que os resultados e as características dos estudos selecionados parecem sugerir é que o período de iniciação à docência é mesmo um período de dificuldade, marcado pelos sentimentos de choque da realidade, sobrevivência e descoberta. É neste momento que o professor iniciante precisa da figura dos professores mais experientes para construir os seus processos reflexivos e suas imagens de referência profissional (p.129).

Pienta (2007) revela, em sua pesquisa, que existem casos de professores iniciantes com "depressões mais ou menos graves" (p.86) e mesmo casos que se aproximam do suicídio. Salienta a necessidade de incluir na formação inicial a realidade da prática pedagógica, ao afirmar que:

[...] o distanciamento e a desarticulação entre os programas de formação ofertados atualmente e a realidade das escolas têm gerado pouca repercussão prática, ou seja, os programas de formação, em sua atual configuração, não têm proporcionado contribuição à prática do professor a ponto de transformar a realidade da iniciação da atividade profissional (PIENTA, 2007, p. 106).

As pesquisas de Costa Filho (2014), Ferreira (2005), Rodrigues (2010) e Simon (2013) também ressaltam que as dificuldades no início da carreira estão ligadas a problemas relacionados aos estágios, e que é necessário identificar modos de suprir esses problemas da formação. Costa Filho (2014) aponta, em seu trabalho, professores que abandonam a profissão devido a grandes dificuldades com as quais se deparam no início da carreira. Ele salienta a importância que o estágio na formação inicial seja sistematizado de modo mais efetivo entre a universidade e a escola, de modo que promova "práticas que possam efetivamente e intencionalmente contribuir, considerando as diferentes instâncias que compõem a formação inicial, para que os futuros professores se sintam confiantes e preparados para o exercício da profissão" (p.91). De modo semelhante, Ferreira (2005) e Rodrigues (2010) constataram que os estágios realizados durante a formação inicial trouxeram poucas contribuições para o início da profissão das professoras participantes da pesquisa. Por sua vez, Simon (2013) identifica a necessidade de criação de mecanismos que possibilitem melhor preparo dos professores principiantes, para que esses possam superar suas dificuldades.

A partir desses dados reunidos por meio de pesquisas recentes, realizadas em nosso contexto, verifica-se a necessidade de uma formação prática mais sistematizada, a serviço da profissão, que favoreça a formação de profissionais mais preparados para lidar com as situações em sala de aula. Diante desses dados, questiona-se: que tipo de dificuldades os professores principiantes enfrentam na situação de ensino, e que elementos formativos são necessários na formação inicial para possibilitar-lhes enfrentar melhor essas dificuldades? E que elementos formativos se fazem presentes nas relações de acolhimento entre professores experientes e iniciantes?

Diante dessas questões, este trabalho focaliza processos presentes na formação inicial docente, mais especificamente no que se refere ao estágio supervisionado de prática de ensino, pois o estágio tem sido reconhecido na bibliografia da área como um momento de pré-profissionalização docente.

Pesquisas realizadas por Bueno (2007), Pimenta e Lima (2010), Tardif (2010), entre outros, reconhecem o estágio como espaço potente para a formação de professores, que possibilita o contato do estagiário com o dia a dia da profissão e o

estabelecimento de uma relação dialética entre a teoria e a prática. Lima e Pimenta (2010) ressaltam que o estágio é um momento indispensável na construção profissional docente, da identidade do professor, dos saberes e das posturas relativas à docência.

Durante as atividades de estágio, professores experientes no magistério e estagiários se encontram, convivem na escola e partilham aspectos relativos à docência. Portanto, o estágio pode ser considerado como um elemento essencial para a formação profissional inicial, posto que se configura como um *locus* de relações intergeracionais (SARTI, 2009; 2013) que ocorrem entre professores já experientes no magistério e estudantes que pretendem ingressar na carreira docente. Nesse sentido, Sarti (2009) enfatiza que o encontro entre diferentes gerações docentes pode influenciar significativamente os modos de agir e de pensar dos sujeitos envolvidos, seus valores, compromissos, opções e desejos ligados ao magistério. Desse modo, o estágio se configura como um espaço de conhecimento das práticas profissionais.

Segundo Pimenta e Lima (2010), "O exercício de qualquer profissão é prático, no sentido de que se trata de aprender a fazer 'algo' ou 'ação'. A profissão de professor também é prática" (p.35). Pois, de acordo Gauthier et al. (2013), Tardif (2012), entre outros, a profissão docente é um *trabalho interativo*, ou seja, a ação com o outro, conforme já apontado anteriormente neste trabalho. Nessa perspectiva, Pimenta e Lima (2010) sinalizam que há várias formas de conceber a prática, indicando dois tipos que limitam a formação, sendo eles "a prática como imitação de modelos" (p.35) e "a prática como instrumentalização técnica" (p.37). De acordo com Pimenta e Lima (2010), a prática como imitação de modelos é uma forma de aprender a profissão "conforme a perspectiva da imitação: será a partir da observação, imitação, reprodução e, às vezes, reelaboração dos modelos existentes na prática consagrada como bons" (p.35), denominado como "*prática modelar*" (p.36). Ou seja, não há uma aprendizagem e sim uma reprodução. Na prática como instrumentalização técnica se configura "a prática pela prática e o emprego de técnicas sem a devida reflexão" (p.37). O estágio passa a ser um espaço de aprender "as técnicas a serem empregadas em sala de aula" (p.37).

Dessa forma, Altet (2001), Imbernón (2011), Marcelo (1999) e também Pimenta e Lima (2010), Sarti (2013), Araújo (2014), Benites (2012), Cyrino (2012), entre outros, entendem a prática como um elemento essencial à formação de professores e que esta estará sempre em construção, ao longo da carreira, acompanhando o desenvolvimento profissional do docente. Sendo assim, compreende que é importante a construção de uma prática reflexiva, para que os futuros docentes consigam lidar com complexidade das situações que serão vivenciadas no dia a dia da carreira. Portanto, questiona-se: como as políticas públicas consideram a formação para a prática dos futuros docentes?

Cyrino (2012), ao buscar as leis que normatizam o Estágio Curricular Supervisionado, afirma que encontrou "poucos normativos que especificavam sobre o estágio, como no Parecer CFE 4.873 de 1975, o qual colocava a teoria na frente da prática, responsabilizando somente a universidade com relação à supervisão do estágio" (p.30) e que "a única responsabilidade e compromisso (ou em alguns casos, obrigação) que a escola tinha e até hoje tem sobre os estagiários é a de recebê-los e assinar suas fichas" (p.30). A autora afirma que a Lei nº 6494, de 07 de dezembro de 1977, se refere ao estágio "como uma experiência prática do currículo e dispunha sobre um vínculo não empregatício do mesmo" (p.30), e que houve um avanço no Decreto nº 87.497, de 1982, o qual regulamenta a Lei nº 6.494 e coloca a universidade como responsável pela disciplina de estagiário, pois no 3º e 4º artigo, especifica que:

Art. 3º O estágio curricular, como procedimento didático-pedagógico, é **atividade de competência da instituição de ensino a quem cabe a decisão sobre a matéria**, e dele participam pessoas jurídicas de direito público e privado, oferecendo oportunidade e campos de estágio, outras formas de ajuda, e colaborando no processo educativo.

Art. 4º As instituições de ensino regularão a matéria contida neste Decreto e disporão sobre:

- a) inserção do estágio curricular na programação didático-pedagógica;
- b) **carga-horária, duração e jornada de estágio curricular, que não poderá ser inferior a um semestre letivo;**
- c) condições imprescindíveis, para caracterização e definição dos campos de estágios curriculares, referidas nos §§ 1º e 2º do artigo 1º da Lei nº 6.494, de 07 de dezembro de 1977;

d) sistemática de organização, orientação, supervisão e avaliação de estágio curricular (BRASIL, 1982 - grifo nosso).

Quatorze anos depois, estabelecem-se as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - Lei nº 9394/96), lei que, ao contrário do Decreto nº 87.497, instala, no artigo 65, carga horária mínima de trezentas horas para Prática de Ensino, em todos os cursos de Licenciatura. A partir das diretrizes, a formação de professores passou a ser pensada "a partir de um corpo de conhecimento: saberes, competências e habilidades, práticas de ensino [...]" (p.31).

Após a LDB emergiram algumas resoluções (BRASIL, 2001a e 2001b; 2002a e 2002b), as quais reconhecem a importância estágio para a formação, e o coloca como um momento de aprendizagem da profissão.

A Resolução da CNE/CP2/2002, intitulada *Institui a carga horária dos cursos de licenciatura, de formação de professores da Educação Básica em nível superior*, estabelece:

Art. 1º A carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, será efetivada mediante a integralização de, no mínimo, 2800 (duas mil e oitocentas) horas, nas quais a articulação teoria-prática garantida, nos termos dos seus projetos pedagógicos, as seguintes dimensões dos componentes comuns:

I - 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso;

II - 400 (quatrocentas) horas de estágio curricular supervisionado a partir do início da segunda metade do curso;

III - 1800 (mil e oitocentas) horas de aulas para os conteúdos curriculares de natureza científico cultural;

IV - 200 (duzentas) horas para outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais.

Parágrafo único. Os alunos que exerçam atividade docente regular na educação básica poderão ter redução da carga horária do estágio curricular supervisionado até o máximo de 200 (duzentas) horas (BRASIL, 2002b, p.1).

O parecer da CNE/CP 27/2001, o qual altera a redação do parecer do CNE/CP 9/2001, e que antecede a CNE/CP2/2002, define que "O estágio obrigatório definido por lei deve ser vivenciado durante o curso de formação e com tempo suficiente para **abordar as diferentes dimensões da atuação profissional**" (BRASIL, 2001b, p.1), e que, no estágio:

[...] é preciso que exista um **projeto de estágio planejado e avaliado conjuntamente pela escola de formação inicial e as escolas campos de estágio, com objetivos e tarefas claras e que as duas instituições**

assumam responsabilidades e se auxiliem mutuamente, o que pressupõe relações formais entre instituições de ensino e unidades dos sistemas de ensino. Esses “tempos na escola” devem ser diferentes segundo os objetivos de cada momento da formação. Sendo assim, o estágio não pode ficar sob a responsabilidade de um único professor da escola de formação, mas envolve necessariamente uma atuação coletiva dos formadores (BRASIL, 2001b, p. 1, grifo nosso).

Araújo (2014), ao analisar este mesmo documento, afirma que:

Este parecer abre espaço para pensarmos que a formação docente requer a atuação de “equipes pluricategoriais”, ou seja, a formação de professores não pode ser de responsabilidade exclusiva de uma instituição ou de um formador. O documento sugere que haja um envolvimento de vários profissionais em uma ação colaborativa, de maneira que todos contribuam e se comprometam com a formação do futuro docente (ARAÚJO, 2014, p.44).

Há um reconhecimento da escola como *locus* da construção do conhecimento prático e o envolvimento de seus profissionais no processo de pré-profissionalização do graduando.

Após essas leis, apareceram outras, tais como Brasil (2006), novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, e depois Brasil (2008), Lei nº 11.788, e em seu primeiro artigo, no segundo parágrafo, estabelece que estágio objetiva a aprendizagem das tarefas que são inerentes à atividade docente, o que nos permite perceber que a escola tem um papel significativo à formação prática. De forma análoga, Cyrino (2012) afirma que tais leis:

[...] prescrevem estágios de uma maneira geral, não se entra na questão ou na perspectiva de valorização da parte concedente, ou do espaço escolar, enquanto formador de professores, criando-se uma grande lacuna na construção da profissionalidade docente e profissionalização do magistério. Com isso, observamos que não é prevista a preparação da instituição escolar para receber, assim como orientar o estagiário. A novidade é que agora se fala de forma vaga que este professor pode receber formação continuada por parte da instituição de ensino superior (p.34).

Além dessas leis, surgiram outras, sendo a mais recente a Resolução número dois, de 1º de julho de 2015, a qual define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada.

A nova diretriz permite identificar alguns avanços à formação de professores, uma vez que reconhece a "docência como ação educativa e como processo pedagógico intencional e metódico, envolvendo conhecimentos específicos [...]" (BRASIL, 2015, p.2), compreendendo a profissão como um trabalho interativo

(GAUTHIER et al., 2013; TARDIF; LESSARD, 2012), ao utilizar a palavra "ação educativa".

Além disso, no primeiro parágrafo do primeiro artigo, entende que é necessário o envolvimento da escola básica com a universidade no processo de formação inicial de professores, estabelecendo uma relação de "colaboração" entre ambos:

§ 1º Nos termos do § 1º do artigo 62 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), **as instituições formadoras em articulação com os sistemas de ensino, em regime de colaboração, deverão promover, de maneira articulada, a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério** para viabilizar o atendimento às suas especificidades nas diferentes etapas e modalidades de educação básica, observando as normas específicas definidas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) (BRASIL, 2015, p.3, grifo nosso).

A palavra colaboração é oriunda da palavra latina "collaborare", que significa "cooperação, ajuda, auxílio, participação em obra alheia [...] idéia que contribui para a realização de algo" (HOUAISS, 2009, p. 97). Parece estar ligada à ideia de se aproximar, compartilhar com o outro, ou seja, participar na formação do outro.

Vanz e Stumpf (2010), ao se aprofundarem na palavra colaboração para estabelecerem uma definição ao termo "colaboração científica", afirmam que colaborar envolve uma interação com o outro, "[...] que facilita não só a realização de tarefas, mas, também, o compartilhamento do significado desta tarefa [...]" (VANZ; STUMPF, 2010, p. 44).

Depreende-se da nova diretriz ser preciso que os professores da escola básica participem da formação de seus pares, conforme consta no terceiro artigo, inciso sexto do quinto parágrafo: "o reconhecimento das instituições de educação básica como **espaços necessários** à formação dos profissionais do magistério" (BRASIL, 2015, p.4, grifo nosso). Essa ideia é complementada no sexto parágrafo desse mesmo artigo, no segundo inciso: "a inserção dos estudantes de licenciatura nas instituições de educação básica da rede pública de ensino, espaço **privilegiado da práxis docente**" (BRASIL, 2015, p.5, grifo nosso). Ou seja, a prática ocorre em sala de aula, na interação com os alunos e com o professor, proporcionando uma primeira experiência ao estudante que se encontra no momento de transição entre *habitus estudantil* e o *habitus professoral*. Quanto ao fator experiência, o artigo doze, terceiro inciso, prevê que:

III - núcleo de estudos integradores para enriquecimento curricular, compreendendo a participação em:

a) seminários e estudos curriculares, em projetos de iniciação científica, iniciação à docência, residência docente, monitoria e extensão, entre outros, definidos no projeto institucional da instituição de educação superior e diretamente orientados pelo corpo docente da mesma instituição; b) **atividades práticas articuladas entre os sistemas de ensino e instituições educativas** de modo a propiciar vivências nas diferentes áreas do campo educacional, assegurando aprofundamento e diversificação de estudos, **experiências e utilização de recursos pedagógicos** [...] (BRASIL, 2015, p.10-11, grifo nosso).

Os estudos de Araújo (2014), Cyrino (2012) e Benites (2012) já apontavam a necessidade de uma relação mais formativa entre o estagiário e o professor experiente. Cyrino afirma que:

Assim, nas políticas públicas nacionais se torna fundamental que haja a normatização da função do professor-colaborador como professor-formador, com a possibilidade de receber por isto, ter uma preparação institucionalizada especial, além de ter na sua carga de trabalho, espaço para a orientação do estagiário (CYRINO, 2012, p.203).

Benites (2012), em sua tese, identifica que os professores que recebem estagiários (professores-colaboradores) reconhecem a importância de seu papel, porém não se consideram como formadores, pois existe:

[...] uma lacuna no que diz respeito à figura do professor-colaborador, com relação a sua formação para se tornar um formador de professores, para prepará-lo para o momento do estágio, bem como a ausência de suportes dado a esse professor. O professor-colaborador está situado numa 'zona cinzenta', sem muita valorização, uma vez que em termos legais, o único indicativo encontrado aponta para a possibilidade desse professor-colaborador receber uma formação continuada pela instituição que encaminha os estagiários (BRASIL, 2001d), mas não na esfera de uma "proposta de formação" para esta função (BENITES, 2012, p.26).

O estudo exploratório realizado por Souza Neto, Sarti e Benites (2013) sugere que a falta de uma relação formativa entre professores experientes e estagiários traz dificuldades ao processo de transição desse estudante, da postura de aluno para uma postura profissional. Ressalta que, como no Brasil ainda não existe a figura de tutores ou mentores de professores, esses professores não assumem formalmente a função de formadores e não costumam realizar intervenções formativas nas práticas desses estudantes.

Os trabalhos revelam que o professor formador é uma figura que ainda não está formalizada entre nós, mas que seria essencial para o estabelecimento de uma formação prática docente, mais próxima da profissão. O professor formador é o

professor da escola que assume mais um papel profissional, para além da docência. É a função de acompanhar de forma mais sistematizada, promovendo reflexões entre os professores em formação. As pesquisas ressaltam a importância da participação dos professores na formação de seus pares, ou seja, a profissão se constituindo dentro de si (NÓVOA, 2009).

Nesse sentido, essa nova resolução parece reconhecer a necessidade de uma formação prática, em situação, ao utilizar o termo "experiências", e ao definir que o estágio curricular supervisionado é uma "atividade específica intrinsecamente articulada com a prática [...]" (BRASIL, 2015, p. 12), conforme consta no sexto parágrafo do décimo terceiro artigo. O terceiro parágrafo da resolução preconiza que no estágio:

§ 3º Deverá ser garantida, ao longo do processo, efetiva e concomitante relação entre teoria e prática, ambas fornecendo elementos básicos para o **desenvolvimento dos conhecimentos e habilidades necessários à docência** (BRASIL, 2015, p.11, grifo nosso).

Desse modo, essa nova diretriz atribui à escola outra função, a saber, não basta mais receber estagiários, "recepção-los", é necessário formá-los para a prática, ou seja, desenvolver o raciocínio prático, quando se cita o termo "habilidades" para a docência. Parece, nesse momento, um grande avanço à formação de professores, pois se torna visível e reconhece a necessidade de existir um mediador da escola na construção dessas "habilidades", a figura do "formador de campo" (ARAÚJO, 2014). Esse mediador aparece no décimo primeiro artigo, quando se apresentam alguns elementos que irão compor a formação inicial, sobretudo no inciso sexto:

VI - organização institucional para a **formação dos formadores**, incluindo tempo e espaço na jornada de trabalho para as atividades coletivas e **para o estudo e a investigação sobre o aprendizado dos professores em formação**;

VII - recursos pedagógicos como biblioteca, laboratórios, videoteca, entre outros, além de recursos de tecnologias da informação e da comunicação, com qualidade e quantidade, nas instituições de formação;

VIII - **atividades de criação e apropriação culturais junto aos formadores e futuros professores** (BRASIL, 2015, p.9, grifo nosso).

Tal artigo estabelece que a instituições de educação, como, por exemplo, a universidade, fará a formação desses "formadores de campo", ou, conforme denomina a legislação, "formadores", como formação continuada. Compreende-se

que os "formadores", citados nessa legislação, são os professores da escola básica, que assumirão outro papel, ou seja, ensinarão seus alunos e participarão de forma mais ativa na formação de seus pares.

A partir do que foi exposto, parece que se torna explícita a necessidade de existir a figura do formador, porém não é clara a forma como isso irá ocorrer. Estabelece-se um novo papel aos professores da escola básica, porém, de forma superficial, deixando essa responsabilidade à instituição formadora, conforme descrito no inciso sexto, supracitado.

Sendo assim, questiona-se: qualquer professor de escola básica consegue ocupar o papel de formador? Um professor em início de carreira, que se encontra em fase de sobrevivência, conseguiria assumir esse novo papel? Existem ferramentas que intensifiquem as interações entre o professor formador e o graduando? Que ferramentas são essas? Como se apropriar delas?

Essas questões são apenas alguns ensaios, a fim de que possamos refletir sobre o novo papel do professor da escola básica. Porém, pesquisas que possibilitem apontar critérios e ferramentas são necessárias, para que haja uma formação de forma sistematizada e que contribua de maneira significativa para uma formação prática mais consistente, em que o estágio assuma o papel de primeira "exploração" da docência (HUBERMAN, 1992), de forma que possibilite a construção de uma identidade profissional a partir das ações (práticas) vivenciadas e experiências no cotidiano, no contato com a cultura escolar e a teoria estudada. Faz-se importante o acompanhamento por um profissional já experiente, que apresente ao estagiário um "ponto de vista propriamente docente" (SARTI, 2009, p. 146), vinculado a sua cultura profissional.

Portanto, o professor que recebe o estagiário em sua classe é quem possivelmente fará uma mediação na primeira inserção deles na docência. Pressupõe-se que o estabelecimento dessa relação intergeracional poderá influenciar na construção gradativa de uma profissionalidade docente por parte do estagiário, dia após dia, durante os momentos de exploração do ofício, por meio das aberturas, diálogos e trocas com os professores experientes (SARTI, 2009).

Imbernón (2011) contribui para essa reflexão, ao identificar em seus estudos que é possível pensar em consolidação do conhecimento profissional a partir do “equilíbrio entre os esquemas práticos e os esquemas teóricos” (p. 72) quando a produção destes ocorre em situação real com análises, reflexões e intervenções das situações, tornando-as aprendizagens sobre as situações reais de ensino e possibilitando o estágio um espaço de formação “em um contexto educativo determinado e específico” (p. 70). Para ele:

Quando se relaciona o conhecimento profissional ao elemento contexto educativo, as características daquele se enriquecem com infinitudes de matrizes que não era possível antecipar em um contexto ideal ou simulado. **É um contexto específico que o conhecimento profissional se converte em um conhecimento experimentado por meio da prática, ou seja, o trabalho, intervindo nos diversos quadros educativos e sociais em que se produz a docência** (IMBERNÓN, 2011, p.70, grifo nosso).

O autor aponta que é no contato com a prática que se constrói o saber profissional, pois é durante a ação, na relação e interação com os sujeitos, que é possível estabelecer relação entre os saberes teóricos (universidade) e os saberes práticos (escola), refletir sobre cada ação e atribuir sentidos:

É no cenário profissional que se aplicam as regras da prática, em que o conhecimento profissional imaginário, intuitivo ou formal se torna real e explícito. Essa realidade é fundamental na geração de conhecimento pedagógico e, como se dá em um cenário completo, as situações problemáticas que surgem nele não são apenas instrumentais, já que obrigam **o profissional da educação a elaborar e construir o sentido de cada situação** (SCHÖN, 1992; 1998), muitas vezes única e irrepetível (IMBERNÓN, 2011, p.71, grifo nosso).

No entanto, tal como ressaltam Altet (2000), Pastré, Mayen e Vergnaud (2006), o teor formativo dessa aproximação com as situações de ensino requer a presença de um profissional experiente que intervenha nas ações dos estagiários para lhes auxiliar nesse processo de construção do sentido sobre a ação, proporcionando, com isso, a construção de um olhar profissional.

Partindo do referencial que vem sendo produzido no âmbito da didática profissional, Pastré, Mayen e Vergnaud (2006) destacam as diferenças que marcam o modo como profissionais experientes e iniciantes percebem as mesmas situações profissionais. Para eles, enquanto os iniciantes aproximam-se dessas situações a partir de uma perspectiva mais cognitiva, baseada em conhecimentos predicativos mais gerais, profissionais experientes o fazem por meio de uma perspectiva operativa, priorizando as informações que permitam uma melhor adaptação da ação

em busca de sua pertinência. Para tanto, esses profissionais experientes valem-se de suas experiências anteriores relativas ao trabalho, ou seja, esquemas construídos em outras situações vivenciadas ao longo da carreira.

Pressupõe-se que o encontro entre duas gerações (MANNHEIM, 1982) distintas, estagiário e professor titular da classe, bem como vivenciando diferentes momentos dos ciclos vitais dos professores (MARCELO, 1999), possa fazer emergir modos de agir e de pensar dos sujeitos envolvidos, seus valores, compromissos, opções e desejos ligados ao magistério.

Nesse sentido, entende-se ser relevante compreender como os aspectos, ideais, valores, que estão presentes nas práticas docente, nas relações intergeracionais (SARTI, 2009), como cada geração entende o trabalho docente e quais são as diferenças entre as reflexões (MIZUKAMI et al., 2002), dificuldades e preocupações (MARCELO, 1999) de quem está iniciando a carreira (estagiário) e de quem já exerce a docência há muito mais tempo. Assim, deseja-se que os resultados dessa pesquisa possam contribuir com os estudos na área da educação, mais especificamente no que se refere às aprendizagens dos professores.

Desse modo, o presente estudo teve por objetivo compreender como aspectos relativos à geração (MANNHEIN, 1982) e ciclos vitais dos professores (MARCELO, 1999) se inter-relacionam na configuração das relações intergeracionais (SARTI, 2009) que foram estabelecidas entre a professora em exercício (experiente) e a estagiária, durante seu estágio supervisionado de prática de ensino, e como cada uma das gerações envolvidas se aproximou das mesmas situações de ensino. Sendo assim, teve-se como objetivo específico identificar e analisar: as percepções sobre o trabalho docente que emergiram dos momentos iniciais das interações entre professora e estagiária durante o estágio supervisionado de prática de ensino; as percepções sobre o trabalho docente que emergiram das relações cotidianamente estabelecidas entre a professora e estagiária; o modo como cada uma das gerações em questão percebeu o trabalho docente e que significados foram atribuídos; bem como o modo como o pertencimento geracional e o momento vivido nos ciclos vitais dos professores (MARCELO, 1999) se fizeram presentes no estabelecimento de relações entre as duas gerações.

1. CONCEITOS CENTRAIS PARA A PESQUISA

1.1. Relações Intergeracionais

Tendo em vista a investigação proposta, sobre a dinâmica geração/formação, é pertinente pensarmos na etimologia do termo **geração**. Conforme o dicionário Houaiss registra, esse termo deriva do substantivo latino "generatio, onis", que está ligado ao verbo grego γίγνομαι "gignomai", cujo significado é vir a ser, tornar-se, "nascer". Sob a perspectiva sociológica, Mannheim (1982) explora o conceito enfatizando seus aspectos sociais:

o fenômeno social da "geração" não representa nada mais que um tipo particular de identidade de situação, abrangendo "grupos etários" relacionados, incrustados em um processo histórico-social (MANNHEIM, 1982, p.73).

É possível afirmar que os estagiários do curso de Pedagogia pertencem a uma geração que está vivendo um momento pré-profissional, momento propício para uma "iniciação em valores, representações, saberes e fazeres que constituem a cultura pedagógica e estruturam a prática docente cotidiana" (SARTI, 2009, p.134).

Nessa investigação, seguindo Mannheim (1982), o termo **geração** será entendido para enfatizar a constituição do "homem em certas situações histórico-sociais". Logo, é necessário entender o contexto histórico, social, em que os sujeitos vivenciam, para compreender como eles re-significam o presente em que estão inseridos.

No caso do estudo proposto, pretende-se olhar para a formação dos estagiários e compreender como eles a re-significam, para poder compreender seus valores, ideais, aspectos que permeiam as relações formativas durante o estágio supervisionado, pois, segundo Mannheim (1982), o homem "sempre se comporta de uma maneira bastante diferente de acordo com o grupo particular do qual, em qualquer momento, ele faz parte" (MANNHEIM, 1982, p.60).

Entende-se que o estágio figura como um momento propício para que professores e estagiários compartilhem experiências e entrem em contato com valores e sentimentos uns dos outros. Logo, entende-se que o estágio possa revelar-se como um momento presente repleto de experiências de um passado marcado por outras relações estabelecidas em diversos espaços/tempos distintos.

Portanto, mostra-se relevante considerar os aspectos relativos à geração (MANNHEIN, 1982) e aos ciclos vitais dos professores (MARCELO, 1999), uma vez que o cruzamento dessas informações permite olhar a fase de desenvolvimento profissional em que o docente se aproxima, trazendo elementos que poderão contribuir na análise das relações intergeracionais estabelecidas entre estagiário e professor titular, a fim de compreender como esses aspectos influenciam a formação de uma nova geração profissional/docente (estagiários).

Ressalto que, ao cruzar os aspectos de geração e ciclos vitais dos professores, serão utilizadas duas expressões, a saber: *geração pré-profissional*, que será empregada à estagiária que se encontra no início da carreira, *geração experiente*, que será empregada à professora titular da sala que exerce a profissão há vinte e sete anos, e ciclos vitais, que correspondem ao cruzamento do tempo cronológico com o tempo de carreira (MARCELO, 1999), que permitem compreender o desenvolvimento do sujeito na carreira ao longo da vida. Este último será utilizado como critério de escolha das participantes, os quais serão detalhados no capítulo dos procedimentos metodológicos.

Dessa forma, tanto os saberes quanto as práticas da geração experiente integrariam as relações estabelecidas com os estagiários, sendo passada a cultura do magistério de uma geração a outra. Esse processo implica sempre novas configurações, uma vez que

Cada geração é seguida por outra - caracteriza-se principalmente pelo fato de que a criação e a acumulação de culturas nunca são realizadas pelos mesmos indivíduos - em vez disso, temos o surgimento de novos grupos etários. Isso significa, em primeiro lugar, que a nossa cultura é desenvolvida por indivíduos que entram de maneira diferente em contato com a herança acumulada (MANNHEIM, 1982, p.74).

Cabe considerar também que o magistério possui uma cultura específica, a qual sofre influências dos diversos aspectos que permeiam os espaços escolares, conforme afirmado por Penin (1994):

Na escola, o professor é envolvido não só por essa cultura geral sendo também exposto ao que podemos chamar de *cultura escolar*. De fato, a escola cria ou produz, ela própria, um saber específico, considerando, de um lado, a confrontação entre os conhecimentos sistematizados disponíveis na cultura geral e de outro, aqueles menos elaborados, provenientes tanto da "lógica" institucional quanto das características da profissão como ainda da vida cotidiana escolar (PENIN, 1994, p.26).

Portanto, pressupõe-se que as relações intergeracionais na docência constituem canal de passagem dessa cultura e, para os estagiários, de construção de uma profissionalidade docente, dia após dia, durante os momentos de exploração do ofício, por meio das aberturas, diálogos e trocas com o professor experiente. Além desses aspectos presentes no ambiente pedagógico, é importante levar em consideração a *expertise*, ou seja, o conhecimento prático construído pelo docente ao longo tempo de exercício de suas atividades. Parece importante considerar esse fator, uma vez que cada professor influencia a formação de seus estagiários, oferecendo-lhes vivências e experiências (LARROSA, 2002) distintas. Para Sarti (2009):

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, grifo nosso).

[...] vivenciar experiências significativas de socialização profissional, algo que normalmente ocorre no interior de um ambiente assim heterogêneo (SARTI, 2009, p. 137).

De acordo com a perspectiva apontada por Mannheim (1982) e Sarti (2009), nota-se a riqueza que pode estar presente nas relações estabelecidas entre duas gerações profissionais docentes. Ainda sobre os aspectos envolvidos nessas relações, Sarti (2009) acrescenta que:

Para além das diferenças etárias, esses professores trazem consigo modos por vezes diversos de conceber o ensino, a aprendizagem, os alunos, a escola, as relações pedagógicas, entre outros tantos fatores implicados na docência. Revelam, em maior ou menor grau, marcas das gerações de professores às quais pertencem, que se distinguem em função dos contextos históricos e sociais nos quais os sujeitos foram iniciados no magistério (SARTI, 2009, p. 139).

Tanto na citação supracitada como nos trabalhos que investigam a contribuição do professor da escola para a formação do estagiário verifica-se o quanto essa relação entre essas duas gerações são formativas. Silva (2011) afirma que "é possível verificarmos que os modos de se aprender a ensinar ocorrem efetiva e eficazmente quando o professor está em contato com os alunos, com o contexto escolar e na troca com professores mais experientes" (p. 349).

Além disso, Cancherini (2009) e Mariano (2006) chamam a atenção para o número significativo de abandono no início da carreira, ligado à falta de relação de

parceria entre os professores mais experientes com os que estão iniciando a carreira.

Andrade (2012), em sua tese, aponta a necessidade da relação entre as gerações profissionais e entre os estagiários com os mais experientes, pois colaboram para uma formação mais significativa. O autor investigou o processo reflexivo de estudantes de licenciatura em matemática, bem como os saberes que surgem durante a colaboração dos professores titulares da sala de aula (professora supervisora). Nos resultados, aponta que apenas metade dos participantes (professor e estagiário) atendeu ao objetivo da pesquisa, ou seja, realizaram trabalho docente compartilhado. O autor afirma que foi possível notar:

[...] como é fundamental a interação do professor-supervisor com os estagiários para que se consiga potencializar uma aprendizagem mais significativa da docência para os futuros professores e para delinear uma perspectiva de desenvolvimento profissional autônomo dos atores envolvidos (p.173).

Araújo (2014) realizou uma investigação relativa ao estágio envolvendo as “parcerias intergeracionais” (SARTI, 2009) entre os professores da escola e estagiários. A partir dos dados obtidos, Araújo destaca três categorias para a caracterização das relações estabelecidas entre professores e estagiários: recepção, acolhimento e acompanhamento. A recepção se caracteriza como sendo um nível elementar. O professor da escola autoriza a entrada do estagiário para que ele observe as aulas e as práticas desse professor ou que realize sua regência sem que haja a participação desse professor. Já o acolhimento se configura em um nível mais elevado, pois o professor, além de receber esse estagiário, se envolve, interage e realiza intervenções em seu trabalho. O acompanhamento é considerado uma relação mais formativa, pois, conforme afirma a autora,

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

“companheiro” neste trajeto, o professor da escola, com a ideia de “apoiá-lo”; “sustentá-lo” (p.94) (ARAÚJO, 2014, p.18).

Este trabalho busca avançar nesse mesmo sentido, considerando que existem diferentes maneiras de cada professor se relacionar com seus estagiários, maneiras essas que irão influenciar na formação prática desses estudantes.

Diante desse contexto, considera-se relevante o estudo sobre a relação intergeracional na formação inicial, pois, apesar de ocorrer no coletivo, é vivida de modo singular por cada sujeito. Assim, cada professor que recebe o estagiário assume um importante papel para o início da construção de sua identidade docente, que se caracteriza nesse momento como de transição de aluno para professor e que possibilita a esse profissional em formação ter momentos de aprendizagem aos aspectos práticos, proporcionando-lhe uma formação mais significativa para lidar com o contexto profissional, conforme será apontado nos próximos tópicos.

1.2. Socialização profissional: a transição de aluno para docente

Apesar de os estagiários, estudantes do curso de Pedagogia, terem permanecido muitos anos de suas vidas no ambiente escolar (ensino fundamental, médio e agora superior), essas experiências foram de caráter discente. Como lembra Perrenoud (2002):

Durante a infância e a adolescência, os alunos passam na escola entre vinte e cinco e trinta e cinco horas por semana, durante doze, quinze ou vinte anos. Mas na perspectiva dos adultos não se trata de um verdadeiro trabalho, não é uma autêntica vida activa. Na escola não vivemos: preparamos-nos para a vida. Na escola, não agimos: preparamos-nos para agir. De um lado está a escola, onde não se vive ainda de facto, onde nos preparamos para entrar na vida, a vida que conta, aquele em que teremos um ofício e um vencimento (PERRENOUD, 2002 [1994], p.21).

O autor considera que “na escola, não agimos: preparamo-nos para agir [...]” (PERRENOUD, 2002 [1994], p.21), indicando que, apesar de passarmos um tempo significativo na escola, não se tem nessa vivência a ação e a prática do ofício docente. O estágio é, portanto, o primeiro momento em que os alunos experimentam um 'outro lado' da escola, o do trabalho docente. Trata-se de um momento de pré-profissionalização (espaço vivenciado no estágio), no âmbito do qual se aprende perspectivas, posturas, modos de conceber o espaço, o tempo, as aprendizagens e outros aspectos da cultura profissional docente. É por meio das interações com os

professores experientes no estágio que os estagiários podem vivenciar a organização escolar, as rotinas, os conflitos, as hierarquias, entre outros aspectos exposto por Perrenoud (2002):

A organização escolar atribuiu aulas aos professores e aos alunos, concede-lhes um espaço e recursos materiais, dá-lhes direitos e obrigações, impõe-lhes regras de condutas, modelos de referência, métodos de trabalho, normas de avaliação, horários. A organização põe a funcionar um sistema de controle sobre a conformidade das responsabilidades de cada um e prevê eventuais sanções, tanto para os professores como para os alunos. O todo é enquadrado por uma estrutura hierárquica em patamares, que se apóia cada vez mais em serviços especializados (gestão de pessoal e dos equipamentos, elaboração das didáticas e dos meios de ensino correspondente, formação dos professores) (PERRENOUD, 2002, p.32).

O autor permite uma reflexão sobre o quão significativa é a relação entre as gerações profissionais, pois considera a existência de um *habitus* propriamente docente, fruto de processos de socialização profissional:

Mas tudo leva a crer que diversos anos de prática num tipo definido de organização arrastam consigo a formação de um conjunto de esquemas e acções, de pensamentos, de avaliação, de antecipação, daquilo a que se chama, em sociologia, um *habitus*. Estes esquemas, uma vez adquiridos, não se transformam facilmente de hoje para amanhã, e comandam uma parte das novas experiências do indivíduo, tanto na construção de uma imagem da realidade como nas condutas concretas que adapta em relação ao seu trabalho, aos seus colegas, à sua carreira, à sua formação, às suas filiações políticas e sindicais (PERRENOUD, 2002, p.33).

Ressalto que o conceito de *habitus*, do qual Perrenoud (2002) se vale para discutir a formação profissional docente, foi inicialmente proposto por Pierre Bourdieu, para quem o *habitus* é:

[...] uma capacidade infinita de agregar em toda liberdade (controlada) produtos-pensamentos, percepções, expressões, ações - que sempre têm como limites as condições historicamente e socialmente situadas de sua produção, a liberdade condicionada e condicional que ele garante está tão distante de uma criação de imprevisível novidade quanto de uma simples reprodução mecânica dos condicionamentos iniciais (BOURDIEU, 2009, p.91).

Os *habitus*, por sua vez, são construídos nas práticas, experiências adquiridas e também limitadas de acordo com o tempo, o contexto sociocultural e o histórico vivenciado no decorrer do ofício. Para Bourdieu, o *habitus* produz as práticas tanto nos âmbitos individuais como na coletividade, de acordo com os esquemas de percepção, ação e pensamento (em que um esquema de pensamento não é um saber processual, e sim um saber sobre a maneira de fazê-lo) (PERRENOUD, 1994). Bourdieu (2009) deixa claro que é um processo de construção, o qual

consiste em ‘estruturas estruturadas’ predispostas para operar como ‘estruturas estruturantes’.

De acordo com o autor:

A teoria da prática como prática evoca, contra o materialismo positivista, que os objetos conhecidos são construídos, e não passivamente registrados e, contra o idealismo intelectualista, que o princípio dessa construção é o sistema das disposições estruturadas e estruturantes que se constitui na prática e que é sempre orientado para funções práticas (BOURDIEU, 2009, p.86).

Além disso, Bourdieu afirma que a antecipação de um determinado sistema já estruturado só ocorre por meio das experiências anteriores, das “estruturas estruturantes” anteriores:

As antecipações do *habitus*, espécie de hipóteses práticas fundadas nas experiências passadas, atribuem um peso desmedido às primeiras experiências; são, com efeito, as estruturas características de uma classe determinada de condições de existência que, por meio da necessidade econômica e social que fazem pensar sobre o universo relativamente autônomo da economia doméstica e das relações familiares, ou, melhor das manipulações propriamente familiares externas (forma da divisão do trabalho entre os sexos, universo de objetivos, modos de consumo, relação entre os parentes etc.) produzem as estruturas do *habitus*, que estão, por sua vez, no princípio da percepção e da apreciação de toda experiência ulterior (BOURDIEU, 2009, p.89).

As construções relativas a essas estruturas são singulares, o que o autor denomina como “*habitus* individuais”, pois variam de acordo com a trajetória social do indivíduo e conforme experiências anteriores.

Dessa forma, é nesse momento pré-profissional que o estagiário inicia seu contato como a perspectiva profissional da docência, iniciando a construção de um *habitus* organizador de posturas propriamente docentes, que variam e dependem de diferentes instâncias produtoras de valores culturais, bem como das referências identitárias (DUBAR, 1997) que terão ao longo de sua trajetória. Portanto, o conceito de *habitus* desenvolvido por Bourdieu (2009) nos possibilita pensar nos processos de socialização profissional docente, referentes à incorporação de uma estrutura estruturante da identidade e das ações docentes. Trata-se de um processo que depende das práticas, das experiências vividas de acordo com os esquemas de percepção, de ação e de pensamento dos sujeitos, sendo um processo de construção.

Cyrino (2012) afirma que "a instituição escolar, apesar de pautar-se em uma cultura propriamente voltada ao ensino de conteúdos específicos, bem como à formação do cidadão, é formadora de um *habitus* professoral" (p.197). Silva (2011) se apropria de Bourdieu para compreender o processo de transição entre a postura de aluno para docente, o que a autora denomina como *habitus* estudantil e *habitus* professoral. Ela identifica que as práticas realizadas pelo sujeito o constitui, ao afirmar que:

a prática do professor e a prática do aluno no âmbito da escola constituem, respectivamente, um *habitus*. São agentes que, de acordo com sua posição social, em sentido largo e estrito, reproduzem modos de ser e estar no efetivo exercício de suas funções. Professores e alunos, ao fim e ao cabo, têm um padrão de comportamento constituído pelas características de suas práticas (SILVA, 2011, p.338-339).

Diante dos apontamentos feitos por essa autora, parece relevante questionar o que esse elemento, *habitus*, significa para a formação inicial de professores, pois "o exercício de sua prática é que consubstanciamos dois *habitus* em questão, o de quem ensina e o de quem aprende (p.340)."

Refletir o *habitus* como resultado de uma inserção sociocultural nos sugere pensar com Severino (2006, p.290) e Aguiar (2006) que a "inserção sociocultural envolve sempre uma significação valorativa", construída por meio das relações estabelecidas na dinâmica entre espaço/tempo/sujeito, quando afirmam que:

Desde sua gênese mais arcaica, essa inserção sociocultural envolve sempre uma significação valorativa, ainda que o mais das vezes implícita nos padrões comportamentais do grupo e inconsciente para os indivíduos envolvidos, pois se trata de um compartilhamento subjetivamente vivenciado de sentidos e valores. A cultura, como conjunto de signos objetivados, só é apropriada mediante um intenso processo de subjetivação. O existir histórico dos homens realiza-se objetivamente nas circunstâncias dadas pelo mundo material (a natureza física) e pelo mundo social (a sociedade e a cultura) como referências externas de sua vida. No entanto, essa condição objetiva de seu existir concreto está intimamente articulada à vivência subjetiva, esfera constituída de diferentes e complexas expressões de seus sentimentos, sensibilidade, consciência, memória, imaginação (SEVERINO, 2006, p.290).

A partir das observações supracitadas, questiona-se quais são as práticas dos estudantes em formação para a docência e a dos professores já em exercício e o que isso significa. Parece que Silva (2011) nos ajuda a responder tal questão, ao dizer que:

Um licenciando recebe informações, apreende saberes, vivencia experiências com os conteúdos curriculares que dizem respeito à profissão docente e ao trabalho pedagógico (para trabalhar apenas com macro categorias da formação), tem acesso a sistematizações organizadas com dados empíricos, manuseia balizamentos teóricos, desenvolve várias competências e procura a relação entre teoria e realidade, entre outros. Mas não está em tais situações, praticando o ofício docente, tampouco está produzindo ou reproduzindo o *habitus* professoral. Está, por assim dizer, reproduzindo o *habitus* estudantil. Nessas situações que somam o maior número de horas na formação, o aluno está exercendo a prática de estudante e não a de professor (p. 351).

A autora afirma que na universidade o estudante dedica boa parte do tempo envolvido com questões do '*habitus* estudantil', o que justifica as dificuldades que são encontradas no início da carreira docente, a ausência de repertórios ligados à prática. Constata que ocupar o lugar de estudante atribui a ele preocupações que lhe são inerentes, como se preocupar com aprendizagem dos conteúdos ou memorização de conceitos pedagógicos, enquanto o professor se preocupa com a aprendizagem de outros (dos alunos). Ou seja, "Os mestres não têm a função de memorizar conceitos em sala de aula; eles têm, sim, a obrigação de criar condições para que seus alunos o façam (p. 352)".

A partir dessa discussão, observa-se a necessidade de aproximar os futuros professores do contexto profissional, de forma sistemática, para que haja repertórios ligados à ação por meio do contato maior com as tarefas docentes. Deste modo, Silva (2011) conclui que:

A formação prática a que nos referimos deverá ser do "mesmo tamanho" da formação teórica e possibilitar a estruturação do *habitus* professoral em detrimento do *habitus* estudantil. Assim, o estudante deverá estar na docência propriamente dita. Esse aprendizado, obviamente, deverá ter um supervisor, mas o aprendiz é que assumirá – sob supervisão, reitera-se – o ensino real na sala de aula. Isso impediria que o aluno, quando já professor, realizasse a prática docente com recursos de seu *habitus* estudantil, que é estruturado por meio de habilidades cognitivas muito distintas das exigidas pela docência, como já observamos. O futuro professor terá chance de abalar a inércia de seu *habitus* estudantil antes de exercer a profissão propriamente dita, e parte significativa de seu *habitus* professoral, por sua vez, já será estruturado antes de o discente ser docente. E, assim, os alunos desses professores seriam beneficiados, pois, sem dúvida, o tempo que se leva para desestruturar o *habitus* estudantil a favor da estruturação do *habitus* professoral traz muitos prejuízos aos estudantes (p. 355).

A partir dos apontamentos da autora, entende-se pertinente investigar o estágio supervisionado e compreender os aspectos ligados a geração (MANNHEIN, 1982) e ciclos vitais dos participantes. A pesquisa de Huberman (1992) revela a existência de ciclos no decorrer da carreira docente, os quais interferem no comportamento e

atitudes dependendo da fase em que esse educador se encontra, que possibilite analisar a significação valorativa (ideais, valores, experiências e vivências) a permear as relações intergeracionais (professor/estagiário). Assim, pretende-se, no âmbito desta investigação, reunir dados que ofereçam informações a respeito do momento profissional da professora envolvida e o quanto o fator *geração experiente* interfere e influencia nesse momento de transição da estagiária, durante seu primeiro contato de pré-profissionalização.

1.3. Experiência e aprendizagem da docência

Antes de iniciar essa discussão, questiona-se: por que a escola se configura em um espaço de formação docente? Silva (2011) oferece elementos sobre esta questão considerando que a escola configura-se como espaço em que "o professor adquire consciência política de sua condição, pois é no ambiente de trabalho que aparecem conflitos, surgem questionamentos que possibilitam reflexões e delas necessitam" (p. 344). A autora afirma que o contato *in loco*, na sala de aula, permite aos estagiários ter vivências, experiências e saberes que permeiam o dia a dia docente. Perrenoud (2002) observa que o contato com o contexto escolar é muito rico, pois:

Em qualquer escola existe uma vida relacional muito rica e diversificada entre alunos ou entre estes e os adultos. Raiva, amor, desejo, inveja, admiração, devoção, submissão, apatia, entusiasmo, alegria, prazer, angústia, expectativa, frustração, dominação, competição, cooperação, rejeição, segregação, filiação, aprovação, isolamento, marginalidade, liderança, sexualidade, defesa do território, sentido de propriedade, legalidade e partilha: todos os componentes da vida sentimental e relacional dos adultos se encontram na escola, as atitudes, as paixões, os mecanismos de agressão e de defesa, de identificação ou de projecção que funcionam, de resto, em todas as situações (PERRENOUD, 2002, p.29).

O autor nos possibilita enxergar que o dia a dia docente não envolve apenas o ato de ensinar, que é complexo, mas é um ambiente de relações com o outro e de situações inusitados, no qual o docente em formação só irá vivenciá-las ao ocupar esse espaço. Tardif (2002) concorda com o autor, ao afirmar que:

[...] interiorização de regras implícitas é adquirida com e na experiência. É aqui, a nosso ver, que os saberes da história de vida e os saberes do trabalho construídos nos primeiros anos da prática profissional assumem todo o seu sentido, pois formam, justamente, o alicerce das rotinas de ação e são, ao mesmo tempo, os fundamentos da personalidade do trabalhador (TARDIF, 2002, p. 102, grifo do autor).

De acordo com Tardif (2002), Silva (2011), Pimenta e Lima (2010), entre outros, a experiência parece ser um elemento importante para compor a formação prática. Sendo assim, trago uma reflexão sobre o significado da palavra experiência desenvolvida por Larrosa (2002), para compreender o significado que essa palavra carrega, pois ela aparece com frequência nos trabalhos que investigam a formação inicial:

A palavra experiência vem do latim *experiri*, provar (experimental). A experiência é em primeiro lugar um encontro ou uma relação com algo que se experimenta, que se prova. O radical é *periri*, que se encontra também em *periculum*, perigo. A raiz indo européia é *per*, com a qual se relaciona antes de tudo a ideia de travessia, e secundariamente a ideia de prova. Em grego há numerosos derivados dessa raiz que marcam a travessia, o percorrido, a passagem: *peirô*, atravessar; *pera*, mais além; *peraô*, passar através, *perainô*, ir até o fim; *peras*, limite. Em nossas línguas há uma bela palavra que tem esse *per* grego de travessia: a palavra *peirats*, pirata. O sujeito da experiência tem algo desse ser fascinante que se expõe atravessando um espaço indeterminado e perigoso, pondo-se nele à prova e buscando nele sua oportunidade, sua ocasião. A palavra experiência tem o *ex* de exterior, de estrangeiro, de exílio, de estranho e também o *ex* de existência. A experiência é a passagem da existência, a passagem de um ser que não tem essência ou razão ou fundamento, mas que simplesmente “ex-iste” de uma forma sempre singular, finita, imanente, contingente. Em alemão, experiência é *Erfahrung*, que contém o *fahrende*, viajar. E do antigo alto-alemão *fara* também deriva *Gefahr*, perigo, e *gefährden*, pôr em perigo. Tanto nas línguas germânicas como nas latinas, a palavra experiência contém inseparavelmente a dimensão de travessia e perigo (LARROSA, 2002, p.25).

[...] em espanhol, nessa língua em que a experiência é “o que nos passa”, o sujeito da experiência seria algo como um território de passagem, algo como uma superfície sensível que aquilo que acontece afeta de algum modo, produz alguns afetos, inscreve algumas marcas, deixa alguns vestígios, alguns efeitos. Se escutamos em francês, em que a experiência é “*ce qui nous arrive*”, o sujeito da experiência é um ponto de chegada, um lugar a que chegam as coisas, como um lugar que recebe o que chega e que, ao receber, lhe dá lugar. E em português, em italiano e em inglês, em que a experiência soa como “aquilo que nos acontece, nos sucede”, ou “*happentous*”, o sujeito da experiência é sobretudo um espaço onde têm lugar os acontecimentos. Em qualquer caso, seja como território de passagem, seja como lugar de chegada ou como espaço do acontecer, o sujeito da experiência se define não por sua atividade, mas por sua passividade, por sua receptividade, por sua disponibilidade, por sua abertura. Trata-se, porém, de uma passividade anterior à oposição entre ativo e passivo, de uma passividade feita de paixão, de padecimento, de paciência, de atenção, como uma receptividade primeira, como uma disponibilidade fundamental, como uma abertura essencial (LARROSA, 2002, p.24).

Após entender o significado dessa palavra, trago a autora Mizukami et al. (2002), a qual se apropria das ideias de Schoenfeld (1997) para explicar a

organização mental das experiências, que são as constituições abstratas denominadas "esquemas". Esses, por sua vez, são abstrações que os seres humanos fazem a partir de suas experiências, utilizam-nas como meio de interpretar fatos ao interagirem com eles. Revela também que a memória é organizada em blocos e que ela é associativa. Dessa forma, quando algo vem à mente de alguém, itens relacionados a esse pensamento também virão, trazendo não somente o conhecimento, mas também as crenças a ela relacionadas.

Marcelo (1999) indica que os adultos se desenvolvem e passam por diferentes fases ao longo da vida com níveis de maturidade pessoal. Acrescenta que, ao pensarmos em formação de professores, devemos levar em consideração a fase da vida em que o sujeito está vivenciando. Para compreender a atividade de formação de professores, segundo o autor, é preciso analisar a experiência cotidiana dos professores:

[...] sabemos que os docentes geram conhecimento prático a partir da sua reflexão sobre a própria experiência [...] a aprendizagem dos professores deve partir de ou ter em conta problemas e necessidades percebidas pelos próprios professores (MARCELO, 1999, p.55).

Porém, o autor salienta que não são todas as experiências que levam necessariamente à aprendizagem. Dessa forma, surge a seguinte indagação: ocupar o espaço escolar, ter contato com os alunos e com os acontecimentos que perpassam esse lugar, ou seja, apenas a experiência é suficiente para formar um profissional preparado para lidar com a realidade, a qual envolve "preparar uma aula, enfrentar conflitos diversos, saber lidar com situações contraditórias, embaraçosas, encontrar meios de não só interagir, mas também atender às necessidades, às expectativas de seus alunos (SILVA, 2011, p.346)"?

Nesse sentido, os resultados obtidos pela investigação realizada por Marcelo (1999) parece contribuir com esse questionamento, ao afirmar que há “nove possibilidades de resultados para uma determinada experiência (p.56)” na vida adulta: presunção, não consideração, recusa, pré-consciente, prática, memorização, contemplação, prática reflexiva e aprendizagem experimental. Observa que as três primeiras possibilidades não levam à aprendizagem. No primeiro caso, o sujeito considera que já sabe o conteúdo em questão; no segundo, ele não vê possibilidade de resposta em uma determinada situação; no terceiro, ele se recusa mais abertamente a aprender. Já os demais casos conduziriam, segundo Marcelo (1999),

à aprendizagem. Na pré-consciência, o sujeito interioriza inconscientemente o conteúdo; a quinta possibilidade refere-se à prática de uma nova capacidade, ainda sem aprendê-la totalmente; a sexta, referente à memorização, possibilita a aquisição e armazenamento de informações; a contemplação possibilita que os sujeitos pensem no objeto de suas aprendizagens, desde que não exija um resultado visível; a prática reflexiva está relacionada à resolução de problemas; a última possibilidade está ligada às aprendizagens no ambiente de atuação.

Sob o mesmo viés, Pastré, Mayen e Vergnaud (2006) avançam no conceito de que o “adulto se desenvolve no curso de sua experiência profissional” (p.148), entendendo a experiência como algo potente de formação inicial e continuada.

Os autores se apropriam dos trabalhos de Piaget (1974) para discutir a teoria da ação e do conhecimento resultante da ação. Utilizam o conceito de *esquema* de Piaget (1974), elemento central da teoria da adaptação. No âmbito da teoria piagetiana, o esquema é construído por meio do movimento de assimilação de novos objetos e de acomodação dessas novas propriedades assimiladas.

Os autores franceses trazem essa perspectiva oferecida por Piaget (1974) para as situações de ação profissional sobre o real e da exploração das propriedades reais. Enfatizam que Piaget é um autor relevante na teoria construtivista, mas que não focaliza diretamente a contribuição do professor no processo de aprendizagem. A ênfase de seu trabalho recai sobre o papel do sujeito aprendendo, a partir de suas próprias interações. Já Vygotsky (1997) coloca ênfase sobre a mediação por adultos no processo de aprendizagem, o que introduziria, segundo os três autores, ideias para melhor compreender a ação docente, por meio do conceito de “zona de desenvolvimento proximal”. Esta expressão significa o intervalo no qual a criança pode obter sucesso com a ajuda do outro, enquanto não é capaz por si só progredir. Tal conceito pode ser empregado para refletir sobre as aprendizagens profissionais, aprendizagem de adultos a partir da ideia de “mediação por tutela” (2006, p.149), prevendo a atuação de um tutor que faça intervenções junto ao profissional, de forma adequada e em momentos oportunos.

Pastré, Mayen e Vergnaud (2006), partindo de Vygotsky (1997), ressaltam que a experiência influencia no significado que o sujeito atribui à palavra ou à situação. Tal pressuposto é importante para discutir o sentido de uma situação de trabalho

e/ou de formação. Ainda sob a perspectiva de Vygotsky (1997), que distingue "significado (sentido)" e "significação (significado)", enfatizam que o sujeito pode atribuir significado à palavra, às várias experiências que ele pode ter associados a esta palavra, podendo conferir-lhe sentido diferente do significado convencional da língua.

Dessa forma, os autores revelam que a partir das experiências vividas nas situações de trabalho os sujeitos elaboram o conhecimento profissional, uma forma operatória do conhecimento que permite agir na situação, bem como elaborar hipóteses e justificar "o que fazer" e "por que fazer". Similarmente, Altet (2001) trabalha o conceito de "Reflexão sobre a ação", que é, para ela, um tipo de reflexão que acontece "antes ou após a ação e que se baseia em conhecimentos explícitos" (p.29), ao contrário de Schon (2000 [1983]), que trabalha o conceito de "Reflexão em ação", a qual é "fundamentada em cognições implícitas enquadradas em uma situação que o profissional é incapaz de descrever" (p.29).

Altet (2001) apoia-se na perspectiva fenomenológica para se referir às experiências práticas. Para ela:

A corrente fenomenológica que descreve a experiência vivenciada pelo professor nos diz que o conhecimento prático deste seria indissociável de sua vivência pessoal; os saberes profissionais também se desenvolvem em campo, na prática profissional, pela construção singular do sentido. Segundo Tochon (1991), trata-se de "saberes estratégicos", situados na interseção do cognitivo e do afetivo; ou de "saberes pragmáticos", segundo Tardif (1993b): "os saberes dos docentes não correspondem a um conhecimento no sentido usual desse termo; ele se referem muito mais a representações concretas, específicas; são práticas orientadas para o controle das situações, a solução de problemas, a realização de objetos em um contexto. Em resumo, trata-se de saberes pragmáticos, isto é, no sentido primeiro do termo, de saberes construídos em contato com as coisas em si, isto é, situações concretas do ofício de professor" (ALTET, 2001, p.29).

A autora, ao explorar os tipos de saberes, identifica que há dois tipos. O primeiro consiste em saberes teóricos "da ordem do declarativo" (p.29) que se subdividem em dois tipos, "os saberes a serem ensinados, compreendendo os disciplinares, os construídos pelas ciências e os tornados didáticos a fim de permitir aos alunos aquisição de saberes constituídos e exteriores" (p.29) e "os saberes para ensinar, incluindo os pedagógicos sobre a gestão interativa em sala de aula, os didáticos nas diferentes disciplinas e os saberes da cultura que os está transmitindo" (p.29). Já o segundo tipo são os saberes práticos, que são interligados aos saberes

teóricos. Para ela, “os saberes práticos, oriundos das experiências cotidianas da profissão, contextualizadas e adquiridos em situação de trabalho, são também chamados de saberes empíricos ou da experiência (p.30).” A autora afirma que esses saberes se subdividem em dois tipos: “os saberes sobre a prática, isto é, saberes procedimentais sobre o “como fazer” ou formalizados” (p. 30), e os Saberes da Prática:

[...] aquele oriundo da experiência, produto da ação que teve êxito, da práxis e, ainda os saberes condicionais de Sternberg (1985) (saber quando e onde): os *savoir-faire** e os saberes da ação muitas vezes implícitos; situa-se neste nível o saber do professor profissional que permite distinguir o novato do especialista (ALTET, 2001, p.30).

1.4. Formação profissional docente

Antes de discutirmos o que se entende por formação profissional, definiremos *profissão*, a partir de proposições de Eliot Freidson (1998). O autor define a palavra profissão da seguinte maneira: “Uso a palavra “profissão” para designar uma ocupação que controla seu próprio trabalho, organizada por um conjunto especial de instituições sustentadas em parte por uma ideologia particular de experiência e utilidade [...] (FREIDSON, 1998, p.33)”.

O autor afirma que o tipo de trabalho desenvolvido por um sujeito pode ser diferenciado em dois níveis: como ocupação ou como profissional. Define que:

Ocupação é o modo genérico de organizar o trabalho, sendo apenas “emprego” na sua forma menos organizada e “profissão” na sua forma mais organizada. Profissão é um método formal lógico e empiricamente possível de controlar a organização do trabalho, que é diferente do método “mão invisível” do mercado perfeito ou do controle administrativo por meio de uma burocracia racional-legal. E o conhecimento e a especialização são intrinsecamente ligados à ocupação e ao trabalho (mas não à classe e à organização), dentro de um leque que vai do conhecimento cotidiano e da habilidade necessária para a realização do trabalho dito “não-especializado” até o conhecimento teórico e a competência discricionária ligados ao chamado “trabalho especializado ou profissional” (FREIDSON, 1998, p.26-27).

Freidson (1998), em seu trabalho, defende que uma ocupação poderá ser designada como profissão, quando esta for constituída de três elementos que se inter-relacionam: Expertise, Autonomia e Credencialismo.

A *expertise* garante a autonomia profissional, pois são sujeitos especializados, detentores de conhecimentos e competências. Para aprender essas competências,

diz ser necessário ter um treinamento, avaliações, e ter contato com a “prática necessária para um desempenho adequado” (FREIDSON, 1998, p. 200), ou seja, desenvolver-se enquanto profissional a partir das experiências em situações reais de trabalho, que o permita desenvolver habilidades pertinentes a um determinado trabalho, ser capaz de realizar o trabalho com eficiência. Além disso, ressalta que um profissional tem preocupações limitadas. Isso significa que são preocupações específicas ao trabalho.

A autonomia é um elemento que permite reconhecimento e *status* à profissão. Esse reconhecimento advém do fato de que sujeitos pertencentes a uma determinada profissão são possuidores de um tipo específico de conhecimento e ao mesmo tempo “capazes de julgar e avaliar o mérito dessa questão”, pois “são capazes de selecionar o trabalho que fazem e decidir como fazê-lo.” (p.25). Observa que esses elementos garantem a autonomia e, por consequência, um “poder profissional”, ao dizer que:

Aspectos decisivos da autonomia profissional, garantidos pelo reconhecimento de que somente os possuidores daquele tipo de conhecimento especializado são capazes de julgar e avaliar o mérito dessa questão, e desse tipo de autonomia que se extrai o poder profissional. Ela requer a capacidade de uma profissão controlar uma área do conhecimento, tendo o monopólio sobre o campo, sem depender de outras profissões para a sua prática rotineira. A autonomia, portanto, articula-se com outros aspectos que garantem sua preservação e eficácia (FREIDSON, 1998, p.19).

O autor revela que a autonomia de fato depende do credencialismo e da expertise, ao mesmo tempo. Ele afirma que:

a autonomia total é sustentada por um monopólio ocupacional que compreende diversas dimensões. Antes de mais nada, trata-se de um monopólio econômico: a profissão controla o recrutamento, o treinamento e o credenciamento para poder regular diretamente o número de praticantes disponível para satisfazer a demanda. Isso tem implicações óbvias para a renda. No entanto, o monopólio econômico é viável, porque a autonomia profissional também inclui um monopólio político sobre uma área de *expertise*; a profissão é feita como o porta-voz representativo para assuntos relacionados com seu corpo de conhecimento e competências e por isso seus representantes atuam como orientadores especializados da legislação e das normas administrativas relacionadas com seu trabalho. Mais ainda, a profissão tem um monopólio administrativo ou supervisonal sobre os assuntos práticos associados a seu trabalho: seus membros ocupam as classes organizacionais relacionadas como o estabelecimento de padrões de trabalho, com o direcionamento e a avaliação do trabalho. A norma é mais a “revisão pelos pares” do que a diretriz hierárquica (FREIDSON, 1998, p.207).

Para ele, o credencialismo tem o papel de regular a profissão (controlar e definir seu conteúdo e avaliação técnica), ou seja, na organização formal da profissão, bem como a ética profissional. O controle é realizado pelos próprios pares, garantindo um poder profissional, e tem como papel garantir que todos os credenciados sejam qualificados para o trabalho, sendo competentes e éticos. Além disso, a *expertise* depende do credencialismo “para atestar a capacidade mínima de realizar um determinado tipo de trabalho (FREIDSON, 1998, p.203).”

Freidson (1998) define que profissionais são aqueles:

[...] com total capacidade de controlar o seu próprio trabalho, estão organizados em associações, independentes do Estado como do capital, e organizam e administram a prática de um corpo de conhecimento e competência ou jurisdição demarcados inequivocamente e monopolizados por seus membros. Essas associações determinam as qualificações e o número daqueles que devem ser treinados para a prática, a substância desse treinamento, os requisitos para a conclusão satisfatória do treinamento e a admissão na prática e os termos, as condições e metas da própria prática. Determinam também os critérios técnicos e éticos pelos quais são avaliadas as práticas de seus membros, e têm o direito exclusivo de exercer disciplina sobre os membros. Dentro dos limites das regras e padrões estabelecidos por suas associações de competências, os membros individuais são autônomos em seus locais de trabalho. E os profissionais atuam como autoridades últimas sobre aquelas questões pessoais, sociais, econômicas, culturais e políticas englobadas por seu corpo de conhecimento e competências. Seus modos de formular e interpretar os acontecimentos permeiam tanto a consciência popular quanto a política oficial (FREIDSON, 1998, p.68).

Para dar continuidade à discussão, expõe-se o conceito de formação profissional dos professores para compreender quais são os elementos que compõe essa formação, a partir das perspectivas apontadas por Altet (2001). A autora afirma que o status de profissional só ocorrerá na docência quando o professor for reconhecido detentor de uma especificidade do ensino “profissionais do ensino e da aprendizagem (ALTET, 2001, p.23)”. Diz que a docência só passará do nível de ofício para profissão quando ocorrer:

[...] a passagem do ofício artesanal, em que se aplicam técnicas e regras, a uma profissão, em que cada um constrói suas estratégias, apoiando-se em conhecimento racionais e desenvolvendo sua especialização de ação na própria situação profissional, assim como sua autonomia (ALTET, 2001, p.25).

A autora traz a definição de professor profissional ao dizer que:

Definimos o professor profissional como uma pessoa autônoma, dotada de competências específicas e especializadas que repousam sobre uma base de conhecimentos racionais, reconhecidos, oriundos da ciência, legítimos

pela Universidade, ou de conhecimentos explícitos, oriundos da prática. Quando sua origem é uma prática contextualizada, esses conhecimentos passam a ser autônomos e professados, isto é, explicitados oralmente de maneira racional, e o professor é capaz de relatá-los (ALTET, 2001, p.25).

A autora assevera que a profissionalização é composta de “um processo de racionalização dos conhecimentos posto em ação e por práticas eficazes em uma determinada situação (p.25)”. Diz ainda que um profissional é aquele que sabe utilizar suas competências durante a ação, independentemente da situação, e para isso é necessário refletir em ação e se adaptar-se a situação.

A autora revela que, historicamente, existem quatro figuras predominantes, associadas ao trabalho docente:

- o professor MAGISTER ou MAGO: modelo intelectual da Antiguidade, que considerava o professor como Mestre, um Mago que sabe e que não necessita de formação específica ou de pesquisa, uma vez que seu carisma e suas competências retóricas são suficientes;

- o professor TÉCNICO: modelo que aparece com as Escolas Normais; a formação para o ofício ocorre por aprendizagem imitativa, com o apoio na prática de um ensino várias vezes experimentados, que transmite o seu *savoir-faire*, os seus “truques”; o formador é um prático experiente e serve como modelo; as competências técnicas dominam;

- o professor ENGENHEIRO ou TECNÓLOGO: esse modelo apoia-se em aportes científicos trazidos pelas ciências humanas; ele racionaliza a sua prática, procurando aplicar a teoria; a formação é orientada por teóricos, especialistas do planejamento pedagógico e da didática;

- o professor PROFISSIONAL ou REFLEXIVO: nesse quarto modelo, em nossa opinião, a dialética entre teoria e prática é substituída por um ir e vir entre PRÁTICA-TEORIA-PRÁTICA; o professor torna-se um profissional reflexivo, capaz de analisar as suas próprias práticas, de resolver problemas, de inventar estratégias; a formação se apoia nas contribuições dos praticantes e dos pesquisadores; ela visa a desenvolver no professor uma abordagem das situações vividas do tipo AÇÃO-CONHECIMENTO-PROBLEMA, utilizando conjuntamente prática e teoria para construir no professor capacidade de análise de suas práticas e de metacognição (ALTET, 2001, p.25-26).

Para ela, uma das especificidades do professor é capacidade de criar as condições de aprendizagem dos alunos, bem como mediar a interatividade na classe que, para a autora, engloba quatro dimensões: alunos-professor-conhecimento-comunicação. A relação ensino-aprendizagem se faz complexa e incerta pelo fato de ser:

[...] ligada aos imprevistos que tem origem nessas ações em andamento e no desconhecimento proveniente das reações dos alunos. Isto requer uma grande quantidade de tomada de decisão, uma mobilização dos

conhecimentos dentro da ação e, até mesmo, uma modificação de decisões na ação em sala de aula (ALTET, 2001, p.27).

Altet (2001) afirma que há dois tipos de práticas distintas, as quais requerem conhecimentos e competências profissionais específicas: Domínio Didático e Pedagógico, sendo eles, respectivamente, a “gestão da informação, da estrutura do saber pelo professor e de sua apropriação pelo aluno”, e “o campo do tratamento e da transformação da informação transmitida como Saber para o aluno, por meio da prática relacional e as ações do professor para colocar em funcionamento condições de aprendizagem adaptadas (ALTET, 2001, p.27)”.

A autora define que competências profissionais advêm da cognição, afetividade, conativa e prática e se apoia em Beillerot (1989, 1994) para definir *saber* como “aquilo que, para um determinado sujeito, é adquirido, construído, elaborado por meio do estudo ou da experiência (BEILLEROT, 1989, 1994 apud ALTET, 2001, p.28)”. A autora traz a definição de Anderson (1986) para refletir sobre as competências dos professores. Diz que há três tipos de saber: “o declarativo “(saber que)”, o procedimental “(saber como)” e o condicional ou contextual “(saber quando e onde)” (ALTET, 2001, p.28). Diz que essa é uma abordagem cognitivista que colaborou para entender um pouco o processo de decisão dos professores, pois a docência é uma atividade que envolve problemas complexos, em que o profissional se vale de recursos do raciocínio lógico, indutivo e/ou dedutivo. A autora traz também as ideias de Pieters (1994), para quem o conhecimento não é segmentado em saberes declarativos, procedimentais ou condicionais, havendo uma interligação entre esses componentes:

Quando se conhece algo, pode-se conhecer não apenas as informações factuais (saber declarativo), mas também o modo de utilizar esse saber em certos processos ou rotinas (saber procedimental); pode-se ainda compreender quando e onde esse saber pode ser aplicado (saber condicional) (PIETERS, 1994 apud ALTET, 2001, p.30).

Altet (2001) diz também que os saberes da ação necessitam da “adaptação à situação” (p.30), pelo fato de que o saber da prática só é construído na situação. Em ação, diz ainda que esse saber é “contextualizado, encarnado e finalizado, transformando-se em um saber adaptado à situação” (p.31), e que essa adaptação “é construída a partir da experiência vivida, com a ajuda de percepção e interpretações dadas às situações anteriormente vividas” (p.31).

Dessa forma, Altet, a partir de seus estudos em 1994 sobre o processo de ensino-aprendizagem, afirma que a formação do profissionalismo se dá por meio do desenvolvimento da “metacompetência: o saber analisar”, ou seja, analisar e refletir sobre as práticas vivenciadas. Revela que no resultado de duas pesquisas foi possível identificar três aspectos importantes para a formação de profissionais à docência:

- a. A formação “parte da prática” e “faz refletir sobre as práticas reais”. Ela deve “explicitar as práticas por meio da mediação de um questionamento, de uma explicação.”
- b. Os professores e os formadores adquirem seu saber profissional “em campo, na ação, por seus próprios meios, por meio de sua experiência”. O saber profissional oriundo da prática parece-lhe essencial. A formação inicial “iniciou-os” no ofício, mas seu profissionalismo constitui-se progressivamente por meio de suas experiências práticas, tendo sido construído por eles próprios. Seja qual for a formação inicial recebida (e as suas formas são extremamente variadas), os professores citam em primeiro lugar a influência de sua formação prática, que lhes fez adquirir “o conhecimento do que é preciso fazer e de como fazê-lo”. São exemplos disso o recurso à experiência vivida, o conhecimento íntimo das situações, a imersão no ofício, os estágios para observação do trabalho de colegas, as iniciativas pedagógicas testadas e as inovações. Para eles, a formação profissional é uma construção pessoal que se apóia em ações práticas cotidianas em sala de aula, seguidas de reflexão e da análise dessas ações, análise esta levada a efeito juntamente com um formador, um tutor ou outros professores de mesmo nível. O profissionalismo é construído não só com a experiência e a prática em sala de aula, mas também com a ajuda de um mediador que facilita a tomada de consciência e de conhecimento, participando da análise das práticas, em uma estratégia de co-formação (ALTET, 1994).
- c. Os formadores dizem que “sentem falta de instrumentos apropriados para analisar as práticas e as situações” e que os conceitos produzidos pela pesquisa didática e pedagógica parecem-lhes capazes de ajudá-los a explicitar suas ações (ALTET, 2001, p.32).

Altet (2001) estabelece, também, um diálogo com Raymond Bourdoncle (2000), ao fazer uma comparação entre a formação geral e a formação profissional. O autor elenca os seguintes fatores para a formação profissional: uma seleção em que os sujeitos devem passar por testes, entrevistas e júri; avaliação baseada em competências e realizada por um conselho de *experts* (composto por pares).

Bourdoncle ressalta a necessidade de critérios no recrutamento de profissionais para manter e/ ou elevar o status e manter um controle significativo sobre os integrantes, que devem apresentar certas características sociais e culturais que contribuam para uma respeitabilidade do grupo e que impeça uma

heterogeneidade excessiva. Afirma que na formação profissional é necessário construir a identidade profissional correspondente à atividade, colocando o sujeito na situação real, a fim de torná-lo apto a exercer sua atividade.

É possível considerar, a partir das palavras de Tardif (2013), a importância do conhecimento construído por meio das vivências e experiências adquiridas a partir do cotidiano docente, uma vez que,

- Os conhecimentos dos professores não são saberes teóricos; são conhecimentos enraizados no trabalho e em suas experiências como professores; portanto, eles provêm de uma epistemologia da prática (SCHON, 1983,1987) mais do que do conhecimento teórico (DURAND, 1996). Isso significa que é preciso abordar esses conhecimentos a partir do que os professores fazem, ou seja, a partir de seu trabalho real (BLACKLER, 1995)
- Os conhecimentos dos professores parecem em grande parte determinados pelo contexto das interações com os alunos. Desse ponto de vista, podemos dizer que são conhecimentos que não se relacionam com objetos ou procedimentos técnicos (como os conhecimentos dos engenheiros, por exemplo), mas sim que se voltam para outros assuntos. Em suma, são conhecimentos articulados a interações humanas e que carregam forçosamente as marcas destas interações. Por exemplo, um professor não deve apenas saber como ensinar, ele deve também saber fazer reconhecer e aceitar sua própria competência por seus alunos. O reconhecimento social parece, portanto, o cerne da problemática dos saberes dos professores (TARDIF; LESSARD, 1999).
- Para os professores, seus conhecimentos estão profundamente ancorados em sua experiência de vida no trabalho. Isso não quer dizer que os professores não utilizem conhecimentos externos provenientes, por exemplo, de sua formação, da pesquisa, dos programas ou de outras fontes de conhecimento. Isso quer dizer, no entanto, que esses conhecimentos externos são reinterpretados em função das necessidades específicas a seu trabalho (TARDIF, 2013, p.268).

A partir das citações acima, é possível notar que a formação inicial, mais especificamente a prática (formação na ação), deve ocorrer no campo, vivenciar o dia a dia docente, nas relações interpessoais, nos conflitos e nas conquistas durante o processo de construção do saber prático - construído a cada tarefa que compõem a atividade docente.

É importante ressaltar que estar em campo e vivenciar o cotidiano são elementos importantes. Porém, alguns autores apontam que para a construção desse conhecimento prático fazem-se necessários alguns elementos básicos, tais como: acompanhamento de um professor experiente que faça intervenções e confrontações sobre as ações do estagiário, permitindo, assim, que ele realize análises e reflexões sobre suas próprias práticas, bem como que esse professor

avaliar, ao longo do estágio, o processo de construção dos saberes práticos (durante as ações em cada situação) desenvolvidos pelo estagiário. Dessa forma, preparam-se melhor os professores, com competências práticas sobre o trabalho a ser desenvolvido na escola.

Tanto Altet quanto Bourdoncle e Tardif (entre outros) apontam a necessidade de a formação prática dos futuros professores ocorrer entre os pares. Os autores salientam que esse aspecto faz parte das características de uma formação profissionalizante, a qual visa a um controle profissional específico – entre outras características –, como: uma formação que permita, durante sua prática, construir e desenvolver as competências profissionais necessárias ao exercício da profissão docente; fazer análises das práticas, que possibilite chegar o mais próximo das realidades profissionais, ou seja, aprender a refletir sobre o que fazer e o que foi feito em situação, para entender o funcionamento do agir profissional, desde as rotinas até situações inusitadas. É necessário “analisar as situações experienciadas para preparar os professores” (ALTET, 2000, p.34, tradução nossa).

Ademais, para Altet (2000), uma formação profissional é aquela que se desenvolve a partir de uma prática reflexiva, isso quer dizer, uma análise da prática. A autora enfatiza que a análise das práticas sobre as atividades desenvolvidas em sala de aula durante os estágios promove a construção da identidade profissional, além de promover o desenvolvimento de competências profissionais a partir da tomada de consciência e de um olhar crítico sobre sua própria ação, que permite refletir sobre o sentido da ação, bem como teorizar sua própria prática.

Ela afirma que essa tomada de consciência pode ser construída a partir da autoconfrontação, que “pode ser realizada com a ajuda de dispositivos mediadores, como videoformação, verbalização de recordações por estímulo ou entrevista de esclarecimento que favoreçam a verbalização, a tomada de consciência e de conhecimentos.” (ALTET, 2001, p.33). Tal recurso possibilita ao sujeito “nomear e interpretar as práticas e as situações, ao racionalizar os conhecimentos pedagógicos que se transformam em conhecimentos da prática conscientizada” (ALTET, 2001, p.33-34), uma vez que os sujeitos percebam aspectos de suas ações, sendo um dispositivo de análise de sua própria prática, e ao teorizar, estabelece uma relação dialética entre a teoria e prática.

É a partir da análise e reflexões sobre as próprias práticas que se constroem as competências da profissão, pois, de acordo com os autores Pastré, Mayen e Vergnaud (2006), a competência não pode se resumir ao saber o que fazer, nem mesmo a saber como fazê-lo; necessita saber quando fazê-lo, pois uma ação realizada em momento inoportuno pode ter efeito oposto. A partir da reflexão dos autores, é possível entender a relevância em compreender os gestos, posturas adotadas em determinadas situações durante a ação e analisá-las se foi coerente ou não e quais os resultados atingidos. Dessa forma, torna a atividade em situação produtiva e construtiva ao mesmo tempo. Conforme é definido pelos autores, a atividade produtiva e atividade construtiva são inseparáveis, em que toda atividade produtiva é acompanhada por uma atividade construtiva. Mas isso não significa dizer que a atividade produtiva e atividade construtiva possuem o mesmo espaço temporal: a atividade produtiva termina com a conclusão da ação, seja sucesso ou fracasso; já a atividade construtiva pode continuar muito além, especialmente quando um sujeito retoma sua ação passada para realizar um trabalho de análise reflexiva, a fim de reconstruir e melhorar a compreensão. Logo, é possível afirmar que a aprendizagem acompanhada é uma atividade produtiva e construtiva. Portanto, é possível perceber a importância da aprendizagem em situação da atividade e do acompanhamento de um profissional (que tenha uma *expertise*), para que o profissional em formação possa desenvolver competências profissionais.

A partir dessas considerações, é possível identificar que a docência é uma ocupação que apresenta elementos constituintes de uma profissão, pois é um trabalho que requer uma *expertise* - conhecimentos específicos ao processo de ensino-aprendizagem, além de ser complexa e imprevisível; existe a necessidade de analisar cada caso. Conforme Tardif (2013), “o ensino não é mais uma atividade que se executa, mas uma prática na qual devemos pensar, que devemos problematizar, objetivar, criticar, melhorar (p. 561).”

Sendo assim, a partir da afirmação acima se questiona: por que no Brasil e em diversas outras localidades o professorado não se afirma com uma profissão bem estabelecida? Para tentar compreender essa indagação, trago o autor Gauthier et al. (2013), o qual aponta alguns problemas que dificultam a profissionalização da docência, entre os quais o fato de o ensino ainda não possuir a “formalização dos saberes necessários à execução das tarefas que lhe são próprias” (p.20), sendo

esta uma das características essenciais de uma profissão. Ele tece críticas à expressão “Ensinar se aprende na prática, errando e acertando”, destacando que a experiência, por si só, não garante aprendizagem de conhecimentos específicos e de forma apropriada, ao dizer que:

Basear a aprendizagem de um ofício unicamente na experiência não deixa de ser uma prática que custa extremamente caro, na medida em que isso significa deixar a cada docente o cuidado de redescobrir por si mesmo as estratégias eficazes, com o perigo de acumular sobre os alunos, durante um certo tempo, os efeitos negativos. No entanto, se nas outras profissões existem saberes a serem aprendidos como parte da formação, por que também não poderia ocorrer o mesmo com a educação? Por que não poderíamos encontrar no ensino saberes específicos que poderiam ser isolados, descritos e analisados, capitalizados e aprendidos num processo de formação? Advogar unicamente em favor da experiência é prejudicar a emergência do reconhecimento profissional dos professores, visto que se reconhece uma profissão principalmente pela posse de um saber específico formalizado e adquirido numa formação de tipo universitário (GAUTHIER et al., 2013, p.24).

Outro elemento dificultador refere-se ao credencialismo, posto que não são os próprios pares que avaliam ou regulam a formação dos professores (NÓVOA, 1999,2011; TARDIF, 2013). Em muitos lugares, como no Brasil, não existe a figura do professor "formador de campo" (ARAÚJO, 2014, p.68), professores da escola básica que, além de ensinar seus alunos, contribuem na formação práticas dos estágios. Araújo (2014) define que o professor formador de campo tem um:

[...] papel ativo na formação docente representa um papel adicional a ser desempenhado pelo professor em exercício. Além de desenvolver-se enquanto profissional que domina saberes do ensino, o saber-fazer, paralelamente, se faz necessário desenvolver-se enquanto formador de adultos, uma área que requer outros saberes e competências que possibilitam a concretização dessa parceria. Portanto, ao participarem da formação de outros professores, os professores experientes realizam um alto investimento de energia, que deve ser considerado (ARAÚJO, 2014, p. 68-69).

Nessa perspectiva, Nóvoa (2011) diz que “é preciso passar a formação de professores para dentro da profissão” (p. 18), ou seja, é necessário que os próprios professores participem da formação dos seus pares e que ocorra a reflexão a partir do seu próprio trabalho, sendo, assim, produtores dos seus próprios saberes. Nóvoa (2011) revela ser este um dos aspectos fundamentais para a valorização do trabalho docente, e que possibilitaria maior autonomia ao magistério.

A falta de reconhecimento da *expertise* docente, a permeabilidade do magistério como espaço de trabalho e a falta de controle dos professores sobre os processos formativos que lhes são dirigidos impõem dificuldades para o processo de profissionalização do magistério e para a emergência de uma formação que esteja mais a serviço do trabalho docente. Partindo desse contexto, a presente pesquisa se volta para a consideração do potencial formativo presente em situações vinculadas à atividade docente, tal como será exposto no capítulo seguinte.

2. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Neste capítulo será descrito o caminho percorrido durante a pesquisa, pautada sob uma perspectiva qualitativa que, segundo Marli André (1995), busca os significados atribuídos pelos sujeitos às suas ações e interações, os quais se orientam para a apreensão e a descrição dos seus significados culturais. Considera-se que tal perspectiva, subsidiada pelo referencial teórico escolhido (antes explicitado), favoreça uma apreensão mais apurada sobre os significados atribuídos nas relações intergeracionais estabelecidas entre estagiária e docente.

Os próximos tópicos irão apresentar respectivamente: procedimentos de coleta de dados; critério de escolha e descrição das participantes; breve descrição da escola para mostrar um pouco a estrutura do local onde a pesquisa foi realizada; preparação do trabalho de campo e a descrição de como foi utilizado cada instrumento na coleta dos dados; os procedimentos de análise dos dados.

2.1. Procedimentos de coleta de dados

Os dados foram reunidos por meio de observações realizadas em aula, com o recurso de videogravações e entrevistas semiestruturadas. Para esta última, utilizou-se o recurso de videoconfrontações, potencializando tais entrevistas, que foram denominadas neste trabalho como Sessões de Videoconfrontação. Os pressupostos que respaldam os procedimentos de videoconfrontação serão mais bem explorados nos itens a seguir.

2.1.1 Videogravação como recurso para coleta de dados

A opção por empregar videogravações para a coleta de dados desta pesquisa, demandou a realização de estudos sobre procedimentos de pesquisa e de formação que assumem essa perspectiva na área de formação de professores.

Sensevy (2013) afirma que a videogravação permite uma reapresentação da ação, uma espécie de "análogo da ação", e que as imagens das videogravações são densas, dando origem a infinitas descrições. O autor revela que as imagens contidas

no vídeo são repletas de detalhes concretos, que refletem a realidade (espaço-tempo), incluindo a noção de temporariamente. Assim, torna-se capaz a compreensão do fluxo temporal da prática. A videogravação permite ter acesso a uma descrição específica da realidade, pois é uma ferramenta capaz de registrar a voz, ao mesmo tempo em que permite perceber como aquelas vozes estão incorporadas em corpos em movimentos, tendo acesso aos significados e sentidos atribuídos ao sujeito da ação. Além disso, é possível manipulá-la: retroceder, colocar em movimento lento, rápido, *zoom*. Essa manipulação permite ter acesso aos detalhes que durante a ação poderiam passar despercebidos, aspectos estes que tornam a videogravação uma ferramenta potente. É uma ferramenta que nos permite tomar consciência de como agimos com o outro, em nível microscópico, a partir das manipulações, como, por exemplo, no movimento lento, vencendo a irreversibilidade do próprio tempo, ou seja, amplia a capacidade de percepção, acessando a "invisibilidade" de algumas manifestações corporais.

2.1.2. Videoconfrontação

A videoconfrontação envolve a confrontação de ações (suas ou de outrem) por meio de videogravações sem, no entanto, prever que os próprios sujeitos assumam um envolvimento mais sistemático com a análise das ações com as quais se confrontam. Tendo em vista os objetivos desta pesquisa, considera-se que esta categoria se revela como a mais adequada para designar os procedimentos assumidos nas entrevistas realizadas com os sujeitos.

A videoconfrontação também é apropriada pelos autores Ria e Rayou (2011), que estudam a ergonomia cognitiva, visando a descrever a dinâmica complexa da atividade profissional. Trata-se de recurso que considera os contextos de incerteza, emoções, expectativas, preocupações, dificuldades, as experiências vividas, tentando compreender os significados presentes na ação. Os autores revelam que a rotina profissional é construída ao longo das experiências, as quais envolvem um corpo de conhecimento que estão relacionados ao "como fazer" e que são incorporados por meio das práticas.

Ria e Rayou (2011) afirmam que é necessário desenvolver gestos profissionais adequados aos contextos de ensino. Para isso, desafiam os sujeitos

em formação a se confrontarem com as videograções, com a complexidade de situações reais, ou seja, por meio da videoconfrontação, promovendo a construção e a desconstrução de práticas, bem como a aprendizagem de conhecimentos e competências presentes nas situações de trabalho. Sendo assim, observa-se que Ria e Rayou (2011) utilizam a videoconfrontação como uma ferramenta na formação prática de professores. Croce-Spinelli e Mercier-Brunel (2012) afirmam que a videoconfrontação é uma ferramenta que parece atuar como um instrumento cognitivo, que possibilita visualizar o real e identificar o pensamento que esteve presente em determinada ação.

Tanto Croce-Spinelli e Mercier-Brunel (2012) quanto Ria e Rayou (2011) afirmam que, para prover a ressignificação das ações, é necessário que o sujeito realize reflexões sobre as práticas analisadas. Dessa forma, os autores se valem do procedimento de videoscopia, o qual tem como ferramenta a videoconfrontação. Todavia, a videoscopia requer análises dos vídeos, exigindo do sujeito um nível de reflexão, ultrapassando a descrição.

Esse procedimento é utilizado pelos autores objetivando o desenvolvimento de conhecimentos e competências ligadas à ação profissional, submetendo os sujeitos a analisar suas próprias práticas. Sendo assim, apoia-se na experiência vivenciada pelo sujeito, problematizando-a e ampliando o valor desta experiência ao ser ressignificada pelo sujeito.

Nessa pesquisa, a videoconfrontação é apropriada como instrumento de coleta de dados, que, por meio das descrições, permitiu às participantes revelarem suas percepções e os significados que atribuem às suas ações, conforme explorado no capítulo a seguir.

2.2. Preparação do trabalho de campo

Antes de iniciar o trabalho de campo, foi necessário submeter o projeto desta pesquisa ao Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos do Instituto de Biociências - UNESP, campus de Rio Claro. Após a aprovação, por meio do parecer nº 626.173, foi protocolado um requerimento de autorização para a pesquisa junto à Secretaria da Educação do município por meio do Processo Administrativo nº 6955,

em 16/12/2013, constando o projeto de pesquisa, o cronograma das filmagens (baseado no plano de trabalho que a estagiária irá desenvolver na escola) e o parecer de aprovação do Comitê de Ética.

Assim que a solicitação foi autorizada pela Secretaria da Educação do município, entrou-se em contato com três professoras que mais se aproximavam dos critérios propostos por esta pesquisa. Todavia, foi possível acompanhar apenas uma professora, que será denominada Giovana.

Entrou-se em contato com o Diretor e Vice-Diretora da escola para explicar os objetivos da pesquisa. Após o aceite por parte da administração da escola, foram assinados os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) pela professora e estagiária, bem como pelos pais dos alunos, a fim de esclarecê-los de que as filmagens serão utilizadas apenas para fim de pesquisa.

Antes de iniciar as filmagens, a pesquisadora foi apresentada aos alunos pela professora como uma estudante da universidade que estava na classe para filmar o trabalho que a estagiária e a professora estavam desenvolvendo com eles. Para tentar minimizar os impactos da filmadora na sala de aula, mostrei-lhes o equipamento e expliquei que ele ficaria o dia todo na sala para fazer as gravações. Além disso, iniciei minhas visitas à classe uma semana antes de iniciar o trabalho de campo efetivo, para que os alunos acostumassem com a minha presença (pesquisadora) e da filmadora na sala de aula. Essa foi uma estratégia utilizada para tentar minimizar os impactos da presença da filmadora na classe, pois Sadalla (1998) relata que, em sua pesquisa, a presença da filmadora em sala de aula alterou o comportamento dos alunos, até que com o tempo os alunos se acostumaram e "até mesmo se esquecendo dela em vários momentos" (SADALLA, 1998, p.39). Larocca (2002) também utilizou procedimentos de videogravação e descreve que somente quatro dias após estar em contato inicialmente com os alunos foi possível inserir gradativamente a filmadora.

Em nossa pesquisa, a professora Giovana sugeriu que uma semana seria um tempo razoável para seus alunos lidarem com essa questão.

2.3. Critério de escolha das participantes

Para escolher as professoras, inicialmente, foi solicitada à Secretaria da Educação do Município de Rio Claro uma relação com os nomes dos professores que aceitaram, no primeiro semestre de 2014, receber estagiários da disciplina de "Estágio supervisionado de prática de ensino nos anos iniciais do ensino fundamental" do curso de Pedagogia da UNESP- RC.

Por que a escolha desse curso e disciplina? Esse curso tem uma característica diferenciada, pois a docente responsável pela disciplina propõe um trabalho de parceria entre o professor da escola e o estagiário. O resultado da proposta foi sentido pela pesquisadora do trabalho quando estava em formação. Isso gerou questionamentos e a motivou a iniciar essa investigação, conforme se encontra na apresentação desta pesquisa. Porém, além da motivação pessoal, pesquisas já realizadas por Cyrino (2012) e Araújo (2014) com participantes envolvidos com essa disciplina apontam resultados positivos no que se refere à qualidade das relações estabelecidas entre os professores experientes e os estagiários.

A partir da proposta de *parceria intergeracional* (SARTI, 2009, 2013), a escola passa a fazer parte da formação, ou seja, os professores participam da iniciação da construção do conhecimento prático de seus pares. Nessa proposição, o estágio é considerado, "[...]como espaço de iniciação dos estudantes universitários na cultura do magistério (SARTI, 2009; SOUZA; SARTI; BENITES, 2013) e, portanto, de socialização profissional docente" (SARTI, 2013, p.84-85). Nessa perspectiva, Sarti (2013) afirma que:

Professores experientes no magistério são considerados como agentes da formação proposta e nela atuam por meio do estabelecimento de parcerias docentes com os estagiários. Trata-se de professores voluntários que decidem receber os estagiários desse curso de Pedagogia da UNESP e, como ocorre comumente no país, não assumem um papel institucional nessa formação: não há dispositivos sistemáticos para sua seleção e formação e sua atuação não lhes rende quaisquer vantagens econômicas ou profissionais (no sentido de uma progressão na carreira, por exemplo). Assim, o projeto em andamento desde 2006 sobrevive em função de acordos estabelecidos, a cada ano, entre o curso de Pedagogia em questão e a Secretaria Municipal de Educação de Rio Claro. Cinco escolas da referida rede participam anualmente do projeto, sendo seus professores convidados a receber os estagiários e a atuar em sua formação (SARTI, 2013, p. 85).

Sarti (2013), ao analisar os relatórios de estágio, que "são compostos por uma parte principal, elaborada pelas duplas e, também, por um texto escrito individualmente,

espaço em que professora e estagiária apresentam sua visão particular sobre a experiência vivida" (p.87), identifica que:

O estudo desses relatórios, realizado por meio de procedimentos relativos à análise de conteúdo, sugere que professoras e estagiárias consideraram as parcerias realizadas como **oportunidade de compartilhar a vida da escola, em suas especificidades e contradições, e de partilhar aprendizagens sobre o ensino e sobre os alunos**. Em seus relatos individuais, as estagiárias ressaltaram as chances que tiveram de perceber com maior clareza a diversidade de atividades, de imprevistos e de urgências que se impõem ao cotidiano docente. Puderam, ainda, partilhar com as professoras algumas das inseguranças e angústias que acompanham o trabalho docente na escola: as muitas e variadas metas a serem atingidas, a multiplicidade de projetos que por vezes se sobrepõem, o tempo fragmentado imposto pelo calendário escolar, os limites de recursos e de tempo para o trabalho com os alunos etc. (SARTI, 2013, p. 87-88, grifo nosso).

A autora salienta que a relação com uma docente mais experiente contribui à formação prática:

[...] a parceria com uma professora experimentada possibilitava que as estudantes do curso de Pedagogia **experimentassem o cotidiano escolar e da sala de aula a partir de um ponto de vista mais próximo da docência**. Pouco a pouco, elas percebiam a existência de um 'modo docente' de considerar os alunos, a aprendizagem, os conteúdos do ensino, o calendário escolar, etc. Elas percebiam que essa perspectiva partilhada pelas professoras caracterizava-se, sobretudo, por **saberes de ordem prática**, que possibilitavam sua ação diante dos diferentes eventos vividos em sala de aula (SARTI, 2013, p. 89, grifo nosso).

Sendo assim, compreende-se que a proposta de parceria intergeracional é um espaço rico para a investigação. Tal explanação se faz necessária para entender o contexto do qual a estagiária desta investigação fez parte, bem como o critério de escolha de algumas docentes.

As docentes, por sua vez, foram selecionadas (a partir do conceito de *ciclos vitais dos professores* (MARCELO, 1999), o qual considera o tempo de carreira docente) e convidadas a participar da pesquisa juntamente com sua estagiária. O tempo de carreira parece ser um elemento importante, pois algumas pesquisas que vem apontando a **contribuição de professores experientes na formação de novos professores** (ALTET, 2000; ARAÚJO, 2014; IMBERNÓN, 2011; MARCELO, 1999; NÓVOA, 2009; SARTI, 2009, 2013; TARDIF, 2010, entre outros). Sarti (2013) afirma que " [...] professoras já estabilizadas na carreira docente e que, portanto, sentem-se mais seguras para se lançarem à experimentação e diversificação no ensino (HUBERMAN, 1992) [...]" (p.89) e "Ao acompanhar as práticas inaugurais das estagiárias, as professores experientes tornam-se suas companheiras, partilham sua sala de aula, seus conflitos, expectativas e perspectivas sobre o trabalho docente"

(p.89). O tempo de carreira parece ser algo relevante para se levar em consideração. Isto posto, duas duplas formadas por professora e estagiária aceitaram participar. Esta pesquisa, todavia, irá apenas descrever uma dupla, a que atendeu aos objetivos da pesquisa.

Outro critério de escolha das professoras, que está contido no conceito de *ciclos vitais dos professores* (MARCELO, 1999), foi que essas deveriam ter entre 40 e 55 anos, pois tal faixa etária tende a reunir professores com maior maturidade docente. Essa fase teria como característica a disposição dos professores em assumir novos compromissos na escola (MARCELO, 1999; SIKES, 1985). Marcelo (1999) se apropria dos estudos de Leithwood (1992) e, ao analisar o desenvolvimento das competências profissionais, identifica que ao longo da carreira os professores adquirem competências profissionais e, assim, quanto mais tempo de atuação o sujeito tiver, maior possibilidade de estar mais comprometido com o trabalho, podendo inclusive contribuir com o trabalho de outros colegas que estão iniciando a carreira.

Apesar de o critério de escolha estar pautado na idade cronológica e desenvolvimento profissional da participante, faz-se necessário considerar o tempo de carreira. A professora em questão tem 27 anos de carreira, podendo transitar possivelmente entre a terceira e quarta etapa, marcada respectivamente por sentimento de "pôr-se em questão" (15 a 25 anos) e de serenidade e distanciamento afetivo (25 a 35 anos), segundo proposta de Huberman (1992). De acordo com o autor, a terceira fase abrange dois perfis diferentes:

Os sintomas de tal atitude podem ir desde uma ligeira sensação de rotina até uma "crise" existencial efectiva face à prossecução da carreira. Para um outro perfil-tipo, nota-se o desenvolvimento progressivo de uma rotina a partir da fase de estabilização, sem que as pessoas passem por uma atividade inovadora significativa (HUBERMAN, 1992, p.42).

É uma fase marcada pela tomada de consciência, balanço profissional que, segundo o mesmo autor, pode corresponder a uma ou a várias fases:

Pôr-se em questão corresponderia a uma fase -ou várias fases- "arquetípica(s) da vida, durante a(s) qual (quais) as pessoas examinam o que terão feito da sua vida, face aos objetivos e ideais dos primeiros tempos, e em que encaram tanto a perspectiva de continuar o mesmo percurso como a de embrenharem na incerteza e, sobretudo, na insegurança de outro percurso (HUBERMAN, 1992, p.43).

Já a quarta fase, que pode ser caracterizada por grande tranquilidade em sala de aula, há grande repertório de ações já consolidadas, o que permite antecipar suas ações e reações dos alunos. O autor afirma que:

Com efeito, estes professores evocam uma "grande serenidade" em situação de sala de aula ("Consigo prever praticamente tudo o que vai acontecer-me e tenho respostas na manga"). Apresentam-se como menos sensíveis, ou menos vulneráveis, à avaliação dos outros, quer se trate do director, dos colegas ou dos alunos. Falam explicitamente de "serenidade", de ter, enfim, "chegado à situação de me aceitar tal como sou e não como os outros querem" (HUBERMAN, 1992, p.45).

Apesar dos apontamentos acima, cabe ressaltar, no entanto, que Huberman (1992) enfatiza que essas fases por ele sugeridas não são necessariamente vividas por todos os professores e do mesmo modo.

Marcelo (1999), ao analisar os estudos de Huberman (1992) e Sikes (1985), afirma que, na terceira etapa, os professores tendem a melhorar sua capacidade, investem em diferentes métodos e práticas e procuram estímulo profissional fora da sala de aula. Identifica que há outro grupo que procura promoção profissional em funções administrativas e há um terceiro grupo que aos poucos reduz seus compromissos com a profissão (crise existencial referente à continuidade na carreira).

Na presente pesquisa, o critério de seleção das professoras incluiu a faixa etária delas, tomando-se por referência os estudos de Marcelo (1999). Ele se apropria das pesquisas de Sikes (1985) e propõe os "ciclos vitais dos professores" (MARCELO, 1999, p.62), segundo os quais os sujeitos tendem a apresentar determinadas características de acordo com a sua idade cronológica, quando afirma que suas pesquisas pretendem "estabelecer relações entre as idades e ciclos vitais dos professores e as suas características pessoais e profissionais" (MARCELO, 1999, p.62). O autor, em sua pesquisa, analisa as etapas que os professores vivenciam quando integrados a uma faixa etária. Refere-se a cinco fases distintas: primeira etapa, de 21 a 28 anos, denominada de "fase da exploração das possibilidades da vida adulta (MARCELO, 1999, p.63)" e também preocupações com a questão da autoridade e com os conteúdos. Essa faixa etária corresponde à estagiária, que revela ter 22 anos. A segunda fase vai dos 28 aos 33 anos, revelando-se como uma fase de maior estabilidade no trabalho, que permite aos professores ter mais interesse "no ensino do que no domínio do conteúdo"

(MARCELO, 1999, p.63). Na terceira fase, que compreende dos 30 aos 40 anos, pode-se encontrar uma grande investimento profissional por parte dos professores, que apresentam uma “grande capacidade física, e intelectual, o que significa energia, implicação, ambição e confiança em si mesmo (MARCELO, 1999, p.63)”. A penúltima fase inclui sujeitos de 40 a 50/55 anos, que se aproxima da professora participante dessa pesquisa, que tem 47 anos. De acordo com Marcelo (1999), nessa fase os professores adotam “novos papéis na escola e no sistema educativo, podendo ser esses “professores que mantêm os princípios e os costumes da escola (MARCELO, 1999, p.64)” e colaboram com o trabalho dos colegas que estão iniciando na profissão, sendo uma característica importante para a proposta dessa investigação. A última fase, denominada fase da “jubilação” (MARCELO, 1999, p.64) inclui professores de 50 a 55 anos, caracterizada por um afrouxar das exigências com relação aos alunos.

Conforme os dados acima, a professora participante dessa investigação se encontra na quarta etapa, que compreende a faixa etária de 40 a 55 anos. Marcelo (1999) define que a quarta etapa tende a ser caracterizada por uma procura em situações estáveis, e os professores se questionam sobre sua eficácia como profissional. Há dois grupos: o primeiro tem por característica a serenidade e distanciamento afetivo, não se preocupando com os problemas cotidianos da classe e com promoção profissional, colocando ênfase em desfrutar o ensino; o segundo grupo sente-se estagnado e amargurado e não tem interesse pelo desenvolvimento profissional.

Marcelo (1999) traz as ideias de Leithwood (1992) para analisar o desenvolvimento das competências profissionais ao longo da carreira, contribuindo bastante para as análises dos dados, pois o autor identifica seis etapas ao relevar três elementos que compõe o desenvolvimento docente: modelo de integração do desenvolvimento psicológico, ciclos vitais e desenvolvimento da competência profissional.

A partir desses aspectos, a primeira etapa é denominada de “desenvolvimento de aptidões de sobrevivência” (MARCELO, 1999, p.67), em que o professor entra em contato com diferentes modelos de ensino, apesar de “ainda nesta etapa seja incapaz de refletir sobre a escolha de um modelo ou outro” (MARCELO, 1999, p.68). A segunda etapa se chama “competências nas aptidões básicas de ensino”

(MARCELO, 1999, p.68), a qual exige do professor mais domínio na gestão de classe, avaliação dos alunos e na aprendizagem dos alunos. A terceira é o "desenvolvimento de flexibilidade de ensino" (MARCELO, 1999, p.68), que requer que o professor tenha incorporado as competências de gestão de classe e que adeque o modelo de ensino à necessidade dos alunos. A quarta fase se caracteriza como o momento em que os professores:

[...] adquirem **competência profissional** de forma ampla e reflexiva, tomando a gestão da classe integrada num programa, e não tratada da forma independente, assim como possuem já um domínio especializado na aplicação de um amplo repertório de modelos de ensino. A avaliação dos alunos é levada a cabo de forma formativa e sumativa através da utilização de várias técnicas (p.68).

Na quinta fase, os docentes são mais capazes de contribuir no desenvolvimento didáticos de seus pares, posto que já dominam as competências profissionais necessárias. A última fase se caracteriza como um momento em que esses profissionais são aptos a participarem de decisões educativas, conforme descrito abaixo:

Se as etapas anteriores representam um processo de aquisição de competências profissional em nível de ensino, nas etapas seguintes o componente didático dá lugar ao de assessoria. Tal como nas etapas das preocupações dos professores, existe uma etapa de colaboração. Leithwood – seguramente baseando-se no modelo CBAM, ainda que não o reconheça explicitamente – identifica a etapa que denomina **contribuição para o desenvolvimento didático dos colegas**, na qual o professor pode desempenhar atividades de assessoria, tutoria, supervisão de colegas que se encontram em etapas anteriores. A última etapa do desenvolvimento da competência profissional é denominada por Leithwood com **participação em decisões educativas de alto nível** no sistema educativo (MARCELO, 1999, p.68, grifo do autor).

Sustentamos a hipótese de que a professora selecionada como participante desta pesquisa aproxima-se da quarta fase, quando cruzamos sua idade e o tempo de exercício da profissão. Dessa forma, entende-se que, ao considerar esses aspectos, será possível compreender melhor os conteúdos presentes nas relações estabelecidas entre professores e estagiários durante as práticas de estágio. Ressalto que não houve critérios específicos para a escolha da estagiária. Assim, a dupla foi selecionada exclusivamente em função da característica da professora.

2.3.1. Geração A (dados sobre a professora)

A professora experiente será chamada nesta pesquisa por Giovana. Ela tem 47 anos de idade e 27 anos de exercício de sua profissão, conforme já mencionado acima. Nesse tópico, será apresentado um pouco da trajetória dessa docente, desde sua formação inicial até os dias de hoje.

Giovana entrou no curso de magistério em 1981 e iniciou o curso de Pedagogia em 1991, momento em que se discutia sobre a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB/1996), que normatiza a formação inicial e continuada, considerada um avanço para a formação de professores.

Durante a entrevista inicial, a professora forneceu vários dados sobre sua formação e carreira, informando que foi durante sua formação inicial que ela se decidiu mais claramente pela carreira docente. Contou que em sua formação esteve em contato com excelentes professores no magistério, que a encaminharam para o reforço escolar, tendo um contato prolongado com crianças com dificuldades de aprendizagem. Sempre pensou em trabalhar com crianças com dificuldades e, para isso, tentou ingressar em escolas para crianças deficientes, porém não se adaptou. Depois, trabalhou em uma empresa particular como recepcionista. Um ano depois, tornou-se auxiliar de educação, ajudando uma professora de uma escola particular. Para ela, esse contato foi muito interessante, pois tinha respaldo do coordenador pedagógico em reuniões semanais. Naquela instituição havia iniciativas de formação, pois as professoras discutiam textos referentes à educação, buscando se atualizar. Além disso, as docentes apresentavam rotinas semanais para o coordenador pedagógico, elementos que Giovana diz vivenciar hoje na rede pública, ou seja, 10 anos depois. Ressalta que essa experiência, esse modo de trabalhar baseado em planejamento de rotinas semanais, foi muito importante para sua carreira.

Conta que permaneceu nessa escola por quatro anos, depois teve várias experiências em empresas, trabalhou no SESI por alguns meses com educação infantil e depois se efetivou como professora no ensino básico, na rede estadual e municipal até os dias de hoje.

Relatou que sua primeira experiência docente foi muito boa, pelo fato em ter aprendido vários elementos sobre o ensino. Ela considera que foi então que

"construiu uma base". Entretanto, foi quando iniciou a carreira no ensino público estadual é que se sentiu mais exigida: "[...] tive de tirar todas as cartas da manga para poder trabalhar com questão pedagógica, didática, trabalhar com questão comportamental, na periferia tem muito problema com comportamento".

Revela também que na sua formação inicial começou pelo magistério; o que a "marcou" foi a professora que trabalhava com reforço escolar. Ela levava as meninas para ter aulas de reforço, e foi nesse momento que se identificou muito com as crianças com dificuldades de aprendizagem. Destaca também a experiência no curso de Pedagogia, realizado uma universidade pública do estado de São Paulo. Na ocasião, realizou um estudo de caso relativo a uma criança que "tinha muita dificuldade". Nesse trabalho, ela acompanhou uma menina por algum tempo na escola, fazendo alguns tipos de atividades. Considera a experiência "fantástica", que a marcou muito, percebendo que "que não importa o jeito de você trabalhar, importa a criança aprender, então isso ficou muito marcante". Afirmou hoje considerar que essa trajetória foi importante em sua carreira. Diz que aprendeu a ser professora no decorrer da vida, com destaque para o momento no curso de magistério em que dirigia o olhar para crianças com dificuldades. Ressalta, também, a importância de ter trabalhado em várias situações diferenciadas.

Ao ser questionada sobre o estágio durante sua formação, disse que quando cursou Pedagogia já atuava como professora. Lembra que no estágio realizado no curso magistério "ficava no fundo da sala só observando"; a intervenção era com a professora na sala de aula, observando, tanto a professora na sala como a professora de didática. Sua professora do magistério analisava suas regências, que eram poucas, ressalta. Giovana afirmou não se lembrar de realizar qualquer reflexão sobre suas regências do estágio. Lembra que a professora de didática retomava na sala de aula as aulas que os estagiários haviam realizado, falando "você fez isso, fez aquilo?" Ela se recorda que assistia às aulas das outras amigas; então, de certa forma, acredita que fez reflexão sobre sua própria aula e na das outras também. Ressalta, porém, ser totalmente diferente do que vivenciou no curso superior em Pedagogia, e disse ainda que não dá para comparar com a formação oferecida atualmente, que para ela "avançou em vários aspectos". Destaca que atualmente, quando recebe estagiários da UNESP, as regências são planejadas conjuntamente, algo que não acontecia antes.

Além da formação inicial no magistério, Giovana diz que posteriormente fez o curso de Educação Artística, Pedagogia e especialização em Alfabetização, entre outros cursos oferecidos pelo Estado e Município.

Na entrevista, a professora falou sobre sua experiência na escola em que atua desde 1993. Diz que foi muito interessante, pois passou por várias mudanças. Quando iniciou suas atividades naquela escola, havia cinco períodos: “era um absurdo, era entra e sai que você não fazia ideia, e tinha, além do fundamental I, o fundamental II, tinha até oitava série naquela época...”. Aquele período, considerado difícil por Giovana, foi seguido por outro, em que a escola ficou responsável apenas pelo ensino fundamental I e pode realizar um trabalho que considera mais efetivo, por meio de um coletivo docente mais unido. A partir de então, ela conta, passou a conseguir realizar atividades que havia aprendido durante sua experiência como professora na escola particular.

Ela considera a equipe escolar da escola municipal em que atua “muito boa”, destacando que o atual diretor já está à frente da escola há sete anos. Afirma que a atuação planejada do diretor vem contribuindo para um trabalho contínuo, e acredita que isso tem sido muito positivo para seu desempenho profissional naquela escola.

Com relação à sua atuação junto aos estágios, atualmente, afirma que se sente no “dever” de receber estagiários, pois ela própria já fora recebida como estagiária em sua formação. Para ela, a relação com estagiários é uma oportunidade positiva: “vamos ampliando nosso entendimento, vai trocando ideia, cabeça nova, com ideias novas, faz diferença”.

Considera “muito interessante” a proposta de estágio da universidade a qual Rita está vinculada, pois em tal proposta o estagiário e professor desenvolvem um trabalho em conjunto. Para ela, nesse formato de estágio, o contato com o estagiário traz contribuições para o trabalho que o professor está desenvolvendo.

Ressalta, porém, que a permanência do estagiário em sua aula altera a rotina do trabalho docente, por ser “um elemento novo, é mais um adulto na sala, até eles se acostumarem demora um pouco, eles ficam mais agitados, porque eles querem falar, querem contar, então agita sim ...”. Mas destaca que não há mudanças significativas no que se refere ao trabalho realizado junto aos alunos, pois este é

planejado com antecedência, e que o trabalho a ser realizado em parceria com o estagiário afina-se com tal planejamento.

2.3.2. Geração B (dados da estagiária)

A estagiária será nomeada aqui como Rita. Ela cursava, no período de coleta de dados, o terceiro ano do curso de Pedagogia da UNESP, campus de Rio Claro. Esta pesquisa acompanhou os momentos de prática, regência, durante o estágio supervisionado no ensino fundamental, em um primeiro ano.

Nas aulas da estagiária, trabalhou-se o projeto "Boa alimentação", desenvolvido em parceria com a professora experiente. O projeto visava a ensinar aos alunos a importância em se alimentar de frutas, legumes e verduras, bem como incentivar a prática de exercícios físicos.

A partir da proposta apresentada pela estagiária, as aulas de regência da estagiária foram planejadas da seguinte forma:

- Primeira aula: trabalhar a classificação dos alimentos: carboidratos, proteínas, gorduras, vitaminas e sais minerais. Explicar cada um deles a partir de alimentos concretos. Elaborar um cartaz com os alunos, dividindo-o em duas partes, a saber, uma parte os alunos terão de colar figuras que representarão alimentos que não se devem ser consumidos com frequência, e outro lado representado com alimentos saudáveis.
- Segunda aula: contar a história de uma alface, a "Tafa". Levar os alunos à horta da escola. Discutir a importância de higienizar os alimentos e fazer a experiência do feijão.
- Terceira aula: Explicar aos alunos a diferença entre horta e pomar. Fazer salada de frutas na sala de aula e explorar o tato e o olfato por meio das frutas.
- Quarta aula: passar o filme "Tá chovendo hambúrguer I", para explorar com alunos quais são os alimentos saudáveis e não saudáveis.
- Quinta aula: trabalhar a autoimagem. Contar a história "Ninguém é Igual a Ninguém", para destacar a importância de respeitar as pessoas e as diferenças de cada um. Levar as crianças à sala de espelhos, para que se percebam. Escutar a música "Você é Especial" – Aline Barros, para dançar em frente do espelho e perceberem seus movimentos. Fazer um autorretrato em folha sulfite, olhando-se no espelho. Realizar a dinâmica do espelho (uma caixa de sapato fechada, com um espelho dentro), para passar em cada carteira, e dizer aos alunos que dentro da caixa tem a imagem da pessoa mais importante do mundo.
- Sexta aula: Explicar a importância dos exercícios físicos para a saúde. Perguntar aos alunos quais eram os esportes que eles mais gostavam de fazer. Levar um cartaz com várias atividades físicas, para os

alunos identificá-las. Realizar um circuito na quadra, em conjunto com a professora responsável por essa aula de Educação Física.

- Sétima aula: Retomar todos os conteúdos trabalhados e montar uma pirâmide alimentar em conjunto com os alunos. (Planejamento de regência de Rita, 2014).

A partir da entrevista inicial realizada com a estagiária, constatou-se que ela tinha, à época, vinte e dois anos de idade. Embora Rita ainda não estivesse inserida em uma carreira docente, posto que assumia o papel de estagiária, parece possível associar sua situação em classe a algumas das características vinculadas ao início da carreira docente. Nesse sentido, Marcelo (1999), ao se apropriar dos estudos de Sikes (1985), afirma que a faixa etária na qual Rita se encontrava é caracterizada, do ponto de vista da inserção profissional, como uma fase de exploração e insegurança da profissão.

Marcelo (1999), citando Leithwood (1992), refere-se a essa fase como sendo marcada pelo desenvolvimento de aptidões de sobrevivência diante das situações docentes, em que o sujeito ainda não é capaz de refletir sobre suas tomadas de decisões. Trata-se, assim, de uma fase de “autoproteção e concretismo cognitivo” (p.68).

Para conhecer um pouco a participante da pesquisa, realizou-se uma entrevista inicial com a estagiária. Além da idade, foi questionada sobre como ocorreu a escolha pelo curso. Ela explicou que não desejava inicialmente cursar a Pedagogia. No entanto, por "gostar de criança" e ter mãe e tia pedagogas (proprietárias de uma escola), estava sempre em contato com o ambiente escolar. No entanto, segundo seu depoimento, nunca havia considerado a possibilidade de se tornar professora. Contou que, aos 16 ou 17 anos, começou a dar aula para crianças de 7 a 12 anos na igreja que frequenta e foi naquele momento que começou a se interessar mais pela docência. Ela afirma que no início não gostou muito do curso de Pedagogia nos primeiros anos, tendo mudado de opinião durante o estágio. Foi a partir de então que ela se identificou mais com o trabalho docente, a partir de uma maior aproximação com a realidade docente.

Ao ser questionada sobre como eram as aulas que ela ministrava na igreja com as crianças, revelou que antes da faculdade aprender a dar aula era visto sob perspectiva técnica:

A minha tia é líder do ministério infantil, a minha tia que tinha a escola com a minha mãe, então, ela desde sempre, me ensinou no departamento infantil, eu sempre via o que ela fazia, e fui vendo o que ela fazia, acompanhando o que ela fazia, então chegou... quando comecei a dar aula sozinha, eu já sabia fazer. Porque eu via ela fazendo, ajudava ela a fazer. Porque quando ela fazia pros cultos de manhã nas missas de domingo, eu estava junto, eu ia a casa dela e ajudava ela a fazer, eu via e ela falava...olha, eu vou fazer isso. Ela me ensinou a fazer, aí eu não precisei mais mostrar o que ia fazer pra ninguém. Mas ela perguntava...o que você fez? Ai eu falava o que eu tinha feito. Toda vez ela perguntava, "deu certo?" Tinha bastante criança, ela sempre se interessou em saber o que eu fazia com as crianças, mas nunca falou assim... "Que história você vai contar?" (Entrevista Inicial/Estagiária).

Rita contou que essa experiência na igreja contribuiu para o estágio no que se refere à relação com as crianças, mas não para o contato com a professora. Rita considera ser mais fácil conversar com as crianças do que com a professora.

Na entrevista inicial, Rita explicou que não se sentia na mesma posição da professora, durante o estágio. Para ela, os alunos viam como uma ajudante da professora, que não é chamada por eles de professora. Revelou que escolheu aquela escola para realizar o estágio pois já a conhecia, tendo atuado nela como monitora anteriormente. Mas, mesmo conhecendo a escola, antes de iniciar o estágio achava que "não daria certo", que choraria bastante e ficaria muito nervosa. No primeiro contato com a professora, teve a impressão que ela seria muito rígida e de que não iria gostar de suas aulas. Porém, afirmou, ao iniciar o estágio, que a professora era bem diferente do que ela imaginava. "Ela me ajudou bastante, ainda está me ajudando, me dá muita opinião quando a gente está pensando sobre o que fazer".

2.4. Descrição da escola

A sala de aula observada é um primeiro ano, com vinte e nove alunos, no período da manhã (7h às 11h30).

A escola em que a sala está inserida se localiza em um bairro periférico da cidade de Rio Claro, Estado de São Paulo. Ela oferece turmas em três turnos: matutino e vespertino para o Ensino Fundamental I e noturno para a Educação de Jovens e Adultos (EJA).

A escola ocupa quase todo o quarteirão em que está localizada e o espaço está distribuído entre uma secretaria, sala de direção e vice-direção, sala da

coordenação pedagógica, nove salas de aula, sala dos professores, sala de recursos, sala de informática, sala multimídia, sala de jogos, banheiros separados por sexo para o público e um exclusivo para uso de funcionários, biblioteca, refeitório, cozinha, cozinha administrativa, três almoxarifados (sendo dois para guardar materiais diversos e um para materiais de Educação Física), quadra poliesportiva, parque, dois pátios, depósito de lixo (área coberta e a céu aberto), estacionamento e no fundo da escola há uma horta, que fornece verduras à escola e venda à comunidade.

Na área externa, tanto o pátio quanto os corredores são cobertos. O interior de todas as salas é de cor verde claro e as carteiras escolares possuem três cores: laranja, amarelo e azul escuro. As salas contam com uma lousa, escrivaninha para a professora, estantes e armários para a guarda de materiais diversos.

Na sala dos professores, há armário de materiais de arte e escaninhos para os professores especialistas, enquanto os professores 'polivalentes', que atuam nos anos iniciais, não possuem escaninho. O espaço é dividido em dois ambientes, sendo um reservado para o trabalho dos professores, com uma mesa menor e uma mesa para o computador com uma impressora, e do outro lado há uma mesa maior, que é sempre usada por eles durante o intervalo.

Na biblioteca, há livros direcionados ao ensino fundamental I e EJA, bem como livros que contemplam questões sobre a formação de professores. Além disso, há serviço de xerox.

Há uma cozinha administrativa, espaço este utilizado para preparar o café e lanche dos funcionários.

O corpo profissional dessa escola inclui professores polivalentes, professores especialistas para as disciplinas de inglês, leitura, xadrez, educação física e artes; professora de recurso, três monitoras de corredor, uma monitora para cada aluno de inclusão, uma professora e uma monitora substituta, totalizando 33 professores, 29 funcionários e quatro gestores.

2.5. Instrumentos de coleta de dados

A coleta de dados iniciou-se em abril de 2014 e os instrumentos utilizados foram: entrevistas semiestruturadas com a professora e a estagiária, videogravações das aulas por meio da observação, as quais foram utilizadas nas sessões de videoconfrontação, que serão detalhadas nos próximos tópicos.

As primeiras entrevistas semiestruturadas foram realizadas no início do trabalho de campo para conhecer as participantes da pesquisa (roteiros no Apêndice 1 e 2 deste trabalho). Para o procedimento de videoconfrontação, foram realizadas videogravações durante a atuação da estagiária junto aos alunos. Após o exame do vídeo produzido, elaborou-se um roteiro dos episódios – breves registros sobre o tema que o episódio abordava (Apêndice 3), bem como um roteiro das sessões de videoconfrontação para a estagiária e outro para a professora (Apêndice 4). As entrevistas semiestruturadas foram realizadas em dias, horários e locais distintos, conforme a escolha da professora e da estagiária entrevistada. As entrevistas com a professora ocorreram em uma sala no interior da escola, enquanto com a estagiária aconteceram na biblioteca da universidade, em uma sala reservada.

Cada sessão de videoconfrontação teve duração de cerca de uma hora. O material apresentado às participantes em cada sessão dizia respeito a um dia de aula e envolvia aproximadamente seis episódios.

As entrevistas iniciais e as das sessões de videoconfrontação foram filmadas (mediante o consentimento dos informantes), transcritas integralmente e posteriormente devolvidas às participantes da pesquisa para autorização de seu uso e possíveis complementações/correções. As filmagens, nesses casos, possibilitaram uma análise mais detalhada das entrevistas, incluindo a descrição de gestos.

No decorrer do trabalho de campo foram agendadas sete sessões de videoconfrontação, nas quais a professora e a estagiária foram chamadas, individualmente, a comentar os episódios (recortes das cenas filmadas), explicando suas ações. Nessas sessões, esperava-se que elas comentassem e oferecessem explicações para as cenas a que assistiam.

2.5.1. Entrevista inicial

Para uma caracterização adequada dos aspectos geracionais envolvidos e das vivências profissionais, privilegiaram-se os momentos iniciais de contato com a professora e estagiária e a realização de uma entrevista inicial com cada uma das participantes. Esses procedimentos tiveram por finalidade traçar um perfil da professora, a fim de compreender melhor como ela vivencia atualmente o magistério, como ocorreu seu próprio processo de formação, suas expectativas referentes à estagiária e a que geração e etapa profissional pertencem. A entrevista com a estagiária possibilitou delinear melhor seu perfil estudantil, suas visões sobre diversos aspectos escolares, suas expectativas profissionais e a geração social a qual pertence. Essas aproximações iniciais tiveram por objetivo, também, coletar dados que possibilitassem analisar as concepções das participantes sobre a formação de professores e o estágio supervisionado de prática de ensino.

2.5.2. Filmagens das aulas da estagiária

Após a entrevista inicial com cada participante (professora e estagiária), iniciou-se um breve período de observação de aulas. Para tanto, foi estabelecido contato com o ambiente durante uma semana antes de iniciar as videograções, para que eles, a estagiária e a professora pudessem se familiarizar com os procedimentos e a presença da pesquisadora e da filmadora em sala de aula.

Tanto a pesquisadora quanto a filmadora ficaram localizadas no fundo da sala, próximas a um ponto de energia, pois o equipamento conseguia se manter cerca de uma hora e meia. A pesquisadora sentava em carteira, similar à dos alunos, e a filmadora em um tripé pequeno, sobre a mesa, sendo manuseado pela pesquisadora para poder mover o foco da câmera conforme a movimentação da estagiária pela sala de aula.

Ocorreram videograções de sete aulas ministradas pela estagiária. Cada aula teve duração de quatro horas, totalizando 28 horas de videograções. O equipamento utilizado foi uma câmera Handycam Sony FullHD, modelo HDR-PJ230, e as imagens foram salvas em AVCHD.

As videogravações constituíram uma estratégia com finalidade de captar as ações dos sujeitos com maiores detalhes, pois “a imagem, com ou sem acompanhamento de som, oferece registros restritos, mas poderosos das ações temporais e dos acontecimentos reais – concretos, materiais” (BAUER; GASKELL, 2008, p.137).

Uma das dificuldades encontradas ao trabalhar com este recurso foi com a questão do áudio, pois há vários momentos, entre as cenas filmadas, em que não é possível compreender a fala do aluno ou da professora devido ao barulho do ambiente. O exame dessas falhas leva a considerar a necessidade de utilização de microfones, ou mais de uma filmadora.

2.5.3. Episódios

Após cada videogravação, deu-se início ao trabalho de seleção das cenas para compor os episódios referentes aos momentos de atuação da estagiária, que foram objeto de análise nas sessões de videoconfrontação com as participantes. A elaboração dos episódios, recortes das videogravações, foi realizada a partir de cenas consideradas mais 'potentes' para esta pesquisa, ou seja, cenas em que havia intervenções da professora experiente, na interação entre a estagiária e os alunos. Pressupunha-se que tais cenas ofereceriam elementos para que estagiária e professora expusessem suas percepções sobre o trabalho docente durante as sessões de videoconfrontação.

Para a edição das videogravações (material bruto), foi necessário assistir duas a três vezes, marcando o tempo exato de possíveis episódios. Após uma breve seleção, foram assistidos novamente os prováveis episódios, para marcar exatamente o tempo em que eles se iniciavam e quando eram finalizados.

Após a seleção, as videogravações foram editadas no programa VSDC Free Video Editor. O procedimento de recortar cada parte da videogravação durava aproximadamente vinte minutos, variando o tempo conforme o tamanho do arquivo, pois cada um tinha cerca de 10GB. Esses recortes eram salvos em formato MP4 e posteriormente eram editados no programa Windows Movie Maker, um recurso do Windows Vista que permite criar filmes. Por meio do programa eram montados os

episódios, inseridas as legendas nos recortes. A legenda informava a data e o tempo que separava um episódio do anterior. O total de tempo utilizado para a edição dos episódios de cada aula foi de aproximadamente dezesseis horas, totalizando cerca de 112 horas.

Das sete aulas videogravadas, surgiram vinte e três episódios, sendo distribuídos da seguinte maneira:

- Primeira aula: quatro episódios; o primeiro com duração de dois minutos e trinta e três segundos (tamanho do arquivo 23,7MB); o segundo com duração de três minutos e quarenta e três segundos (tamanho do arquivo 23,9MB); o terceiro episódio durou dois minutos e quarenta e um segundos (tamanho do arquivo 17,9 MB); o quarto episódio teve duração de três minutos e dois segundos (tamanho do arquivo 19,9MB).
- Segunda aula: quatro episódios; o primeiro teve duração de quatro minutos e trinta e oito segundos (tamanho do arquivo 43,8MB); o segundo durou sete minutos (tamanho do arquivo 53,1MB); o terceiro teve a duração de três minutos e quarenta e oito segundos (tamanho do arquivo 30,0 MB); o quarto durou seis minutos e treze segundos (tamanho do arquivo 48,4 MB).
- Terceira aula: três episódios; o primeiro, quatro minutos e trinta e quatro segundos (tamanho do arquivo 56,7 MB); o segundo teve duração de seis minutos e trinta e cinco segundos (tamanho do arquivo 86,9 MB); o terceiro episódio durou quatro minutos e seis segundos (tamanho do arquivo 55,3 MB).
- Quarta aula: um episódio, com duração de seis minutos e dezoito segundos (tamanho do arquivo 79,3MB).
- Quinta aula: cinco episódios; o primeiro, com duração de três minutos e dezessete segundos (tamanho do arquivo 27,7MB); o segundo durou cinco minutos e cinco segundos (tamanho do arquivo 43,6MB); o terceiro teve duração de quatro minutos e sete segundos (tamanho do arquivo 54,9MB); o quarto teve duração seis minutos e seis segundos (tamanho

do arquivo 78,0MB); o quinto durou dois minutos e vinte e sete segundos (tamanho do arquivo 22,0MB).

- Sexta aula: dois episódios; o primeiro durou quatro minutos e cinquenta e dois segundos (tamanho do arquivo 54,0MB); o segundo teve a duração de dois minutos e cinquenta e seis segundos (tamanho do arquivo 34,6MB).
- Sétima aula: quatro episódios; o primeiro teve duração de quatro minutos e oito segundos (tamanho do arquivo 60,3MB); o segundo durou dois minutos e quarenta e dois segundos (tamanho do arquivo 40,5MB); o terceiro durou três minutos e quatorze segundos (tamanho do arquivo 44,6MB); o quarto durou seis minutos e treze segundos (tamanho do arquivo 91,4MB).

Ressalto que a descrição das interações que ocorreram em cada episódio, na primeira aula realizada pela estagiária, se encontra no Anexo 1. Os episódios foram utilizados nas sessões de videoconfrontação com a estagiária e a professora experiente, conforme exposto a seguir.

2.5.4. Sessões de videoconfrontação

Foram realizadas sete sessões de videoconfrontação com cada participante. Cada sessão durava cerca de uma hora, resultando no total quatorze sessões/ horas de entrevistas. Cada participante foi confrontada com vinte e três episódios, totalizando quarenta e seis episódios focalizados. Durante as sessões de videoconfrontação realizadas com a professora experiente e a estagiária, foram oferecidas informações prévias às participantes. Foi-lhes explicado que seriam apresentados alguns episódios de uma mesma aula, um episódio de cada vez e que, depois, ser-lhes-ia solicitado que comentassem o que lhes chamava a atenção. No decorrer das entrevistas, a pesquisadora realizava intervenções com o objetivo de chamar a atenção das entrevistadas para algum momento da aula considerada especialmente interessante no que se refere a decisões e ações assumidas pela estagiária. Para cada uma das aulas selecionadas foi elaborada uma descrição síntese (Apêndice 3) sobre o conteúdo dos episódios e indicando possíveis questões

(Apêndice 4) a serem feitas às participantes. Tais sessões de videoconfrontação foram organizadas com a presença de apenas uma das participantes de cada vez.

Conforme já mencionado por Sadalla (1997) e Larocca (2002), essa técnica permite que o participante da pesquisa explique sua ação em uma determinada situação real, o que possibilita identificar os elementos presentes em suas tomadas de decisão. Essa metodologia permitiu ter acesso a descrições e explicações elaboradas por cada uma das participantes, que explicitavam em seus depoimentos as relações estabelecidas durante as interações.

Entende-se que essas sessões possam ser favoráveis para os sujeitos perceberem aspectos de suas ações que, no cotidiano e no calor do trabalho docente, não costumam ser percebidas e refletidas. Esse tipo de intervenção junto aos sujeitos pode possibilitar a eles momentos de intensa reflexão sobre sua própria prática (SADALLA, 1997; LARocca, 2002). Considera-se que esse recurso possibilite uma exploração mais aprofundada das ações das participantes, favorecendo que estas se confrontem com suas experiências, vivências e saberes que permeiam as relações estabelecidas entre professora e estagiária durante o estágio.

Dessa forma, entende-se que essa metodologia seja pertinente e produtiva no que se refere a dois aspectos interligados: 1. A coleta de dados para esta pesquisa, identificando as percepções das participantes sobre a docência e o sentido que atribuem a suas ações (e do parceiro na relação); 2. Para possibilitar às participantes envolvidas momentos formativos, de reflexão sobre suas próprias práticas. Embora esse último aspecto não seja um objetivo deste trabalho, a possibilidade de que tais processos formativos sejam vivenciados pelos sujeitos envolvidos deve ser considerada.

2.6. Procedimento de Análise

Os dados reunidos por meio do trabalho de campo foram analisados no que se refere ao seu conteúdo (LÜDKE; ANDRÉ, 1986; FRANCO, 2007), a partir das categorias iniciais de *geração* (MANNHEIN, 1982) e *ciclos de vitais dos professores* (MARCELO, 1999).

Nessa técnica de análise, os dados devem ser examinados e fragmentados em categorias, de acordo com o conteúdo que emergem dos mesmos. O processo de análise se inicia com a escolha da unidade de análise, que se divide em duas partes: unidade de registro e unidade de contexto. As unidades de registro são "segmentos específicos do conteúdo para fazer as análises, determinando, por exemplo, a frequência com que aparece no texto uma palavra, um tópico, um tema, uma expressão, uma personagem ou um determinado item" (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 42). A unidade de contexto explora "o contexto em que uma determinada unidade ocorre, e não apenas a sua frequência" (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 42). As autoras ressaltam que não são usadas necessariamente os dois tipos de unidades.

Após a escolha do tipo de codificação, a próxima etapa é a forma de registro, que, de acordo com Lüdke e André (1986), pode ocorrer muitas variações, pois:

Alguns preferirão ir fazendo anotações à margem do próprio material analisado, outros utilizaram esquemas, diagramas e outras formas de síntese da comunicação. Essas anotações, como um primeiro momento de classificação dos dados, podem incluir o tipo de fonte de informação, os tópicos ou temas tratados, o momento e o local das ocorrências, a natureza do material coletado etc. (LÜDKE; ANDRÉ, 1986,p.42).

Após essa organização dos dados, que envolve leituras exaustivas, o pesquisador deve examiná-los para descobrir temas e temáticas que aparecem com mais frequência. Essa etapa, apesar de ter característica indutiva, permite a construção das categorias.

As categorias emergem inicialmente a partir do referencial teórico em que a pesquisa está pautada. Porém, essas categorias vão se alterando por meio da dinâmica entre a teoria e os dados empíricos. As autoras indicam que elas podem surgir ao procurar mensagens recorrentes que aparecem em contextos variados; são base "para o primeiro agrupamento da informação em categoria" (LÜDKE; ANDRÉ, 1986,p. 43). Dados que não fizerem parte dessa categoria não deverão ser descartados, mas "classificados em um grupo à parte para serem posteriormente examinados" (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 43). As autoras descrevem que existe outro critério para avaliar as categorias, que são "homogeneidade interna, heterogeneidade externa, inclusividade, coerência e plausibilidade" (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 43). Porém, Lüdke e André (1986) salientam que "não existem normas fixas nem procedimentos padronizados para a criação de categorias, mas se

acredita que um quadro teórico consistente pode auxiliar uma seleção inicial mais segura e relevante" (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 43).

Após essa etapa, é necessário examinar o material novamente para se ampliar a análise e identificar os elementos que necessitam de maior aprofundamento. Nesta última fase, é necessário um novo "julgamento das categorias quanto à sua abrangência e delimitações" (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 43). Afirmam os autores, todavia, que "quando a exploração de novas fontes leva à redundância de informação ou acréscimo muito pequeno" (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 43) significa que está chegando o momento de concluir o estudo.

Nesta pesquisa, considerou-se que as etapas propostas por essas autoras seriam favoráveis para um tratamento adequado dos dados desta pesquisa durante todo o processo analítico, tendo em vista uma apreensão cada vez mais densa desses dados ao longo da exploração, subsidiada pelas categorias teóricas eleitas para a investigação.

Antes de iniciar as análises, foi necessário transcrever as duas entrevistas iniciais, sendo uma com a professora experiente e outra com a estagiária, bem como os vinte e três episódios e quarenta e seis entrevistas da videoconfrontação. Todas as gravações foram transcritas integralmente e enviadas para as participantes da investigação. Após essa etapa, foi realizada a organização dos dados a partir de leituras destacando as mensagens mais recorrentes, procedimento denominado como "unidade de registro". A partir dessas unidades de registro, realizou-se a separação e classificação, atribuindo significado aos dados brutos, que serão discutidos a seguir.

3. O QUE OS DADOS PERMITEM APONTAR?

Os dados coletados por meio das entrevistas e sessões de videoconfrontação foram explorados tendo em vista compreender os significados que os sujeitos atribuem às suas ações. Foi possível identificar elementos e percepções que compõem as práticas de uma professora experiente e de uma estagiária do curso de Pedagogia a partir das categorias iniciais de *geração* (MANNHEIN, 1982) e *ciclos de vitais dos professores* (MARCELO, 1999). Esta investigação mostra alguns elementos 'invisíveis' nas práticas docentes que, ao ganharem visibilidade, podem nos auxiliar no aprimoramento das propostas de formação docente, sobretudo no que se refere aos estágios supervisionados.

A partir desses procedimentos de análise, identificaram-se três eixos temáticos que serão explorados neste capítulo: preocupações profissionais, dificuldades operatórias e relações intergeracionais.

3.1. Dificuldades e preocupações profissionais de professores iniciantes

A partir da exploração dos dados empíricos reunidos é possível perceber que existem diferenças entre a professora experiente e a estagiária no que se refere a suas **preocupações** no ensino. Marcelo (1999), baseando-se em Hall e Hord (1987), afirma que “uma preocupação seria a representação constituída por sentimentos, inquietações, pensamentos e considerações por uma questão particular ou uma tarefa” (p. 61) e que há distinção na percepção de cada professor sobre a situação, devido ao esquema de desenvolvimento de cada um. Além disso, revela que os professores, em um nível de maturidade mais elevado, têm preocupações distintas dos professores principiantes. A partir de seus estudos, identificou três etapas de preocupações pelas quais os professores passam durante a carreira: “preocupações sobre si mesmo, sobre as tarefas e sobre os alunos (MARCELO, 1999, p. 61)”.

As proposições de Marcelo (1999) se afinam às de Gaulke (2013), o qual, realizando uma breve revisão bibliográfica sobre as teorias das preocupações, identificou que “as preocupações dos estudantes professores relacionadas ao

ensino são: a preocupação com o eu, com a tarefa e com o impacto na aprendizagem dos alunos" (p.19).

Gaulke (2013) acrescenta que a preocupação com o "eu" é denominada de "sobrevivência", sendo as três principais preocupações, "a disciplina na gestão de sala de aula, ajustes pessoais e institucionais e características pessoais. Seria a preocupação relacionada com o eu ao lidar com sentimentos de adequação (ou adaptação) e competência" (p.19). A autora salienta que

A preocupação com a tarefa é relacionada a questões do momento da aula (gerenciamento de tarefas), com a assimilação do conhecimento pedagógico ou diretamente ligado à "logística de ensino" – a gestão e organização de meios e materiais para o ensino. Já a preocupação com o impacto na aprendizagem dos alunos representa preocupações com motivação, diferenças individuais nos alunos e conquista e realização dos alunos (GAULKE, 2013, p.19).

Gaulke (2013) explica que a primeira fase se refere ao bem-estar dos professores; a segunda, às competências pedagógicas, bem como ao domínio de conteúdo; e a terceira, o docente está voltado à aprendizagem dos alunos. Dessa forma, ela recomenda que:

[...] os estudantes – futuros professores – sejam inseridos nos contextos de ensino da vida real, porque é neles que os níveis de preocupação tendem a ser elevados. Além disso, é a necessidade de ensinar que faz surgir uma maior "necessidade de saber" por parte dos estudantes (GAULKE, 2013, p.19, grifo nosso).

Um levantamento de pesquisas junto à Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) com o termo "professor iniciante" possibilitou encontrar 25 trabalhos que trazem dados sobre as dificuldades e preocupações que os professores encontram no início da carreira. Essa pesquisas foram produzidas entre 2004 a 2014, sendo 18 dissertações e 7 teses, que foram produzidas por Soares (2004), Lotumolo (2014), Cancherini (2009), Pienta (2007), Costa Filho (2014), Simon (2013), Massetto (2014), Rocha(2005), Silva(2014), Pizzo (2004), Mariano (2006), Longhini (2006), Moraes (2005), Montalvão (2008), Nono (2005), Ferreira (2005), Gaulke (2013), Gama (2007), Costa (2013), Conceição (2014), Kaefer (2014), Costa (2012), Elias (2011), Leone (2011) e Machado (2014). Nem todos os trabalhos tinham o objetivo de investigar esses aspectos, mas evidenciam a presença desses.

As pesquisas dos autores supracitados evidenciaram que as principais dificuldades encontradas pelos professores iniciantes são: com o conteúdo; tempo; lidar com a violência e indisciplina dos alunos; criar estratégias para amenizar as tensões na condução dos processos de ensino; a gestão da aula; dinâmica da aula; a motivação dos alunos; atender às necessidades de aprendizagem individuais; lidar com a escassez de materiais didáticos; avaliação; enfrentar a sua solidão no enfrentamento dos problemas; gerenciamento dos tempos de aprendizagem de cada criança; a falta de apoio institucional; a tomada de decisões diante de situações conflituosas; relacionamento com os pares, alunos e pais; desenvolver aulas interessantes e cativantes; transpor didaticamente aquilo que foi aprendido na faculdade para o contexto escola; lidar com os sentimentos iniciais de insegurança, ansiedade, medo e falta de confiança; incluir o aluno com necessidade especial nas aulas e em conseguir aproveitar uma situação de aprendizagem.

A maioria das preocupações das professoras em início de carreira se refere aos aspectos de sobrevivência na carreira, entre as quais estão: lidar com o tempo; problemas disciplinares; ter o controle da classe; preocupação com sua própria prática pedagógica “o que fazer” e/ou “como fazer”; o planejamento das aulas; conteúdos a serem ensinados; cumprir com suas responsabilidades; conseguir a receptividade dos alunos e com seu próprio desempenho.

A partir desses vinte e seis estudos, é possível afirmar que os professores que estão iniciando na carreira docente se encontram nas duas primeiras etapas apontadas por Marcelo (1999), quer dizer, a preocupações sobre suas próprias ações e as tarefas inerentes a esta profissão.

Outros autores que trazem contribuições para esse assunto são Hall e Hord (1987), pois desenvolveram uma escala que contempla sete etapas de preocupações (tomada de consciência, informação, pessoal, gestão, consequência, colaboração e reenfoque). Eles afirmam que um mesmo professor poderá vivenciar mais de uma etapa ao mesmo tempo:

- 0- Tomada de consciência: Pouca preocupação ou implicação relativamente à inovação. Não se pensa muito nisso.
- 1- Informação: Tomada de consciência geral sobre a inovação e interesse por aprender mais detalhes. O professor não parece estar

preocupado, enquanto pessoa, relativamente à inovação. Está interessado nos aspectos substantivos: características gerais, efeitos, requisitos...

- 2- Pessoal: O professor desconhece as exigências da inovação: se é capaz de cumprir essas exigências e o seu papel na inovação. Inclui a análise do seu papel em relação à estrutura de recompensas da organização, tomada de decisões e conflitos potenciais com as estruturas existentes. Podem incluir-se aspectos relativos ao financiamento e implicação do programa para si mesmo e para os colegas.
- 3- Gestão: Presta-se atenção aos processos e tarefas da inovação e ao melhor uso da informação e dos recursos: aspectos relativos à eficácia, organização, gestão, horários, exigências de tempo.
- 4- Consequência: Presta-se atenção ao impacto da inovação nos alunos, para a sua avaliação. Preocupação com a pertinência da inovação para os estudantes, a avaliação do seu aproveitamento e as mudanças necessárias para melhorar esse aproveitamento.
- 5- Colaboração: O tema é a coordenação e cooperação com outros no uso da inovação, com o objetivo de servir melhor os estudantes.
- 6- Reenfoque: Explorar as vantagens adicionais da inovação, maiores possibilidades de mudança ou reajustamentos. O professor tem algumas ideias sobre alternativas de inovação proposta ou existente (HALL; HORD, 1987 apud MARCELO, 1999, p.62).

A partir dos dados supracitados, serão analisadas as preocupações de Rita, estagiária que fez parte dessa investigação, no tópico seguinte.

3.2. Preocupações da estagiária na situação de ensino

Nossa representante da geração B (a estagiária) parece estar no nível um da escala desenvolvida por Hall e Hord (1987), pois os dados mostram que em suas aulas ela estava autocentrada, com preocupações em suas ações (consigo mesma). Preocupava-se em seguir o roteiro pré-estabelecido e organizar a atividade para facilitar o trato com os alunos, chegando a tornar a atividade pouco proveitosa no que se refere à aprendizagem das crianças. A preocupação em seguir o roteiro pré-estabelecido é evidenciado na 1ª aula, no 1º episódio e 3º episódio. Observou-se que, na primeira aula, a estagiária estava preocupada em cumprir todo o conteúdo programado, não se atentando para a finalidade da aula – que é aprendizagem dos alunos. Na sessão de videoconfrontação da primeira aula, foi solicitado que ela falasse sobre o audiovisual que acabara de assistir:

Me ver falando e ninguém prestava atenção. Risos. Eu acho que **me preocupei tanto em falar, falar, falar e falar que não consegui enxergar as crianças**, quem estava com a mão levantada, quem não estava, sei lá, acho que fiquei tão nervosa que não olhava, **não conseguia enxergar**

nada, só queria falar, falar, falar, falar (1ª aula, 1º Episódio, Relato de Rita).

Percebe-se que o foco de Rita estava nela própria, em seguir o roteiro que havia montado para essa aula. Por estar autocentrada, não percebia as possibilidades de incluir as crianças em suas ações. Esse autocentramento fica evidente no terceiro episódio da mesma aula, quando a professora experiente precisou chamar a atenção de Rita, para que ela pudesse perceber que havia crianças com os braços levantados, querendo falar (participar da aula). Rita comenta:

É a professora deu uma baita chamada de atenção, mas valeu apenas, porque na hora fiquei meio sem graça, meio nem sabia o que fazer, tipo “ai meu Deus ela chamou minha atenção”, mas aí, a partir daí que eu comecei, ah, eu acho, né, não sei nos próximos vídeos, que eu falo “nossa como que eu não prestei atenção”, que **aí que eu comecei a prestar atenção mais se as crianças estavam com braços levantados ou não**, mas isso faz parte né? Risos (1ª aula, 3º Episódio, Relato de Rita).

Outro exemplo, que mostra que a estagiária estava autocentrada, ocorreu no quarto episódio da segunda aula, ao relatar que:

Essa parte foi a que a gente foi molhar né, primeiro eu não tinha nem pensado das crianças colocarem a água, é, elas mesmos colocarem a água no copinho, eu falei ah, **"eu vou fazer porque é mais prático, mais fácil, mais rápido"**, e também **nem tinha pensado em elas fazerem**, e daí quando a professora me deu o toque, daí é verdade só que daí faltava poucas crianças e aí nas próximas vezes que a gente molhou, cada um colocava água no seu, porque daí como a professora disse, "eles precisam fazer a atividade", tipo colocar a mão, por que daí nunca mais eles esquecem né (2ª aula, 4º Episódio, Relato de Rita).

A estagiária estava centrada em suas ações e seu critério de escolha estava voltado para o "mais prático, mais fácil, mais rápido" para ela, dessa forma, a atividade proposta acabou não sendo utilizada como recurso pedagógico. Novamente a estagiária precisou do auxílio da professora, pois, naquele momento, não foi capaz de perceber a importância do envolvimento dos alunos na atividade. Nessa atividade, estava preocupada com o tempo, ao dizer,

Eu achei que foi importante, porque não tinha, ela abriu os meus olhos para algo que eu não tinha nem pensado, que é importante que a criança, ela faça atividade, ela sozinha, porque depois ela nunca mais vai esquecer. E para mim, estando lá, era mais prático, mais fácil molhar e explicar, tirar o excesso da água e pronto né, **para não perder tempo**. E aí até que deu certo, depois nas outras vezes (2ª aula, 4º Episódio, Relato de Rita).

A **preocupação com o tempo** também aparece no 2º episódio da 7ª aula. Nesta aula, a estagiária se propôs a montar a pirâmide alimentar junto aos alunos. No início da atividade, estava apresentando os alimentos aos alunos, entregando-os para que eles os colocassem na pirâmide. Após alguns minutos, a professora sugeriu-lhe chamar alguns alunos para escolher os alimentos, verificando se eles sabiam diferenciar quais faziam parte da fileira dos carboidratos, verduras e assim por diante, pois esse conteúdo já havia sido trabalhado.

A estagiária, ao assistir à gravação de sua interação com a professora, revela que nesse momento estava preocupada com o tempo:

Para eles entenderem lógico que é melhor, daí você vai vê se eles sabem mesmo quais são os carboidratos ou não. Mas, eu sabia que iria demorar muito mais, e **o tempo que eu tinha era bem curto**; então iria ter que ser muito rápido, muito. E eu já não tinha separado e teria que ficar procurando as figurinhas tal, e por fim ficou meio perdido. Foi isso (7ª aula, 2º Episódio, Relato de Rita).

É interessante observar que essa preocupação com o tempo aparece com maior recorrência no caso dos professores que se encontram no início da carreira, segundo o levantamento realizado pelas 26 pesquisas antes referidas. Nesse caso, é possível perceber que a preocupação de Rita em relação ao tempo está ligada ao objetivo de executar a atividade, esquecendo a tal finalidade é promover a aprendizagem dos alunos. Quando Rita é questionada pela pesquisadora, responde: "O que estava planejado para ser feito nesta aula?" (7ª aula, 2º Episódio, pesquisadora), forneceu a seguinte resposta:

Eu ia explicar sobre a pirâmide, explicar cada negocinho igual estava sendo e chamando; mas eu enrolei demais. Então eu falei de muito cereal, que não deveria falar. Deveria ter falado assim: "Os carboidratos são esse esse esse esse esse e esse; **vem agora colocar um carboidrato**", e aí eu ia e colocava um carboidrato.

Pesquisadora (00:13:25): Então vocêalaria e **entregaria o alimento que representa o carboidrato na mão da criança**, e ela só colocaria na pirâmide?

Estagiária (00:13:34): É, era isso (7ª aula, 2º Episódio, Relato de Rita).

No depoimento de Rita, fica evidente que ela só tinha um objetivo no momento: montar a pirâmide. Sedo assim, é possível afirmar que a atividade não foi realizada por ela como um recurso com fins pedagógicos.

A partir desse diagnóstico, surge o seguinte questionamento: Qual foi a percepção de Giovana, a professora da classe, ao assistir às gravações feitas nas aulas da estagiária? Sua experiência prática influencia sua maneira de perceber situações de ensino? A seguir serão feitos alguns apontamentos referentes a essas questões.

3.3. Preocupações da professora na situação de ensino

A partir das contribuições de Hall e Hord (1987), é possível afirmar que, no nível de desenvolvimento profissional em que se encontra, a professora Giovana dispõe de recursos para avaliar o impacto de seus atos na aprendizagem dos alunos. Tais recursos também pareciam lhe permitir identificar elementos presentes na atuação da estagiária.

Ao assistir ao primeiro episódio da primeira aula de Rita, e ao ser questionada sobre qual era seu objetivo quando pediu à estagiária atenção aos alunos que estavam com os braços levantados querendo falar, Giovana explicou que sua intenção era que os alunos pudessem participar da aula, preocupando-se com aprendizagem deles:

Para colaborar, **para que o assunto que ela estava tratando fosse visto e escutado melhor pelos alunos** né. Porque senão, é, você **fala por falar não adianta, precisa chamar a atenção da molecada** né. Por exemplo, ali observei muitas crianças saindo do lugar, conversando né. Qual seria o meu jeito lá, ah, "Tales então como é que é mesmo que eu estava falando?", "então né Ana, o que é mesmo que a professora falou? **Então eu puxava para a criança que não estava prestando atenção**, falo o nome e introduzo ou então dou a continuidade para aquilo que eu estou falando, mas é evidente que a Rita não ia ter esse olhar, porque foi o primeiro momento dela esse né. Ela estava muito nervosa, ela estava, você viu que ela estava cobrindo as mãos de tão nervosa que ela estava. Estava toda molhada, eu vi depois, estava tudo molhada a mão, então assim, é, eu tentei proporcionar um ambiente legal para que a aula dela, é, fosse legal né (1ª Aula, 1º Episódio, Relato de Giovana).

A professora parece mais preocupada em atingir, com as ações docentes, a maior parte dos alunos, envolver o coletivo as suas ações. Preocupa-se com o fato de a aula ser produtiva no que se refere à aprendizagem dos alunos, ao dizer: "[...] é importante que a criança fale, para **ver se está prestando atenção** naquilo que está

sendo colocado, e para **ver a opinião deles** sobre o assunto" (1ª aula, 3º episódio, Relato da Professora).

Ela expõe suas razões – que são de ordem prática – para justificar suas preocupações. A estagiária não parece aproximar-se da situação a partir de uma mesma perspectiva, não considerando o comando inicial dado pela professora. Combinou-se deixar falar apenas os alunos que levantassem o braço:

É, exatamente há o comando dado no início, que mesmo ela (a estagiária) não conseguiu atender o comando né. Eu já tinha combinado com o grupo que era para ter levantado o braço para poder falar, para não virar bagunça e ela não acatou esse comando né. **O que a gente tenta fazer nas aulas, é justamente deixar com que as coisas fluam, mas de uma maneira que todos participem e que seja produtivo, se todo mundo falar junto ninguém vai entender, por isso o combinado.** Então, o trato que eu tenho com as crianças é esse, vamos combinar antes, **então eu fiz um combinado e aí passei a bola para ela, e ela não atendeu né.** Daí ficou difícil mesmo né, no começo, e eu vendo que a coisa estava meio bagunçada eu não consigo ficar quieta né. Deveria ter permitido que ela continuasse do jeito dela, **mas aí não seria produtivo a aula, o meu objetivo é que as aulas sejam produtivas** (1ª Aula, 1º Episódio, Relato de Giovana).

Outra preocupação de Giovana, que surgiu na sessão de videoconfrontação ao assistir as aulas da estagiária, é o material pedagógico, no que se refere ao tamanho (grande ou pequeno):

Em seguida a estagiária mostra outra figura e diz:

“-Alguém consegue identificar isso daqui?”

E a professora diz:

“-Ah, tá longe tia Rita”

Uma criança diz:

“-Eu sei, um ovo”

E outra diz:

“-Sardinha”

A estagiária fala:

“-Um ovo, muito bem lara”

A professora diz:

“-É ovo?”

A estagiária balança a cabeça (respondendo à pergunta da professora com esse gesto) e diz:

"-É ovo, um ovo faz muito bem"

Nesse momento a professora diz:

"-Espera aí que eu vou pegar um ovo de verdade pra você, espera aí, já volto já" (1ª Aula, 2º Episódio).

Giovana, ao ser questionada pela pesquisadora sobre o episódio supracitado "Como você faria se tivesse no lugar dela?", fornece a seguinte resposta:

E mais assim **imagens maiores**, como ela fez com o frango, com a caixinha de leite, o peixe, é claro que ela não ia trazer o peixe aqui, mas teria que ter **desenhado um peixe grande para eles verem**, entendeu? O ovo, se ela não conseguisse o ovo, poderia ter pegado um ovo da cozinha da casa, tirado o que tinha de dentro e enchido com alguma coisa para não estourar na mão, né, e trazer o ovo. São coisinhas assim para ficar mais visível, por que as **figuras pequenas, é, atrapalharam um pouco** (1ª Aula, 2º Episódio, Relato de Giovana).

Além do tamanho, Giovana se atenta à **organização do material**, pois revela ser um fator importante para a compreensão dos alunos. Nesse momento da aula, Rita apresentou alguns alimentos e figuras que representavam os carboidratos, proteínas e frutas, e, conforme mostrava aos alunos, colocava de forma aleatória sobre a mesa. Quando a pesquisadora perguntou à Giovana "Na organização da mesa, o que você achou?", ela ponderou:

Então teve um momento que **estava tudo bagunçado, muito misturado**, aí não sei se você pegou esse pedaço, mas, eu pedi para ela, "Rita vamos separar". Aí nós demos uma paradinha, ela parou de falar e aí ela organizou, todas as frutas de um lado, os carboidratos, as proteínas né. Ela separou, é, teve um momento que eu pedi para ela dar uma paradinha e separar, assim fica confuso, a gente sabe que é tudo importante, **mas ela não estava separando. Precisava ter separado** (1ª Aula, 3º Episódio, Relato de Giovana).

Giovana, ao preparar sua aula, parece se preocupar com a escolha dos materiais a serem apresentados aos alunos. Nesse caso, preocupou-se com o tamanho das figuras que a estagiária estava utilizando. Além do tamanho, fala sobre a necessidade de organizar esses materiais sobre a mesa, para que quando o aluno olhasse, pudesse identificar quais são os alimentos que tem carboidrato, por exemplo.

Ressalto que a falta de organização de materiais se repetiu na sétima aula (a última), ao montar a pirâmide alimentar com os alunos. Na sessão de videoconfrontação com a professora sobre essa aula, seu comentário foi "aí que

enroscou um pouco porque os **objetos não estavam todos organizados** para **facilitar o trabalho** dela (7ª Aula, 2º Episódio, Relato de Giovana)". Nesse caso, a organização dos materiais possibilitaria à estagiária ter maior agilidade na ação e no atendimento aos alunos. A própria Rita, durante a sessão, ao se ver na situação, diz "[...] o tempo que eu tinha era bem curto; então iria ter que ser muito rápido, muito. E eu já **não tinha separado** e teria que **ficar procurando as figurinhas** tal, e por fim **ficou meio perdido** (7ª Aula, 2º Episódio, Relato de Rita)". Parece que Rita, ao planejar a atividade, não sentiu necessidade de levar as figuras organizadas para agilizar seu trabalho; porém, ao ser confrontada com a situação, identificou que, ao ficar procurando as figuras, atrapalhou-se na ação.

Outra preocupação manifestada por Giovana se refere à organização das informações passadas aos alunos. Na segunda aula, a estagiária trabalhou com os alunos o processo de germinação do feijão:

Na sequência, a professora fala com a estagiária, porém, não é possível escutar o que ela diz. E logo em seguida, a estagiária diz aos alunos:

“-Hoje a gente vai ver como a plantinha germina. Alguém sabe o que é germinar?”

Nesse momento uma aluna levanta a mão, mas parece que a estagiária não percebe, pois a aluna acaba abaixando a mão sem dizer o que queria. Enquanto isso, a estagiária pega um giz e começa a fazer algo na lousa de costas para os alunos. Os alunos começam a falar o mesmo tempo, quando a professora se levanta do lugar onde estava sentada e solicita:

“- Roberto, agora é o seguinte: eu exijo que vocês prestem atenção na Rita, porque está muito desagradável, ela é uma visitante, ela está dando uma aula muito legal aqui na sala, só que tem gente brincando e eu não estou gostando, guarda o lápis. O Lucas, guarda o lápis, guarda o que tem na tua mão e vamos prestar atenção na Rita”

Após a professora falar, a sala fica em silêncio, e a estagiária começa a explicar sobre a germinação fazendo desenho na lousa e enquanto desenha fica de costa para a sala. Em seguida ela diz:

“-Hoje a gente vai ver como germina. Germinar é o processo em que a sementinha vira uma mudinha, uma plantinha.”

Neste momento uma das crianças fala:

“-Uma mudinha? O que é uma mudinha?”

E a estagiária continua com sua explicação dizendo:

“-E isso a gente não precisa colocar na terra”, enquanto a estagiária fala, ao mesmo tempo aponta para a lousa, para o desenho que fez. E nesse momento, a professora diz:

“-Explica o que é mudinha, senão eles vão pensar que ela não fala (risos)”.

E a estagiária diz:

“Eu vou explicar. A sementinha, ó, a sementinha a gente, o que a gente precisa? A gente precisa ...” (2ª aula, 1º episódio).

Nesse trecho, observa-se que a estagiária não se preocupou em explicar o significado das palavras que eram desconhecidas pelos alunos. A professora interveio. O aluno perguntou “o que é uma mudinha” e a estagiária continuou sua explicação, seguindo seu roteiro pré-estabelecido. Nessa mesma aula, ao explicar o desenvolvimento do feijão, Rita cometeu alguns equívocos referentes ao conteúdo:

[...] A estagiária diz:

“-É, é mais ou menos isso, a plantinha parece uma árvore bem pequeninha, e é mais ou menos isso que ela é. Porque, depois que essa mudinha crescer, que a gente vai regar ela. Ah, a mudinha, a planta ela precisa de água, ela precisa do sol, ela precisa do ar, do oxigênio. A gente também precisa né, para respirar ó; porque a plantinha é um ser vivo, igual a gente, assim ó (nesse momento a estagiária respira fundo), ela precisa respirar [...]. E essa plantinha vai crescer, vai crescer, vai formar um monte de folha”,

Nesse instante vários alunos dizem:

“-Uma árvore, uma árvore ”

E a professora fala para a estagiária em tom de voz baixo:

“-Um pé de feijão não fica assim!”

E a estagiária começa a apagar o desenho da árvore da lousa e a professora diz para a estagiária:

“-Árvore assim, são mais frutíferas, o feijão é mais... (não possível compreender). **Você não pode começar do feijão e passar pra macieira, por exemplo.** A macieira é assim, como você fez. Agora o feijão, ela vai dar uns palitinhos, um monte de folhas e as vagens ficam penduradas entre as folhas.”

Enquanto a professora explica para a estagiária como é o desenho de um pé de feijão, é possível perceber que há alunos em pé e conversando, e assim que a professora termina de falar com a estagiária, diz aos alunos:

“-Agora vamos sentar. Ó, a professora Giovana vai falar uma coisa importante! Tem vários tipos de sementinha, aquela sementinha que dá aquela árvore grandona, assim com tronco, com caule grosso é outros tipos de plantinhas. Quais são por exemplo? As frutas né, como a maçã, a laranja, o abacate, até aquela jaca que nós vimos lá fora tem tronco grosso. Agora o feijãozinho, sabe Tales, o feijão é assim, olha, que acontece.”

Nesse momento, a professora vai até a lousa, desenha e fala com os alunos:

“-A folha do Feijão é assim, ó, ela parece um coração a folha do feijão, né. E para dar essa vagem, o feijãozinho fica guardadinho aqui dentro, e para dá essa vagem primeiro vai sair uma florzinha pequeninha no caule, aí vem

os animaizinhos assim, a abelhinha e a borboleta, vai pegar a coisinha amarela que está aqui e vai misturar com o pozinho amarelo que está aqui, e o pozinho amarelo que está aqui vai misturar aí, e é daqui que nasce depois a vagem. É, é assim que acontece. Mas, o feijão não dá aqueles tronco grossão, ele vai ficar um caule fininho, parecido com um canudinho para tomar Milk Shake, sabe aqueles canudos meio assim, é aquele, não é grossão, mas é aquele canudinho que a gente toma, fica mais ou menos daquele jeito, tá. Agora a professora vai voltar para o lugar dela ”,

E nesse momento a professora senta-se em uma cadeira próxima à parede, do lado direito da sala [...] (2ª aula, 2º episódio).

Diante da cena, Giovana comenta,

Ah, é isso aí né. É, por isso que é importante o planejamento; ela fez o planejamento, só que quando ela mostrou a semente do feijão, ela tomou como exemplo, o desenvolvimento da planta feijão e acabou se atrapalhando no final, daí ela falou, "aí não era para eu ter falado do feijão" **e ela deveria ter mostrado o feijão depois, que ela tivesse passado por tudo isso**, era o que estava no planejamento. Aí ela mostra a semente, e daí que eles iriam então observar o desenvolvimento daquele grãozinho, como que era a germinação, né? (risos). Mas tudo bem, eu acho que é válido, eu acho que não tem coisa errada, tem coisas que a gente aprende, né, tá tranquilo. **Agora tem que tomar cuidado, né, porque se ela estivesse numa situação de uma sala dela, ela estaria passando uma informação errada** (2ª aula, 2º episódio, Relato de Giovana).

Giovana ressalta a importância da clareza e organização na comunicação com os alunos. Outra preocupação de Giovana diz respeito à repetição das informações de diferentes formas e em diferentes momentos da aula, tendo em vista atingir o maior número de alunos. Na quinta aula da estagiária, quando estava prevista exibição do filme “Tá chovendo hambúrguer I”, para dar continuidade ao projeto “Ser Saudável”, a professora solicitou que a estagiária retomasse o conteúdo que vinha sendo trabalhado nas aulas sobre alimentação. O cartaz que vinha sendo utilizado com as crianças sobre o tema estava pendurado no fundo da sala de aula, antes de iniciar o trabalho com o filme. Enquanto a estagiária retoma todo o conteúdo que já havia trabalhado com os alunos, a professora vai buscar a televisão para que os alunos assistam ao filme, conforme descrito no episódio abaixo:

Ao iniciar este episódio, aparece a legenda “4ª aula da estagiária” e abaixo a data em que esta aula ocorreu “(23/05/14)”. Na sequência inicia-se o episódio da aula, com a professora falando com os alunos:

“- Eu vou dar uma olhadinha lá, e a Rita virá aqui (na frente da sala de aula) lembrar umas coisas que vocês aprenderam, nessa semana.”

Em seguida a professora diz à estagiária:

“- Se quiser pegar o cartaz ou pedir para eles virarem ou sentar de cavalinho na cadeira.”

Uma criança diz;

“- Cavalinho?”

A professora diz:

“-É vira assim, ó, vira na cadeira, senta de cavalinho na cadeira, brinca de cavalinho.”

Logo em seguida a professora diz à estagiária:

“-E aí você mostra a cartolina lá... (não foi possível ouvir o restante, devido ao barulho dos alunos.)”

Assim que a professora finaliza seu diálogo com a estagiária, sai da sala e as crianças começam a mover com a cadeira, batendo o pé da cadeira com o chão e falam em voz alta:

“-Rita, Rita, Rita. Rita”

A estagiária diz:

“-Lucas, Bruno. Mas o que é isso? Vamos lembrar quais são as coisas boas que a gente pode comer.”

E alguns alunos dizem ao mesmo tempo:

“-Banana, leite, maçã, acerola, berinjela, laranja, pêra, tomate, alface”

A estagiária diz:

“-Como se chama o filme?”

Os alunos respondem:

“-Tá chovendo hambúrguer um”

A estagiária diz:

“-Tá chovendo?”

Os alunos dizem:

“-Hambúrguer um”

A estagiária pergunta:

“-Hambúrguer é saudável?”

Os alunos respondem:

“- Nãoooo”

Nesse momento a estagiária está com a mão sobre uma cartolina, que está colada na parede do fundo da sala de aula, e diz aos alunos:

“-Não né. Onde está o hambúrguer?”

Os alunos dizem:

“-Lá, lá”

A estagiária aponta o dedo para a figura do hambúrguer sobre a cartolina e diz:

“-Aqui. E se a gente comesse só hambúrguer, o que aconteceria? ”

Uma criança responde:

“- A gente vai ficar gordo.”

A estagiária diz:

“-O que mais?”

Outra criança diz:

“-Começa a chover pizza, sorvete!”

A estagiária diz:

“-Só coisa ruim né!”

Logo em seguida a estagiária diz para o aluno:

“-Tadeu, vamos prestar atenção?”

Na sequência diz aos alunos:

“-Olha eu vou contar até três e vai passar o zíper. Não é porque a professora não está aqui, que vocês não vão ficar quietos. Ouviu dona Luana? Bruno, eu estou falando!”

Após chamar a atenção dos alunos, aponta o dedo para algumas figuras que estão coladas no cartaz e continua explicando aos alunos:

“-A gente vai ver no filme, que a gente não pode só comer essas coisas ruim, né. Por quê?”

Uma aluna diz:

“-Porque é doce.”

A estagiária diz:

“-Porque é doce. E se a gente come, a gente tem que?”

Um aluno responde:

“-Gastar”

A estagiária prossegue com o diálogo:

“-Gastar. E dessas coisas que a gente comer, o que faz bem para a gente?”

Alguns alunos respondem:

“-Vitamina.”

A estagiária diz:

“-Isso, tem vitamina ! E faz bem para o quê? Lembra da historinha da Tafa? O que a historinha da Tafa dizia? ”

Um aluno responde:

“-Ela é um alface”

A estagiária pergunta:

“-Mas ela ajuda a gente em quê?”

Alguns alunos falam ao mesmo tempo:

“-A fazer a casquinha.”

A estagiária diz:

“-As frutas têm bastante o quê?”

Alguns alunos falam ao mesmo tempo:

“-Vitamina”

A estagiária diz:

“-Vitamina que deixa a gente forte. E se a gente não come nada?”

Uma criança responde:

“-A gente fica fraquinho”

A estagiária aponta para as figuras da cartolina e diz:

“-É, a gente fica fraquinho, fica fraquinho! Então a gente tem que comer muito dessas coisas aqui, ó, para ficar forte e para crescer, para não ficar doente.”

Enquanto a estagiária falava, um aluno chamava pela estagiária:

“-O Rita, Rita, Rita”

A estagiária diz ao aluno:

“-Fala Ricardo”

O aluno diz:

“-Ontem eu coloquei um monte de comida no prato para mim, e aí eu comi tudo.”

A estagiária pergunta ao aluno:

“- E era coisa boa ou coisa ruim?”

O aluno responde:

“-Coisa boa”

Nesse momento a professora diz:

“-Boa sempre vai ser (risos)”

A estagiária diz à professora:

“-É (risos).”

Em seguida a estagiária diz ao aluno:

“-Mas era saudável ou não saudável? O que era? Você lembra o que tinha para comer?”

O aluno responde:

“-É, arroz, feijão, e frango”

Enquanto esse aluno falava com a estagiária, outra aluna disse:

“-Em uma janta eu comi dois pratos de comida”

Um aluno diz:

“-Eu comi frango”

A estagiária respondeu:

“- Frango tem proteína né, que deixar a gente, ó, forte.”

Nesse momento há vários alunos falando ao mesmo tempo, e a estagiária continua com o diálogo:

“-Então se a gente come as gorduras, a gente tem que gastar. E como que a gente gasta?”

Algumas crianças dizem:

“-Correr, fazendo exercício”

A estagiária diz:

“-Fazendo exercício, muito bem Ana! E depois que a gente faz exercício e a gente fica cansada, como é que a gente repõe as energias? O que a gente toma?”

E duas crianças respondem respectivamente:

“-Leite, água”

A estagiária diz:

“-A água, a gente tem que tomar a água para não ficar desidratado, muito bem. O que mais tem aqui, ó, que a gente deve comer? E o que não tem aqui que a gente deve comer?”

Dois alunos respondem ao mesmo tempo:

“-Pizza, chocolate”

E a estagiária pergunta?

“-Mas a gente deve comer?”

E uma aluna diz:

“-Mas não é para comer chocolate!”

Outro menino aponta para o lado direito do cartaz e diz:

“-Essas coisas que estão aqui, não são saudáveis”

A estagiária responde ao aluno:

“-Isso não é saudável.”

Em seguida a estagiária diz aos alunos:

“-Vamos lembrar os nomes que nós vimos na primeira aula? Que é o carboidrato, as proteínas, as vitaminas e os sais minerais. Muito bem.”

Em seguida, entram duas funcionárias da escola na sala de aula trazendo uma televisão, a qual será utilizada para passar o filme que se chama “Tá chovendo hambúrguer I”. Essa é a última cena deste episódio (4ª Aula, 1º Episódio).

Na sessão de videoconfrontação em que o episódio acima lhe foi apresentado, a estagiária revelou pouca clareza sobre o significado pedagógico da retomada do conteúdo solicitada pela professora:

“Ah, neste momento foi “enroleixon”. A professora queria que eu retomasse tudo com eles, pra meio que voltar (o conteúdo) pra eles assistirem ao filme” [...] toda aula ela fazia a mesma coisa. Toda aula eu falei a mesma coisa” (4ª Aula, 1º Episódio, Relato de Rita).

Ao ser questionada sobre como organizaria a mesma aula sem a intervenção da professora, afirmou: “Eu já ia começar o filme. Colocaria o filme; aí, depois, quando aparecesse alguma coisa do filme, eu já pausaria, falaria um pouco com eles e já retomaria algumas coisas ao longo do filme e não antes para depois assistir ao filme”.

Já para a professora, tal estratégia de retomada do conteúdo assumia um sentido didático-pedagógico: **“é interessante essa repetição**, né, porque ela repetiu muitas vezes a mesma coisa; se a gente for analisar durante todo o trabalho que ela desenvolveu. Mas foi muito bom, **porque fixou**, né?” (sobre a 4ª Aula, 1º Episódio). Repetir o conteúdo significava possibilidade de aprendizagem para os alunos: “Parece que é repetitivo, mas isso aí é muito importante. Muito importante. Porque é necessária essa repetição para fixação, que até agora no finalzinho do ano, quando eles viam alguma coisa eles se reportavam para as aulas dela .” Ela acrescenta:

Se você tiver cinquenta por cento ou mais, sinta-se feliz. Por isso é importância estar repetindo e repetindo, porque se você não conseguiu que ele te escute, não prestou atenção uma vez, você vai conseguir na segunda, na terceira, na quarta e quem sabe na quinta, né? E aqueles que prestaram a atenção na primeira vão reforçando. Entendeu? (4ª aula, 1º episódio, Relato de Giovana).

As percepções que a professora Giovana tinha sobre a situação em questão pareciam ainda inacessíveis para a estagiária, que não se mostrava capaz de considerar suas ações e as reações dos alunos de forma mais contextualizada. Não parecia possível para ela, naquele momento, pontuar suas ações em função do

ensino, que demanda antecipar o impacto de cada decisão junto aos alunos. Sua presença diante dos alunos era pouco estratégica, portanto.

Outro aspecto apontado pela professora se refere ao momento em que Rita explicava o conteúdo, no segundo episódio da segunda aula:

A estagiária continua falando e desenhando na lousa:

“-Olha só, fazer um buraco, cavar aqui, ó, viu Luiz, ó, fazer um burquinho na terra colocar essa plantinha aqui ó, vai estar aqui ó, a raiz já está aqui, e a plantinha vai estar aqui ó. Vai encher de terra aqui e vai deixar só um pouquinho aqui ó. E a gente vai regar, e depois o sol, vai bater sol nela, o oxigênio vai estar aqui, né, e a gente não precisa soprar nela para ter ar. E essa plantinha vai crescer, vai crescer, vai crescer e sabe no que ela vai se transformar? ”

Enquanto a estagiária estava falando e desenhando na lousa **um aluno levanta de sua cadeira, se dirige até a estagiária e diz algo que não é possível de ouvir, e em seguida esse aluno sai da sala, e a estagiária continua explicando o processo de germinação aos alunos (2ª aula, 2º episódio).**

Na sessão de videoconfrontação, Giovana explica que é importante manter todos os alunos na sala de aula enquanto se ensina um conteúdo, para que nenhum deles perca as explicações oferecidas pela professora. Rita não parece ter se atentado para essa questão:

Então, **nesse momento eu não deixaria sair** (o aluno), porque eu estou explicando e nesse momento não sai, depois sim. É, a questão de quando a criança, **quando você está explicando alguma coisa a criança não sai da sala, então isso é uma coisa importante, ela tem que prestar atenção naquilo que se está explicando** né, tanto é que quando eu começo alguma atividade que eu não quero que interrompa eu peço antes para ir ao banheiro. É “quem quer ir ao banheiro, quem quer ir tomar água tal”, para naquele momento ele não ter que se ausentar e não perder aquilo que está sendo colocado. [...] (2ª aula, 2º episódio, Relato de Giovana).

Outra questão apontada por Giovana é a necessidade de trabalhar com os alunos de maneira individual, embora envolvendo o coletivo. Em algumas aulas (2ª, 5ª, 6ª e 7ª) ministradas pela estagiária, Giovana disse ter sentido falta de um envolvimento dos alunos na aula, ao que ela atribuiu à dispersão de muitos deles. Na segunda aula, as crianças estavam falando sobre o pé de fruta, que cada uma tem em sua casa, conforme descrição do episódio:

Ao iniciar este episódio, aparece a legenda “2 minutos depois...” e na sequência inicia-se um episódio da aula, o qual mostra a estagiária em frente à turma, falando com um aluno:

“-Pé do quê?”

A criança responde:

“-Goiabeira”

A estagiária diz:

“-Uma goiabeira, uma goiabeira. Na sua casa?”

Não foi possível ouvir a resposta da menina, e logo em seguida a estagiária diz:

“Nossa! ”

E na sequência a professora pergunta à estagiária:

“O que tem na casa dela?”

A estagiária responde:

“-Um pé de goiaba”

E a professora fala (em um tom elevado):

“-Ai que delícia! Na minha casa quando eu era pequeninha também tinha, agora não tem mais”

Algumas crianças começam a chamar a professora:

“Pro, pro, pro”

Ela diz:

“-Deixa eu levantar o braço”

A professora levanta o braço, e nesse momento duas criança também. Enquanto isso, a estagiária chama uma menina que estava com o braço levantado para falar, e ela diz:

“-Pitanga”

E a estagiária diz:

“-Pitanga, nossa, que delícia”,

Na sequência, a estagiária chama a professora para falar, e a professora diz:

“-Eu tenho dois pés de acerola na minha casa”

E várias crianças falam “ Aeeee”

Logo em seguida um menino diz:

“-Eu tenho dois pés de jabuticaba”

E a estagiária diz:

“-Jabuticaba? Nossa que delícia!”

Outra criança diz :

“-Eu tenho três pés de jabuticaba ”

E a estagiária diz:

“-Nossa”

Uma menina levanta o braço, e a estagiária diz:

“Fala Sara”

A menina diz algo, porém não é possível escutar, pois há várias crianças falando ao mesmo tempo. Assim que a menina termina de falar a estagiária diz:

“-Vamos escutar, Luiz, vamos escutar o que a Sara tem na casa dela”

E a menina diz:

“-Na minha casa tem um pé de acerola e um pé de maracujá”

A estagiária diz:

“-Um pé de acerola e um de maracujá, que delícia”

Logo em seguido, **o menino (Marcos) que estava sentado ao lado desta menina que havia acabado de falar, diz algo para estagiária, porém não é possível ouvir devido ao barulho da sala.** Em seguida, a estagiária retorna à frente da sala e a professora diz:

“-O Rita, se você quiser começar a experiência já, por causa do horário”.

E na sequência a professora fala (em um tom elevado), para os alunos:

“-Atenção, agora vai ser uma coisa muito legal, hein” (2ª aula, 3º episódio).

Na sessão de videoconfrontação desse episódio, a professora diz que é necessário retomar a fala do aluno no coletivo:

O Marcos falou, falou, falou um monte de coisa, a sala toda ficou numa maior bagunça porque não estava escutando, e ela não retomou o que ele tinha falado; e então até hoje a gente não sabe o que ele falou, né, (risos). E até é importante assim, a criança que fala baixo respeitar, porque alguns que tem vergonha ou não tem o tom de voz alto, mas você tem que depois é **retomar e falar para classe o que ele falou**, porque a fala dele também é importante também, mesmo que ele não consiga falar alto, né, é isso aí (2ª aula, 3º episódio, Relato da Professora).

Na quinta aula, Giovana explica que durante a atividade é importante criar expectativa nos alunos, como estratégia para envolvê-los na aula. Revela que, por ter esse conhecimento, interagiu com os alunos durante a aula da estagiária, conforme consta no episódio abaixo:

Na sequência se inicia o episódio da aula, com os alunos na sala de aula. A estagiária está na frente da sala, segurando uma caixa. Ela diz aos alunos:

“Ó, Tadeu, deixa eu falar. Não é uma foto, é uma imagem, então vocês vão olhar (dentro da caixa que a estagiária está segurando), não pode falar quem é, o amiguinho não pode saber quem é, só quando ele ver. E, ó, não pode falar assim, hum, vai falar, mas não pode falar quem é. Não pode falar, tem que passar um zíper gigante na boca, tá bom?”

Em seguida a professora diz:

“-Ó, é muito especial hein.”

A estagiária se dirige até a aluna que está sentada na primeira cadeira do lado direito da sala. Ela abre a caixa para a aluna, ficando atrás da menina para que o aluno que está sentado atrás e ao lado não possam enxergar o que tem dentro da caixa. Assim que a estagiária abre a caixa, diz à aluna:

“-Veja que é a pessoa mais importante do mundo hein. Viu quem é?”

Em seguida a professora diz:

“-Você viu quem é importante? Ai agora eu estou curiosa. ”

Alguns alunos dizem:

“Eu quero ver!

A professora diz:

“ Você viu Marcos quem é muito importante? É muito importante! Quem será que é muito importante?”

Enquanto a professora fala, a estagiária vai passando de carteira em carteira de cada aluno, para que a criança veja quem é muito importante (dentro da caixa havia um espelho). Assim que a estagiária passou com a caixa na mesa de uma aluna **a professora disse a essa aluna:**

“-Você viu, Sara, quem é muito importante? Quem será que é, hein?”

A estagiária passa com a caixa na próxima carteira e diz à aluna:

“-Você viu quem é a pessoa mais importante?”

E a aluna balançou a cabeça para cima e para baixo [...]. (5ª aula, 6º episódio).

A professora revela que desenvolveu essa estratégia de "criar expectativa" ao longo da carreira. Assim, diz compreender as dificuldades de Rita nessa situação:

(Risos). Isso é muito interessante. Você criar expectativa. Aí fica muito mais legal (risos). Pode ser uma porcaria tão grande, mas **quando você cria a expectativa, fica mais colorida a coisa.**

Professora (00:29:12): Ah, ela não conduziu certo não, ela conduziu perfeitamente, dentro de um limite em que é possível para ela né. Por que eu me antecipei e comecei falar com as crianças? Porque eu estava vendo que iria estragar a brincadeira, né? **Eu já fiz essa atividade outras vezes, então é assim mesmo** (risos) (5ª aula, 6º episódio, Relato de Giovana).

Na sexta aula, Giovana demonstra novamente sua **preocupação em envolver o coletivo a aula**, pois, além de estar preocupada com a aprendizagem dos alunos, diz ser uma estratégia de controle:

É com o passar do tempo. **Essa coisa de individual e coletivo, individual e coletivo, individual e coletivo, tem que ter isso. Se você não tiver isso, você perde o controle da classe.** É. O que você precisa fazer? Mesmo você passando um por um, é chama a atenção, assim “Oh, olha ele falou futebol, quem que joga futebol? O Neymar e blá blá blá blá blá blá. Olha falou roda, que tipo de roda que a gente brinca”, sabe, você está falando individual, mas está puxando a classe. Mas não é fácil isso (6ª aula, 1º episódio, Relato da Professora).

Situação semelhante foi presenciada na sétima aula, em que, por vários momentos, a estagiária ficou de costas para os alunos, a fim de colocar os objetos na pirâmide:

Ao iniciar este episódio, aparece a legenda “14 minutos depois...”, na sequência inicia-se o episódio da aula, com duas crianças escolhendo a figura que será colocada na pirâmide, e **a estagiária está de costas para a sala**, ajudando esses dois alunos. Nesse momento há cinco alunos sentados em carteiras e o restante está sentado no chão. Observa-se que há vários alunos conversando. A professora diz aos alunos:

“-Agora é para prestar atenção lá (na estagiária)”.

Enquanto as duas crianças estão escolhendo uma figura, a professora troca alguns alunos de lugar. Assim que um menino escolhe uma figura a estagiária diz:

“- Isso, muito bem. É uma abóbora. A abóbora a gente colhe na horta?”

Nesse mesmo momento a estagiária chama atenção do aluno ao dizer:

“-Cauã, você está prestando atenção em mim? O que eu acabei de falar?”

O menino diz algo, mas não é possível ouvir, pois a professora falou ao mesmo tempo e havia algumas crianças falando também.

Em seguida a estagiária diz aos alunos:

“-A abóbora a gente colhe na horta? ”

E vários responderam:

“-Sim”

Em seguida a **estagiária e o aluno colocam a figura na pirâmide e os dois ficam de costas para a sala**. Observa-se que há vários alunos conversando e a professora troca algumas crianças de lugar novamente e chama a atenção de um aluno, ao dizer:

“-Ó, é para prestar atenção na Rita agora! Eu deixei você sentar aí para trocar um pouco. O Isac senta agora aqui (na carteira do lado oposta da sala em relação ao lugar que estava antes), vamos mudar um pouco. Ó, nós vamos sentar aqui para prestar atenção. Pedro, vem aqui mais perto da Rita para você enxergar melhor e prestar atenção, porque eu não estou vendo você prestar atenção. Olha lá o que a Rita está montando, é bem legal!”

Enquanto a professora arruma os alunos, **a estagiária está de costas para a sala**, ao lado da pirâmide com uma aluna, ajudando ela a escolher uma figura. Assim que a aluna escolhe a figura, a estagiária diz:

“-Mostra aos seus coleguinhas o que você pegou”

A aluna mostra a figura e alguns alunos dizem:

“Beterraba, berinjela”

A estagiária diz:

“É berinjela”

Em seguida, **a estagiária e a aluna ficam de costas para a sala**, colocam a figura na pirâmide e a professora está organizando os alunos, alguns estão sentados no chão próximos à estagiária, no centro da sala, e outros na carteira, em paralelo as crianças que estão no chão. Assim que a professora organiza os alunos, retorna para sua mesa. Observa-se que a estagiária e a aluna levaram alguns minutos para conseguir colocar o objeto na pirâmide.

Após alguns segundos a professora diz:

“- O, Rita, quando nós formos subir mais um degrau da pirâmide, a gente vai dar uma paradinha para eles irem à biblioteca, para depois eles continuarem com a atividade, senão não vai dar tempo.”

Em seguida a estagiária diz:

“-Agora vai mudar o lado.”

A professora responde:

“-Não tem problema, vamos terminar essa parte.”

A estagiária diz:

“-Tudo bem.”

Em seguida a estagiária diz aos alunos:

“- Agora a gente vai mudar o lado, o que vem desse lado aqui?”

Algumas crianças respondem:

“-As frutas.”

A estagiária diz:

“-Isso, as frutas. ”

Em seguida é finalizado esse episódio (7ª aula, 5º episódio).

Na sessão de videoconfrontação, a professora Giovana identifica a dispersão dos alunos diante da ação da estagiária, enfatizando a necessidade de o professor ser ágil e envolver os alunos, inclusive por meio de contato visual durante a atividade:

É, eu não tenho muito o que falar, por que senão vai se tornar um pouco repetitivo, é isso, mesmo sabe. **É o envolvimento da turma, é de não dar as costas para o grupo, é tentar envolvê-los.** “Olha ela pegou tal coisa, não sei o que”, já chama outro em seguida. É, tem que ter certa agilidade; é porque se ela estivesse sozinha aí, seria meio complicado, né, porque eles iriam se colocar, eles se colocam em risco toda hora, né (7ª aula, 5º episódio, Relato de Giovana).

Outra preocupação de Giovana é com a **participação mais efetiva dos alunos nas atividades**. Foi possível perceber essa preocupação em todas as aulas, porém ficou evidente na videoconfrontação da segunda e sétima aula.

O 4º episódio da segunda aula descreve a estagiária com os alunos molhando um copo com algodão e feijão, para que eles acompanhassem o processo de germinação do feijão. Foi organizado da seguinte forma:

Esta parte se inicia mostrando a estagiária no pátio da escola, no bebedor, com alguns alunos, colocando água dentro do copo de café. O vídeo mostra três alunos ao lado da estagiária tentando colocar o copo embaixo do bebedor, quando a estagiária diz:

“-Espera , não ...espera aí ”

Um aluno diz :

“-Deixa eu molhar um pouquinho”

A estagiária diz:

“-Espera, é um de cada vez”

Enquanto isso, a estagiária pega o copo de um aluno, coloca embaixo da torneira do bebedor, depois tira o copo, vira-o ao contrário e aperta o algodão que está dentro do copo de café (para tirar o excesso de água), e depois entrega ao aluno e pede para que vá atrás da fila. Enquanto a estagiária está colocando água no copo de um aluno, o outro tenta colocar seu copo embaixo também, e a estagiária diz:

“-É um de cada vez, Bruno!”

Logo em seguida, diz aos alunos:

“-Faz uma fila ó, faz uma fila atrás do Tadeu ó, isso”

Os alunos ficam em fila, e a estagiária pega o copo de cada aluno, ela coloca a água, tira o excesso, devolve para o aluno e diz:

“-Pega e vai atrás da fila”

E isso é feito novamente com o próximo aluno. Na sequência, aparece uma legenda no vídeo “4 minutos depois...”, já no final desta atividade, esta parte inicia mostrando a estagiária no bebedor com o restante dos alunos que ainda não molharam o feijão, e a professora saindo da sala de aula com uma máquina fotográfica na mão, vindo em direção da estagiária. **A professora começa a tirar fotos, e diz:**

“-Ai Rita, não é para você fazer, fica mais interessante quando eles fazem, eles não esquecem nunca mais”.

A partir dessa fala, a estagiária começou a pedir para que o aluno colocasse a água no copo de café. Ela disse para a menina:

“-Molha o seu”

E a aluna coloca seu copo embaixo da torneira que estava aberta, tira, aperta o algodão, e a estagiária diz à menina:

“-Mais um pouquinho”

E a menina coloca novamente o copo embaixo da torneira, tira, aperta (para sentir se está molhado), e a estagiária diz:

“-Vê se está bom? Vire ele pra ver se está pingando água”

A menina vira o copo e aperta o algodão que está dentro do copo de café, e a estagiária diz:

“-Isso”

A menina sai com o copo na mão e vai em direção da sala de aula. Logo em seguida, o menino (próximo da fila), coloca seu copo de café embaixo da torneira, tira, aperta o algodão (para sentir se está molhado). Enquanto o menino aperta o algodão, **a professora diz à estagiária:**

“-Quando a criança coloca a mão, faz a atividade, ela fixa. Agora mesmo, ela vai acompanhar todos os dias o desenvolvimento do grãozinho, não esquece mais, não esquece mais, por isso que é bom eles fazerem”.

Assim que a professora termina essa fala, retorna à sala de aula, e a estagiária continua com três alunos no bebedor, para molhar o feijão. Essa é a última cena deste episódio (2ª aula, 4º episódio).

Giovana demonstra nesse episódio sua preocupação com a participação dos alunos na atividade. Na sessão de videoconfrontação, essa preocupação se torna ainda mais evidente e a professora salienta que a participação é um aspecto essencial na aprendizagem dos alunos. Ao ser questionada pela pesquisadora ("A intervenção que você fez, você acha que foi importante naquele momento?"), afirma que

Então eu estava aqui cantando com eles e eu queria o registro para pôr na “Casa Aberta”, né, para mostrar o que eles estavam desenvolvendo na aula; **e precisava porque senão ela iria continuar colocando a água e eles não iam perceber a quantidade de água que era necessária para o potinho.** Então porque assim, **quando você faz uma coisa a fixação é diferente da que só olhando.** Eu não aprendi a fazer arroz só olhando, é claro que uma boa bagagem foi de ver minha mãe fazendo, né, mas eu só acertei a fazer o arroz mesmo, quando eu comecei a fazer, né. **A criança tem que botar a mão para poder aprender,** né, é isso aí (2ª aula, 4º episódio, Relato de Giovana).

Essa mesma preocupação se repete na sétima aula da estagiária, ao montar a pirâmide alimentar com os alunos. Tanto na segunda como na sétima aula, parece que a estagiária se preocupa mais em executar e concretizar a atividade do que com a aprendizagem dos alunos, conforme descrito no episódio abaixo:

[...] Em seguida a estagiária diz:

“-Sabe o que tem nessa segunda fileira? Alguns alimentos que dão muita energia para a gente, sabe por quê? Porque essa fileira aqui, é a fileirinha da energia. É a fileira que dá muita energia, viu Júlio, essa segunda fileira

aqui é a que nós dá muita energia. Tem alguns legumes que nós dá tanto energia, e por isso foi colocado na segunda fileirinha, junto com os carboidratos. Eles têm muita energia, como a mandioca, a batata. Então eles trazem muita energia para a gente e por isso foi colocado na segunda fileira. Junto com os outros alimentos que trazem energia pra gente. Então, ó, vamos ver quais são os alimentos que trazem muita energia pra gente.”

Em seguida a estagiária pega um objeto e diz aos alunos:

“-Quem come cereal de manhã? ”

E várias crianças levantaram o braço e disseram:

“-Euuuu”

A estagiária diz:

“-Gostoso né, e é muito importante. Mas, não de chocolate hein, porque de chocolate tem gordura.”

Enquanto Rita fala com os alunos, há várias crianças conversando. **A professora diz:**

“-O Rita, uma outra forma de você pedir para eles colocarem (o objeto na pirâmide) é você apresentar vários sobre a mesa e eles pegarem aquilo que vai naquela fileirinha, entendeu. Não só dá para eles colocarem. ”

A estagiária diz à professora:

“-É que eu achei que eles iriam confundir dessa maneira”

A professora explica para Rita que:

“Mas, é assim que a gente vai saber se eles aprenderam ou não. Porque o objetivo não é só fazer bonito, é vê se eles estão aprendendo.”

Em seguida, a estagiária chama o Júlio para colocar um objeto na pirâmide. Rita entrega um objeto que representa uma caixa de cereal, para que ele coloque na pirâmide. Observa-se que enquanto o menino coloca, há vários alunos conversando.

Na sequência, a estagiária começa a pegar alguns objetos e colocar sobre a mesa, a fim de que o aluno vá até a mesa e escolha um dos objetos conforme a pergunta que ela irá fazer. A professora diz à Rita, enquanto ela pega alguns objetos:

“-Viu, Rita, não mistura muita coisa, coloca algumas. Mesmo porque vai ficar até mais rápido. O aluno pega e já coloca, pega e põe, pega e põe. E chama dois de cada vez, senão não vai dá tempo de fazer, e eles têm que ir à biblioteca ainda. ”

Na sequência, mostra a estagiária separando os objetos; enquanto isso, há vários alunos conversando (7ª aula, 2º episódio).

Rita ainda não parece considerar as atividades de fato como recursos pedagógicos, como meios para promover a aprendizagem dos alunos. As atividades figuram como fins. Segundo Giovana, a estagiária focou "na atividade e esqueceu um pouco dos alunos" (7ª aula, Relato de Giovana).

A partir das sessões de videoconfrontação realizadas com Rita e Giovana, e os dados mencionados anteriormente, parece possível dizer que as percepções de Giovana sobre as situações descritas foram mais contextualizadas. Já Rita, tal como enfatiza a bibliografia sobre os professores iniciantes, pareceu mais focada em si mesma, em suas próprias ações, no tempo previsto para as atividades e próprias atividades como fim. Foi possível acompanhar seus impasses, bem como as dificuldades em elaborar estratégia para superá-los, conforme será explorado no tópico abaixo.

3.4. Dificuldades pré-profissionais

Conforme já foi citado no início deste trabalho, Rita se encontra em um momento pré-profissional, iniciando seu contato com as práticas docente, a partir do estágio. Vários autores, mencionados no tópico acima, apontam que os primeiros contatos com a prática docente são marcados por dificuldades, devido à falta de repertório, ligados à ação docente.

Leone (2011), ao pesquisar na literatura internacional (VEENMAN, 1984; VONK, 1983; VALLI, 1992) e nacional (LIMA et al., 2007; GUARNIERI, 1996) sobre as dificuldades enfrentadas pelos professores principiantes, identificou que Veenman (1984) apresenta as principais dificuldades: manter a disciplina em sala de aula; trabalhar com a motivação dos estudantes; lidar com as diferenças individuais; avaliar o trabalho dos alunos; relacionar-se com os pais. Para Vonk (1983), são: a disciplina; o conteúdo a ensinar; a organização das atividades dos alunos; a participação e motivação de alunos, pais e companheiros. Valli, por sua vez, (1992) aponta: a imitação acrítica de condutas de outros professores; o isolamento; a dificuldade em transferir o conhecimento adquirido durante o processo de formação inicial; o desenvolvimento de uma concepção técnica do ensino. Já na literatura nacional, Lima et al. (2007) percebe: solidão (ou isolamento); sentimento de abandono; relacionamento com os pais dos alunos; necessidade de lidar com os diferentes ritmos de aprendizagem dos alunos; ausência de parâmetros para avaliar o aprendizado dos discentes; manutenção da disciplina em sala de aula. Guarnieri (1996) observa: condições de trabalho na escola; falta de união entre os

professores; isolamento das professoras iniciantes; procedimentos para trabalhar os conteúdos escolares; questão da disciplina; avaliar os alunos.

A partir das sessões de videoconfrontação, ao visualizar suas próprias ações durante o estágio supervisionado, Rita revelou algumas de suas dificuldades que estão relacionadas a duas categorias identificadas por Shulman (1986).

Shulman (1986) identificou que os professores devem ter um domínio sobre os conhecimentos pedagógicos e que existem categorias dos conteúdos referentes ao conhecimento cognitivo dos professores sobre seu trabalho. Observou que há dois tipos de conhecimentos que compõem ações e tomadas de decisão dos professores: o conhecimento pedagógico geral e o conhecimento de conteúdo específico.

O conhecimento de conteúdo específico envolve a compreensão da estrutura cognitiva presente na construção dos conceitos no interior das disciplinas. Para isso, o autor elenca três categorias de conteúdo: “(a) conhecimento do conteúdo da matéria; (b) conhecimento do conteúdo pedagógico; (c) conhecimento curricular” (Shulman, 1986, p.9).

O conhecimento pedagógico geral é mais amplo e ultrapassa o conhecimento específico, pois este envolve conhecimentos que estão relacionados a objetivos e metas, ao trabalho interativo entre professor e aluno tendo por foco a aprendizagem dos alunos, ao conhecimento curricular e a estratégias para adaptar as situações, assim proporcionando melhor aproveitamento dos alunos. O autor salienta que esses elementos que compõem o conhecimento pedagógico permitem ao professor justificar as razões de suas ações.

Dessa forma, no que se refere aos conhecimentos pedagógicos gerais, estão as dificuldades de Rita em enxergar os alunos e incluí-los na aula; lidar com os próprios sentimentos durante a aula; gestão da sala e controlar os alunos; lidar com o tempo; antecipar a reação dos educando; conseguir e manter a atenção dos alunos; atender à especificidade dos alunos faixa etária dos seis anos; trabalhar com o individual envolvendo o coletivo; desenvolver estratégias; refletir e replanejar em ação. Já as dificuldades com o conhecimento específico, ela identificou impasses em: conhecer o conteúdo apresentado aos alunos; seguir uma sequência de

informações sem estar presa a um roteiro; oferecer condições para que os alunos compreendam o conteúdo; compreender a atividade como um recurso pedagógico e organizar e escolher material pedagógico adequado. Essas dificuldades também são apontadas pela professora Giovana, ao analisar as práticas de Rita, conforme será exposto abaixo.

Na primeira aula, Rita revela que, ao estar preocupada em falar o conteúdo aos alunos, encontrou dificuldades em enxergá-los e incluí-los em sua aula ao dizer "Eu acho que me preocupei tanto em falar, falar, falar e falar que **não consegui enxergar as crianças, quem estava com a mão levantada**" (1ª aula, 1º episódio, Relato de Rita). Na sessão de videoconfrontação dessa aula, ao ser questionada pela pesquisadora ("Você acha que teve alguma dificuldade neste momento"), afirma que "**Dificuldade foi de enxergar a criança com a mão levantada**, acho de dominar a classe." (1ª aula, 1º episódio, Relato de Rita). Giovana, ao assistir aos mesmos episódios, identifica que Rita não estava permitindo que os alunos participassem da aula; por consequência, acabaram se dispersando:

Naquele momento eu queria que as crianças participassem, agora olhando, **eu observo que tinha muita criança dispersa**, então como eu faria? Ó, eu chamava pá, os outros que estavam conversando para prestarem atenção no colega que estava falando, para não ficarem tão dispersos, porque **eles estavam muitos dispersos**. Porque no calor da coisa, às vezes você não pega tudo, sabe, Michelle (pesquisadora). Você consegue, é claro que tenta ficar "ligadona" para que você dê conta do recado, de tudo, e é claro que esse é o objetivo de você dar uma aula, mas não é sempre assim, né? Então agora observando a imagem, é, porque eu tenho esse costume de, ah, "olha lá o Fernando quer falar, e vocês não estão prestando atenção no Fernando, quando foi sua vez todo mundo ficou em silêncio para escutar". Então é o momento também de respeitar o outro, né. Só que nessa imagem que eu acabei de ver, aquele meu alerta foi para que **ela desse atenção para quem estava de braço levantado, ela tinha esquecido de novo desse detalhe** (1º episódio, 3º episódio, Relato de Giovana).

Giovana, na sessão de videoconfrontação, pensou que Rita tinha esquecido de chamar os alunos que estavam com os braços levantados, mas na verdade a estagiária revela que estava tão preocupada em falar sobre o conteúdo que tinha dificuldade mesmo de enxergar os alunos, ou seja, não lhe era possível explicar o conteúdo e envolver os alunos na aula ao mesmo tempo.

Outras dificuldades apontadas pela estagiária se referem ao fato de não conseguir lidar com seus próprios sentimentos, conseguir controlar a sala, lidar com

o tempo e antecipar a reação dos alunos. Ao ser questionada pela pesquisadora ("É, assistindo agora esse episódio, você acha que encontrou alguma dificuldade nesse momento?") afirma:

Ah sim, foi minha primeira aula, né? Não tinha dado aula..., na segunda aula foi pior ainda, risos. Mas, eu acho que senti dificuldade porque fiquei muito **nervosa**. Eu **não sabia como as crianças iriam reagir** e até a última aula foi difícil, todas as aulas foram difíceis. Porque você, querendo ou não, você não tem tanta liberdade igual a professora tem, né. Você não vai dar bronca nos alunos, não vai fazer nada, então você não tem aquela autonomia, autonomia não, **não tem aquela autoridade que a professora tem** (1ª aula, 1º episódio, Relato de Rita).

Eu acho que o **nervosismo**, para não dar **tempo**, de ter que **passar tudo**, de fazer as **crianças entenderem**, de passar tudo que eu tinha que passar, de não dar tempo de fazer as coisas, de **fazer elas ficarem quietas**. Aí eu acabei não prestando atenção nelas, acabei passando tudo correndo as coisas, acho que foi isso (1ª aula, 2º episódio, Relato de Rita).

Conseguir lidar com o tempo parece ser um elemento que impõe dificuldades não apenas a Rita, mas também aos professores em início de carreira, conforme pesquisas já mencionadas anteriormente. Segundo Tardif e Lessard (2012):

[...] um dos maiores problemas encontrados pelos professores novatos ou menos experientes é conciliar o horário e o programa, esforçando-se ao mesmo tempo para não omitir nada e garantir que todas as crianças alcancem seu aprendizado (NAULT, 1994). Os novatos dificilmente admitem que serão confrontados com os imprevistos que aparecem muitas vezes num dia de trabalho e que, portanto, precisam aprender a lidar com eles. O tempo de ensino disponível torna-se seu principal inimigo, pois ficam com a sensação de ter um programa detalhado que não considera acontecimentos imprevisíveis nem o tempo que os alunos levarão para aprender. Com a experiência, adquirem, assim, maior capacidade de dominar o ensino, de tê-lo como aliado, e não mais vê-lo como uma ameaça que lhes pode sobrevir de repente. A experiência se traduz na capacidade de relacionar melhor os diferentes conteúdos do curso, inclusive entre as matérias, de tal sorte que surge um todo orgânico "administrável" e menos estressante no ensino (TARDIF; LESSARD, 2012, p.215).

Outra dificuldade encontrada por Rita se refere ao comportamento dos alunos. Era difícil para ela "controlar" a sala, tal como se observa no relato sobre o quinto episódio dessa mesma aula:

Assim que a estagiária termina de ler o que está escrito na cartolina (título da atividade), a professora vai até a frente da sala segurando uma fita adesiva e ajuda a estagiária a colar a cartolina na lousa. Enquanto isso, é possível notar que há várias crianças falando ao mesmo tempo, e um aluno diz:

"-A gente pode mexer nas coisinhas de mentirinha?"

As “coisinhas de mentirinha” são alimentos de plástico, utilizados no início da aula e que estão ainda sobre a mesa da professora. A estagiária responde ao aluno:

“-Pode, depois que a gente fizer essa atividade, eu deixo vocês mexerem.”

Algumas crianças dizem:

“-Aeeee”

Duas crianças vão até a mesa para mexer e logo retornam para seus lugares. A estagiária termina de colar a cartolina na lousa, pega uma bolsa pequena, mostra aos alunos e diz:

“Ó, nesse, nessa minha sacolinha bolsinha aqui, ó, eu vou chamar um de cada vez, para vir aqui tirar de dentro uma figura”

Uma criança diz:

“-Dinheiro”

A professora diz:

“-Ai, ela acabou de falar que é figura, que dinheiro?”

A estagiária continua explicando a atividade:

“-Uma figurinha. Deixa eu pegar minha cola ali ”

Nesse momento a estagiária sai da frente da sala e vai até o fundo buscar sua cola. Enquanto isso, uma menina diz:

“-E a gente vai colar a figura lá (aponta para a cartolina colada na lousa)”

Enquanto a estagiária pega sua cola, diz aos alunos:

“-E vocês vão colar a figura, vocês vão falar pra mim se deve comer menos ou se deve comer mais ”

Enquanto a estagiária permanece no fundo da sala, quatro alunos vão até a mesa mexer nos alimentos de plástico, e a professora diz:

“-Aaaaa, mas não foi esse o combinado, eu prestei muito bem atenção no combinado sabe. Olha senhor Roberto e o pessoal que estava todo mundo lá, ela falou que depois ela deixaria mexer”

O menino disse:

“-Eu não coloquei a mão”

E a professora diz:

“-Mas estava todo mundo lá (na mesa da professora, onde estavam os alimentos de plástico)”

Nesse momento a estagiária já retornou à frente da sala e diz:

“-Olha eu vou chamar um de cada vez, se não souber, aí vocês falam.”

Esta é a última cena deste episódio (1ª aula, 5º episódio).

A estagiária diz que a dispersão dos alunos se deveu à sua falta de autoridade:

Ah, essa atividade que eu fiz eu achei bem legal, porque eles tinham uns que não sabiam tal, mas a maioria entendeu o que eu, o que eu queria passar para eles, né. Então achei legal, porque mesmo que eles tiravam e eu perguntava, mesmo pensando que não ia saber alguma coisa assim, elas respondiam certo, “falavam, aí eu tenho que comer mais por causa disso, disso e disso, porque tem vitaminas, não sei o quê, não sei o quê...” e isso me chamou a atenção, não no episódio, mas na atividade em si. É no episódio, **dá para perceber que eu não estava com autoridade**, muito autoridade, não sei se é porque eu sou estagiária e não professora e tal, tem todo esse negócio. **Mas, eu viro de costa, eles vão correndo mexer nas coisas** (alimentos de plástico). Ah, é criança também, mas a questão mais da autoridade dentro da sala de aula, que é meio difícil quando o professora está junto, quando você não é a professora deles. Hum, achei isso. Ah sei lá, **acho que eu falo muito rápido, ou fico nervosa e não falo direito e também autoridade também né, vai muito a questão da autoridade também**. É como se um coleguinha deles tivessem falando, um pouco mais, mas não é a professora, aí a professora é a Giovana, e a Rita é a estagiária, ela ajuda lá. Eu também acho que tinha muita coisa, os objetos estavam todos em cima da mesa, os objetos e tal, então eles meio que dispersavam, e todas as aulas também eles eram, mesmo assim até com a professora Giovana, criança não para, né. Então, eu acho que além da autoridade e tal essa é a questão (1ª aula, 5º episódio, Relato de Rita).

Porém, nesse episódio a professora aponta que a causa da dificuldade da estagiária está relacionada a um aspecto mais pontual: falta de organização (deixar os objetos sobre a mesa da atividade anterior e começar outra atividade sem ter os materiais nas mãos, tendo de se deslocar até o fundo da sala). Essa foi, segundo ela, a causa da dispersão dos alunos: “É, uma coisa que é complicada nesse momento é **ela não ter antecipado tudo que ela precisava, aí deixou livre para que todo mundo fosse à mesa**, entendeu?” (1ª aula, 5º episódio, Relato de Giovana).

A falta de organização dos materiais pedagógicos se repete na sétima aula (pirâmide alimentar), ocorrendo novamente uma grande dispersão dos alunos. Porém, nessa aula a estagiária, ao ser questionada pela pesquisadora (“Gostaria que falasse quais foram as dificuldades que você encontrou?”), consegue perceber que a falta de organização atrapalhou sua aula, quando diz:

Nessa aula foi a aula inteira. Dificuldade desde **deixarem as crianças quietas. De me organizar com as figuras**, de colocar na pirâmide e de explicar; de explicar não, mas de tentar fazer com que eles falassem: “Isso é carboidrato” e o tempo. Foi totalmente difícil essa aula (7ª aula, 5º episódio, Relato de Rita).

Outra dificuldade já apontada pela estagiária na primeira aula, que se repete na quinta aula, é o fato de não conseguir antecipar a reação dos alunos ao falar “**eu não imaginava que elas fossem dançar**”. Imaginei que elas fossem ficar mais quietas, mais calmas” (5ª aula, 4º episódio, Relato de Rita).

É aí ficou aquele alvoroço todo, a professora falou para a gente, é, me falou para falar isso, para as crianças sentarem até acabar a música, para depois dançar conforme fala a letra, e foi isso que a gente fez, foi o mais certo fazer, porque **eu não tinha pensado nisso, quando planejei a aula** (5ª aula, 4º episódio Relato de Rita).

Rita parece não poder contar com um repertório de práticas. Não dispõe de referências. Ao planejar sua aula, não consegue prever as possíveis ações dos alunos em determinada atividade, ou até mesmo, o que é possível para um aluno nessa faixa etária. Nesse sentido, Giovana, ao assistir o episódio, diz:

É, eu lembro deste dia, seria interessante que ela tivesse posto a música primeiro para escutar e depois dançar. Mas ela fez ao contrário, **ela quis que fizesse tudo ao mesmo tempo (escutar a música e dançar). Criança não consegue fazer isso**. Olha não dá para escutar a música, né (5ª aula, 4º episódio, Relato de Giovana).

Outra dificuldade de Rita evidenciada com certa frequência nas aulas, sendo flagrante na segunda, quinta e sexta aula, é em lidar com os alunos individualmente, mas considerando e envolvendo o coletivo da classe. No primeiro episódio da segunda aula, diz:

Expliquei o feijão, aí passei para eles, acho que eu podia ter deixado já um feijãozinho na mesa de cada um para eles irem vendo, tudo bem que eles não iriam prestar atenção, né, mas acho que seria legal, mas não sei uma maneira de passar, ou mostrar uma foto, mas pegar o feijão é que **é meio estranho você ter que passar um de cada vez e aí quando você está passando aqui o outro já está lá brincando, daí quando você passa lá o outro já está aqui brincando**. Mas eu acho que até que não teve tanto tumulto nesta parte, só que eles estavam falando bastante e depois na hora que eu fui apresentar, explicar a germinação, acho que é isso (2ª aula, 1º episódio, Relato de Rita).

Parece que Rita ainda não compreende que o trabalho do professor é um trabalho interativo, sendo necessário trabalhar o individual, envolvendo o coletivo.

Na quinta aula, aparece novamente a necessidade de interagir com individual e coletivo, quando a estagiária passa em cada carteira com uma caixa que contém um espelho dentro, trabalhando a autoimagem dos alunos. Na aula em questão quem envolve o coletivo é a professora. Rita, porém, parece ainda não compreender essa dimensão do trabalho pedagógico, pois, ao ser questionada pela pesquisadora ("Quando você estava passando"), ela (professora) falava: "Você viu Antônio, quem é a pessoa mais importante do mundo? Por que você acha que ela falava isso?". Rita fornece a seguinte explicação:

Ah!, É...**Para não deixar as crianças totalmente inquietas, e eles não ficarem conversando** blá blá blá. Como eu estava passando com a caixa,

ela foi falando com eles **para deixar eles mais calmos** (5ª aula, 6º episódio, Relato de Rita).

Observa-se que enquanto a estagiária tem dificuldade em compreender que é necessário trabalhar o coletivo, a professora Giovana, além de criar estratégias para envolvê-los por meio da expectativa ("[...] quando você cria a expectativa, fica mais colorida a coisa" (5ª aula, 6º episódio, Relato de Giovana)), compreende as limitações da estagiária, que são de ordem prática, ao dizer "[...] ela conduziu perfeitamente, dentro de um limite em que é possível para ela" (5ª aula, 6º episódio, Relato de Giovana).

Na sexta aula, é constatada a ausência do envolvimento do coletivo na atividade que resultou na dispersão dos alunos, conforme apontado por Rita:

Não sei. **As crianças estavam bem dispersas**, né.

Pesquisadora: Mas o que você achou? Foi positivo?

Rita: É, positivo foi. **Só que as crianças que já foram** (que já tinham visto o cartaz e falado uma das atividades que estavam nele), **elas ficam mais dispersas, pois para elas já tinham acabado, já fez o que tinha que fazer e não estavam mais nem aí.** Aí não sei, **não consigo pensar numa forma de fazer de um jeito em que não aconteça isso**, por que se eu estivesse lá na frente falando para a criança vir falar o que tinha (no cartaz), iria acontecer a mesma coisa (6ª aula, 1º episódio, Relato de Rita).

A estagiária ainda apresenta dificuldade em compreender essa dinâmica individual / coletivo. Já a professora identifica esse aspecto com facilidade, ao dizer: "Essa coisa de individual e coletivo, individual e coletivo, individual e coletivo, **tem que ter isso**. Se você não tiver isso, você **perde o controle da classe**" (6ª aula, 1º episódio, Relato de Giovana).

Outra dificuldade da estagiária está em compreender a importância da participação dos alunos na aula, pois para ela deixar o aluno falar significa "É...eu dei a oportunidade de eles falarem um pouco o que tinha na casa deles e tal, passar um pouco o tempo para eles falarem, para não ficar afobado o tempo inteiro [...]" (2ª aula, 3º episódio, Relato de Rita), enquanto para Giovana é importante deixar a criança falar a fim de que ela participe da aula e verifique se está compreendendo e prestando a atenção.

Além dessa questão, Rita apresentou dificuldades em refletir durante a ação e sobre suas práticas na sétima aula, pois, ao ser questionada pela pesquisadora

"Enquanto você estava realizando a atividade com eles, você chegou a pensar em alguma forma de organizar diferente as crianças?", respondeu:

No momento não conseguia enxergar outra forma de fazer; estava tão nervosa com a pirâmide, com as crianças, de elas virem fazer e não dá certo, de não caber, de ter que pegar isso e aquilo, que eu não conseguia ver outra forma. **Eu não conseguia parar e pensar,** vamos ampliar o pensamento. Eu não conseguia ver de outra forma. De verdade, eu não vi (7ª aula, 3º episódio, Relato de Rita).

Rita diz que encontrou dificuldade em lidar com seus sentimentos e que, por isso, não conseguiu refletir sobre a situação durante a ação. Já Giovana apresenta segurança em seu trabalho, revelando que no trabalho docente é necessário refletir durante a ação:

Então o material estava pronto do jeitinho que nós tínhamos combinado. Ela iniciou de uma maneira que era para ser daquele jeito mesmo, entendeu? De ir mostrando um por um. Só que fui observado que estava demorando demais e não iria dar tempo. **Tivemos que fazer uma mudança, só que com essa mudança não estava atendendo, porque as crianças estavam dispersas.** E o nosso objetivo era ter a atenção delas, né. Então foi assim, fomos tentando. (Risos). **Foi uma aula de muda aqui, muda ali. E para quê? Para alcançar o objetivo.** A vida da gente é assim, né. E na aula também (7ª aula, 3º episódio, Relato de Giovana).

Além disso, outro impasse presente nas aulas da estagiária é referente ao conteúdo específico (SHULMAN, 1986) que foi identificado na segunda aula da estagiária, ao trabalhar com o processo de germinação do feijão. Ela relata que imaginava ser desnecessário explicar o processo de germinação aos alunos:

Não. Estava assim, a gente fazer o feijãozinho tal tal tal, ah mas **explicar a germinação,** isso eu já não sabia e também **eu não pensei que isso fosse precisar,** porque é um pouco mais, o conteúdo é mais alto para eles tal, só que aí ela me pediu, eu falei "tá bom". Aí, eu fui correndo pesquisar e em cinco minutos eu marquei algumas coisas e tal, para poder explicar para eles. Pesquisadora (00:08:12): Por que você acha, considera, que o conteúdo é mais alto para eles? Estagiária (00:08:16): Ah, porque primeiro ano, segundo ano, segundo ano, né, eles já, eles ainda não têm a mentalidade de germinação, de palavras difíceis, de todo o processo tal, teria que explicar se fosse para explicar de uma maneira bem facinha (fácil), que não foi a maneira que eu expliquei, porque não tinha preparado a aula tal, então eu expliquei do jeito que eu sabia, sem que fosse mais fácil para eles (2ª aula, 1º episódio, Relato de Rita).

Além disso, diz que não se preocupou em seguir uma sequência das informações apresentadas aos alunos, o que mostra sua dificuldade em compreender esse aspecto:

É, esse episódio eu, como eu não estava preparada e tal, eu não lembrava como se fazia, desenhava o pé de feijão e também na verdade **eu não pensei em seguir uma sequência, comecei do feijão e falar do feijão até o fim**, para mim eu estava falando da sementinha em si, na verdade eu não estava nem falando do feijão, mas é que eu fiz uma sementinha parecida com o feijão, aí que depois crescia e fazia. Mas, foi bom a professora falar, porque ela salvou a aula (risos) (2ª aula, 2º episódio, Relato de Rita).

A partir dos dados acima é possível compreender que as preocupações estão interligadas às dificuldades apresentadas pela estagiária, pois se observa que ela apresenta preocupações limitadas da prática por não ter um conhecimento prévio construído sobre ela. Ao entrar em contato com contexto escolar e ter de agir sobre ele, encontra várias dificuldades. A partir dos dados acima, surge a seguinte questão: Por que Rita pensa e age dessa maneira? Por que professores em início de carreira se preocupam com esses elementos? Por que o pensamento de Giovana é distinto de Rita? Essas questões serão abordadas no tópico abaixo.

3.5. Invisibilidade das práticas docentes

Em vários momentos das sessões de videoconfrontação, Giovana diz que o seu pensamento se difere de Rita a partir de alguns "detalhes", que foram adquiridos por meio da experiência, ao longo de sua carreira.

No terceiro episódio da primeira aula, Giovana emprega o termo "detalhes" ao se referir à participação dos alunos na aula: "[...] aquele meu alerta foi para que ela desse atenção para quem estava de braço levantado, ela tinha esquecido de novo desse **detalhe**." Já no primeiro episódio da segunda aula, Giovana utiliza o termo "detalhes" para falar que é necessário se expressar de forma clara, para melhor compreensão dos alunos e da necessidade de manter o contato visual com a sala, evitando ficar de costas. Tais aspectos foram denominados como:

[...] **detalhes que a gente só vai adquirir no dia a dia**. No dia a dia, você pode ter um monte de teorias, as técnicas, as coisas; mas você vai ver até onde funciona na hora em que você estiver lá. Às vezes você faz de um jeito e não dá certo; naquele dia deu certo, no outro dia não vai dar (2ª aula, 1º episódio, Relato de Giovana).

No quarto episódio da segunda aula, Giovana utiliza novamente a palavra detalhes, porém para outra situação, para falar sobre a importância da participação do aluno durante a aula: "[...] **são alguns detalhes que a gente só vai adquirindo**

com o tempo, se você tiver bem, ter entendido que a participação da criança é muito importante, você vai deixar todos os momentos ela participar [...]".

O que Giovana chama de "detalhes", ou seja, conhecimentos vindos da prática, são elementos inerentes à profissão docente. São práticas construídas ao longo da carreira, de modo "invisível". Tardif e Lessard (2012) identificam que existem dois polos no trabalho docente, sendo eles "o polo do *trabalho codificado* e o polo do *trabalho não codificado*" (p.41, grifo do autor). Para os autores, o trabalho codificado são:

[...] aspectos nitidamente burocráticos e codificados ou prescritos do trabalho, com tudo que traz de rotineiro, de obrigações formais, de cargas institucionais, de normas, regulamentos e procedimentos; em síntese, tudo aquilo que lhe dá um caráter previsível e rotineiro (TARDIF; LESSARD, 2012, p.41).

O trabalho não codificado são "[...] os componentes informais da atividade, aqueles aspectos que estão implícitos ou "invisíveis" no ofício e suas inúmeras contingências, imprevistos, ou seja, as áreas flutuantes que revelam sua complexidade" (TARDIF; LESSARD, 2012, p. 41). Ou seja, são elementos construídos com a partir da ação, com a prática.

A partir disso, faz-se necessária a seguinte reflexão: Por que os "detalhes", ou "trabalho não codificado", são adquiridos somente com a experiência? E o que isso significa para os docentes que estão iniciando a carreira?

Para tentar entender esse fenômeno, trago alguns autores para essa discussão. Para Schoenfeld (1997, apud Mizukami et al., 2002), entender o que os professores fazem e o porquê o fazem permite ter acesso à cognição e ao processo referente à resolução de problemas. Dessa forma, é por meio das descrições dos sujeitos sobre suas próprias ações e explicações sobre elas que poderão tornar explícitos os elementos que compõem a tomada de decisões de cada sujeito. Para Schoenfeld (1997),

[...] a construção de uma teoria refinada do como e da razão de as pessoas fazerem o que fazem em ambiente complexo, como as salas de aula, representa um avanço significativo em direção a descrições teóricas mais complexas do comportamento humano (SCHOENFELD, 1997 apud MIZUKAMI et al., 2002, p. 64).

A partir das preocupações da estagiária, é possível observar que ela ainda não é capaz de assumir decisões como uma profissional do ensino. Ela não possui uma

base de conhecimento para o ensino bem desenvolvida, pois esta consiste em um conjunto de conhecimentos e habilidades específicas de situações de ensino.

Shulman (1986) empenhou-se em compreender como os professores adquirem e organizam o conhecimento dos conteúdos pedagógicos, quais os elementos que permitem ao professor construir esse conhecimento e readaptá-lo na situação de ensino e como ocorre a transmissão desse conhecimento. Revela certa preocupação quanto aos professores iniciantes, pois considera a docência um trabalho complexo, para o qual esses novatos ainda não dispõem de uma base relativa a esses conhecimentos. O autor revela que o ensino é uma profissão complexa, uma vez que os profissionais necessitam se adaptar durante a ação, conforme o contexto de cada situação. Shulman (1986) afirma que o conhecimento estratégico serve para auxiliar o trabalho do professor durante situações de aula ou problemas. O autor afirma que os elementos que compõem o conhecimento estratégico são: “teórico, prático, ou moral, em que os princípios colidem e há uma solução simples que é possível (p. 13, tradução nossa)”.

Mizukami et al. (2002), de modo similar, se apoia na ideia de “imagens de aula”, desenvolvida por Schoenfeld (1997), para compreender melhor o conhecimento pedagógico do conteúdo, definindo-o como:

[...] visualizações do professor sobre as possibilidades e as contingências relacionadas à aula, que incluem o conhecimento dos estudantes e de como eles provavelmente reagiriam à aula, a predição do comportamento dos alunos, os possíveis problemas de compreensão dos estudantes e de como os professores lidariam com os mesmos. A imagem da aula está relacionada ao conceito de planejamento do professor. Na literatura, o conhecimento do ensino do professor, capturado em suas imagens do que será o processo instrucional, é encontrado principalmente em Elbaz (1983), Clandinin (1986) e Leinhardt (1993). As *imagens de aula* normalmente se referem à localização de uma aula particular no amplo contínuo das aulas, sugerem testes ou checagens que permitem determinar como proceder e incluem, frequentemente, princípios pedagógicos, usualmente relacionados a teorias de aprendizagem. Variam amplamente de professor para professor e de contexto para contexto, em se tratando de um mesmo professor. Podem ser muito específicas ou vagas. De qualquer forma, como visualizações possíveis, desempenham papel básico na configuração do que ocorrerá em situações concretas de ensino-aprendizagem (MIZUKAMI et al., 2002, p. 69).

Conforme a definição acima, é possível afirmar que a capacidade de antecipar, de formular hipóteses sobre o ensino, dá-se a partir de experiências anteriores dos professores em situações de ensino. Como a estagiária aqui focalizada está iniciando seu contato com a docência, vivendo um momento de “exploração e

descobertas (HUBERMAN, 1992)", observa-se que ela ainda não é capaz de elaborar imagens sobre a aula como uma profissional. Até o momento, ela apenas vivenciou o espaço escolar como uma aluna. Nas sessões de videoconfrontação, percebe-se que ela ainda não é capaz de antecipar algumas situações ao planejar as atividades aos alunos.

Pastré, Mayen e Vergnaud (2006), valendo-se de conceitos referentes à "Didática Profissional", buscam identificar e compreender pressupostos presentes nas ações profissionais. Eles se valem dos conceitos de *esquema* e de *invariante operatória* para compreenderem o pensamento presente na ação e para afirmarem que a atividade realizada transborda a tarefa proposta, pois há vários elementos que compõem o trabalho real não previstos na tarefa prescrita. O desenvolvimento do trabalho real envolve uma dimensão cognitiva que se faz presente nas atividades que envolvem o trabalho. Seguindo Leplat (1997, apud Pastré, Mayen e Vergnaud, 2006), os pesquisadores franceses discutem como a dimensão cognitiva se faz presente no trabalho real, ultrapassando o trabalho prescrito, e buscam identificar "a estrutura cognitivada tarefa" (Keyser; Nyssen, 1993, apud Pastré, Mayen e Vergnaud, 2006) que orientará as ações práticas ao executar uma tarefa.

Ainda sobre a percepção que os sujeitos têm da tarefa a ser realizada, Ochanine (1981, apud Pastré, Mayen e Vergnaud, 2006), estabelece uma diferença entre a "imagem cognitiva" e a "imagem operatória" da situação. Para ele, a imagem cognitiva permite descrever um objeto a partir de suas principais propriedades - são simples representações desenvolvidas independentemente de qualquer ação. Já a imagem operatória descreve o mesmo objeto, apenas elencando as propriedades que são úteis para a ação, indo além da imagem cognitiva, pois contém as representações para a ação com características específicas; representa a situação de forma mais concisa e distorcida por se basear nos conhecimentos profissionais, construídos durante a ação. Os autores estabelecem uma relação sobre o conceito de imaginação proposto por Bachelard (1943) ao se referirem à imagem operatória, indicando que a imaginação não se refere à capacidade de formar imagens, mas à capacidade de deformar, mudar as imagens obtidas pela percepção. Pastré, Mayen e Vergnaud (2006), ao discutirem a epistemologia da ação para analisarem a atividade profissional, elaboram a teoria conceitual da ação e revelam que o conhecimento cognitivo se apresenta sob duas formas interligadas: a forma

operatória e predicativa, conceitos que foram adotados nesta pesquisa para analisar as ações e compreender como se organiza a percepção sobre a situação de ensino da estagiária - que está no início da carreira - e o da professora - que já está na carreira docente há vinte e sete anos.

Pastré, Mayen e Vergnaud (2006) definem que o conhecimento tem duas propriedades complementares, sendo predicativa quando identifica as propriedades e as relações entre esses objetos (nível de pensamento teórico sobre a situação) e operatória quando o conhecimento é construído a partir de situações reais, que irão permitir uma boa adaptação da ação e em ação (nível de pensamento pragmático). Os autores afirmam que essas duas formas (predicativa e operatória) estão enraizadas na mesma estrutura cognitiva, diferente do que afirmava Ochanine(1981), que estabelece uma diferença entre o conhecimento cognitivo e operatório. Pastré, Mayen e Vergnaud (2006) consideram que o conhecimento cognitivo está contido no operatório e vice-versa. O conhecimento predicativo é de um nível mais descritivo, não contém um nível maior de reflexão, e o operatório é o que os autores chamam de “inteligência das situações”, conhecimentos adquiridos durante as práticas, esquemas que são construídos no movimento de assimilação e acomodação (PIAGET, 1974), tendo por critério de escolha as ações que obtiveram sucesso.

Os três autores explicam que quando o sujeito se expressa é possível identificar dois tipos de registros: um registro epistêmico identificando dentro de uma determinada situação as propriedades e suas relações com o objeto. É um tipo de registro que permite responder à pergunta de caráter mais técnico: " Como isso funciona?". Já o registro pragmático tem por finalidade obter sucesso na ação, permite ter acesso às tomadas de decisão, regras e hipóteses utilizadas durante a ação do sujeito, e é capaz de responder à pergunta: “como ele se comporta?”. Tais ideias permitem estabelecer uma semântica da ação, entender as atividades que envolvem tarefas que permitem ao sujeito realizar as mesmas tarefas de diferentes maneiras, como o ensino, por exemplo. Os autores afirmam que para o sujeito desenvolver esse modelo operatório a confrontação das situações de ação com seus pares é de grande importância. Para os autores, o modelo operatório (pragmático) é construído a partir do modelo cognitivo (predicativo), pois é na combinação das fontes cognitivas (teórica) com o exercício da atividade em si.

Dessa forma, o modelo operatório é construído em situação de natureza empírica, mas para isso se fazem necessários momentos de esclarecimento, episódios de análise da atividade, autoconfrontações – uma análise reflexiva, permitindo aprender sobre o próprio trabalho e preencher algumas lacunas no início da construção do conhecimento operatório, se aproximando de uma aprendizagem profissional. Trata-se de uma aprendizagem realizada por meio da articulação entre a atividade produtiva e atividade construtiva, que permite desenvolver competências profissionais.

A partir das respostas oferecidas pela estagiária nas sessões de videoconfrontação, é possível identificar que Rita assume uma aproximação com o contexto da aula partindo da imagem prediativa sobre o ensino, e a professora, por sua vez, adota uma imagem operatória das mesmas situações. A construção da imagem operatória sobre situações de ensino parece ser, como antecipavam os autores antes mencionados, resultado de processos de aprendizagem profissional docente pelo quais Rita, a estagiária, ainda não teve oportunidade de passar. Uma imagem operatória mais contextual e estratégica daquela situação somente lhe era disponível se oferecida pela parceira mais experiente, a professora Giovana. Era ela quem poderia oferecer à Rita um ponto de vista mais apropriado, pertinente e profissional para considerar a situação naquele momento. A relação com a professora poderia então significar para Rita a possibilidade de identificar lacunas em sua própria percepção da situação e de vislumbrar uma trajetória de aprendizagem profissional docente.

3.5.1. Profissão docente: um trabalho pautado em ações

Gauthier et al. (2013), Tardif e Lessard (2012), entre outros autores, reconhecem que o ensino é um *trabalho interativo*, ou seja, uma profissão "que tem seres humanos como "objeto de trabalho" (TARDIF; LESSARD, 2012, p. 19). Tardif e Lessard (2012) asseveram ser necessário compreender que "as pessoas não são um meio ou uma finalidade do trabalho, mas a "matéria-prima" do processo do trabalho interativo" (p. 20). Dessa forma, as interações entre professor e aluno são "relações entre trabalhadores e seu "objeto de trabalho"" (TARDIF; LESSARD, 2012, p. 23).

A profissão docente envolve uma dimensão cognitiva, pois é um trabalho

[...] baseado no tratamento de informações diversas, que utiliza material simbólico (programas, livros, etc.), cujo objetivo é propriamente simbólico: favorecer a aquisição de uma certa cultura, permitir a construção de conhecimento, etc. (TARDIF; LESSARD, 2012, p.32).

Os docentes planejam suas atividades e pensam em estratégias para lidar com as situações que são vivenciadas no dia a dia, dando sentido e significado às suas ações, construindo conhecimentos inerentes à docência. Essa dimensão cognitiva é utilizada sobre e com o outro, envolvendo "o calor, a empatia, a compreensão" (TARDIF; LESSARD, 2012, p. 33), elementos que compõem o trabalho interativo.

Outro elemento importante na docência é a flexibilidade para lidar com o "trabalho não codificado" ou "invisível", ou seja, situações que não estavam previstas no planejamento, imprevistos que surgem durante as aulas. Segundo Tardif e Lessard (2012), o trabalho interativo como a docência é:

[...] agir dentro de um ambiente complexo e, por isso, impossível de controlar inteiramente, pois, simultaneamente, são várias as coisas que se produzem em diferentes níveis de realidade: físico, biológico, psicológico, simbólico, individual, social, etc. Nunca se pode controlar perfeitamente uma classe na medida em que a interação em andamento com os alunos é portadora de acontecimentos e interações que surgem da atividade ela mesma (TARDIF; LESSARD, 2012, p. 43).

Dessa forma, observa-se que "uma aula é uma atividade complexa, dinâmica, na qual interferem diferentes tarefas, às vezes, implicadas umas nas outras" (TARDIF; LESSARD, 2012, p.134), que estão divididas em duas categorias, as quais, segundo Tardif e Lessard (2012), são: gestão da classe e a organização didática e o material da aprendizagem. Para os autores, a gestão da classe envolve a "realização de rotinas e o cumprimento de regras que asseguram o funcionamento coletivo dos alunos" (p.134), enquanto a organização didática e o material da aprendizagem são "as formas de trabalho (em grupo, individual, etc.), os momentos de dar nota, a divisão o trabalho, a utilização de livros, cadernos, etc." (p. 134). Tardif e Lessard (2012) indicam que existe também uma segunda categoria de tarefas, referente "ao ensino e aprendizagem da matéria" (p. 134), a qual engloba:

[...] o planejamento a longo, médio e curto prazo (ano, período, dia) da matéria, sua preparação em sequência hierárquicas, as transformações da matéria conforme o planejamento e a aprendizagem que consideram as preocupações afetivas dos alunos, sua motivação, seu nível, sua heterogeneidade etc. Encontram-se aí, também, tarefas como a escola de

exemplo, a reflexão sobre os principais conceitos, a preparação de tarefas adequadas, a consideração dos conhecimentos anteriores dos alunos etc. (TARDIF; LESSARD, 2012, p. 134).

Os autores supracitados compreendem que há um nível de dificuldade em separar as duas categorias mencionadas, pois estão interligadas durante a interação do professor com seus alunos.

Nesse sentido, Tardif e Lessard (2012) explicam os fundamentos interativos da docência a partir do conceito "ecológica", proposta por Doyle (1986). Os autores procuram explicar "as tramas interacionais que comandam a "lógica" das ações em sala de aula" (TARDIF; LESSARD, 2012, p.231). Para isso, apresentam as seis categorias de Doyle (1986), que se referem aos acontecimentos em sala de aula: multiplicidade, imediatez, rapidez, imprevisibilidade, visibilidade e historicidade. A multiplicidade são os diversos acontecimentos que surgem ao mesmo tempo. Já a imediatez são os imprevistos que necessitam "de adaptações e estratégias imediatas" (p. 232). A rapidez é a "capacidade de dar ritmo à ação em andamento, estabelecer relações rápidas, evitar os tempos mortos, as hesitações e engrenar o grupo de maneira sustentada" (p. 232). Já a imprevisibilidade são os eventos que emergem durante a aula de forma inesperada. A visibilidade é a própria interação do professor com seus alunos, pois "[...] as interações entre os membros da classe vão tomando, imediatamente, um aspecto coletivo, social, mesmo quando elas são individualizadas" (p. 233). Por último, a historicidade se refere à sequência temporal de acontecimentos, que dão um sentido e condicionam as próximas ações. Para Tardif e Lessard (2012), a historicidade "diz respeito tanto à instauração de regras disciplinares e da gestão do grupo quanto aos conteúdos ensinados" (p. 234).

Tardif e Lessard (2012) afirmam que essas seis categorias são consequências de duas outras categorias, a interatividade e a significação. Para eles, a interatividade:

[...] caracteriza o principal objeto de trabalho do professor, pois o essencial de sua atividade profissional consiste em entrar numa classe e deslanchar um programa de interações com os alunos. Isso significa que a docência se desenrola concretamente dentro das interações: estas não são apenas algumas coisas que o professor faz, mas constituem, por assim dizer, o espaço - no sentido do espaço marinho ou aéreo - no qual ele penetra para trabalhar (TARDIF; LESSARD, 2012, p. 235).

Os autores revelam que a interatividade é uma atividade heterogênea, composta por ações "relacionadas objetivas reais (obter ou modificar um

comportamento, suscitar determinada reação dos alunos...) (p. 248); ações ligadas à norma, ou seja, "respeitar a disciplina, privilegiar alguns valores" (p.248); ações tradicionais, que são o cumprimento do regulamento da escola e regras em sala de aula; ações afetivas, que estão relacionadas à emoção, motivação e laços afetivos. Sendo assim, os autores afirmam que a atividade docente se torna complexa, pois durante a ação o professor faz interpretações e intervenções diversas em seus alunos por meio da comunicação.

A comunicação é a segunda categoria elencada por Tardif e Lessard (2012), por meio do termo "significação", pois entendem que ensinar é "fazer com alguém alguma coisa significativa: o sentido que perpassa e se permuta em classe, as significações comunicadas, reconhecidas e partilhadas são, assim, o meio de interação pedagógica" (p. 249).

Segundo Tardif e Lessard (2012), a significação da ação ou das interações é construída a partir da própria ação, ocorrendo de diversas maneiras:

- Na intenção ou motivo do ator, bem como também em seus objetivos;
- No processo de comunicação interativa entre os atores que procuram agir interpretando atividade significativa dos outros;
- No "pano de fundo" da ação, quando os atores presentes mobilizam sistemas de comunicação já existentes para se compreenderem mutuamente: linguagem natural, gestos corporais (piscadas de olho, sorrisos, etc.), referências culturais, normas comuns etc.;
- Com referência ao contexto da ação, ou seja, na estrutura da concretização prática ligada ao quadro sociofísico de sua realização (PHARO, 1985) (TARDIF; LESSARD, 2012, p. 249).

Tal ação comunicativa abrange três planos que estão inter-relacionados: interpretação, imposição e comunicação.

Os elementos que compõem a interatividade, expostos por Tardif e Lessard (2012), nos permitem compreender um pouco da complexidade do ensino e refletir sobre as dificuldades que rodeiam os professores em início de carreira. De acordo com Acioly-Régnier e Monin (2009), "o professor em formação se encontra em uma situação de sofrimento identitário, sentindo-se desprovido de instrumentos para a ação pedagógica" (p.6), sendo necessário "[...] ir além dessa simples dicotomia entre teoria e prática, pois uma formação profissional não consiste somente de discurso e de texto, mas também da confrontação a situações reais" (p.7) que possibilite a

construção de conhecimentos operatórios (imagem operatória), ou seja, conhecimentos sobre a ação profissional. Sendo assim, surge a seguinte indagação: o que compõe o conhecimento operatório?

Acioly-Régnier e Monin (2009), ao se apropriarem das ideias de Vergnaud (2007), entendem que "aprendemos e nos desenvolvemos em todas as idades, por isso é necessário um quadro teórico para pensar e analisar a forma operatória do conhecimento" (p.8). Nesse sentido, Acioly-Régnier e Monin (2009) afirmam que o conceito de esquema possibilita compreender o conhecimento operatório:

O conceito de esquema pode se revelar como um instrumento teórico útil para compreender como a competência profissional é construída e depois negociada com situações reais e diversificadas. Ele designa a unidade cognitiva que permite à pessoa adaptar-se a cada nova situação de uma classe de situações relativamente bem definida (Vergnaud, 1994) (ACIOLY-RÉGNIER; MONIN, 2009, p.8).

As autoras revelam que há vários tipos de esquemas: esquemas perceptivo-gestuais, como, por exemplo, contar objetos; esquemas verbais, elaboração de discursos; esquemas sociais, que é lidar com o outro, como, por exemplo, administrar um conflito. Todo esquema está ligado à ação.

Sendo assim, todo professor, ao desenvolver uma atividade prática, mobiliza conhecimentos da ação, esquemas, que são:

[...] elementos cognitivos que fazem com que a ação do sujeito seja operatória. Um esquema gera ações e deve conter regras, mas não é um estereótipo, porque a sequência de ações depende dos parâmetros da situação. Um esquema é um "universal" que é eficiente para toda uma gama de situações e pode gerar diferentes sequências de ação, de coleta de informações e de controle, dependendo das características de cada situação particular. Os esquemas se referem necessariamente a situações, ou classes de situações, onde Vergnaud distingue:

- classes de situações para as quais o sujeito dispõe, no seu repertório, em dado momento de seu desenvolvimento e sob certas circunstâncias, das competências necessárias ao tratamento relativamente imediato das mesmas;
- classes de situações para as quais o sujeito não dispõe de todas as competências necessárias, o que o obriga a um tempo de reflexão e exploração, a hesitações, a tentativas frustradas, levando-o eventualmente ao sucesso ou ao fracasso.

Neste último caso, quando o sujeito usa um esquema ineficaz para uma certa situação, a experiência o leva a mudar de esquema ou a modificá-lo.

As estruturas cognitivas existentes são então submetidas a dois tipos de transformação: no primeiro tipo, elas sofrem uma mudança adaptativa (acomodação) e, no segundo, elas integram as informações do ambiente que o sujeito selecionou e transformou (assimilação) (ACIOLY-RÉGNIER; MONIN, 2009, p. 8-9).

Acioly-Régnier e Monin (2009) identificam que os esquemas são elementos que estruturam o *habitus*. Segundo as autoras, "[...] o *habitus* professoral evolui historicamente, induzindo conflitos entre o idealizado e a confrontação com a realidade" (p.12), e que os esquemas estão ligados à prática, capazes de se adaptar "[...] aos diferentes contextos e situações com os quais se confronta o professor" (p.12).

Desse modo, parece ser possível afirmar que o professor em início de carreira começa a adaptar seus esquemas que compõem o *habitus* de aluno para transpor e desenvolver esquemas para ao *habitus* professoral. Essa construção cognitiva se dá por meio de um raciocínio de ordem prática, ligado às ações docentes.

3.5.2. O raciocínio prático: contribuições à formação de professores

Conforme já mencionado no tópico anterior, o trabalho docente envolve a interação, ações que visam à aprendizagem do outro. Essas ações são orientadas por esquemas, os quais são construídos por meio da própria prática. Tais esquemas se tornam acessíveis quando o sujeito descreve e analisa sua própria ação. Essa descrição é denominada de argumento prático, o qual se torna visível o raciocínio prático de determinada situação.

O raciocínio prático, segundo Brunet (2001), está presente em toda ação, uma vez que para uma ação há uma intenção e/ ou uma razão; logo, há um raciocínio prático. Dessa forma, quando há razões para a ação, pode-se dizer que há uma ação racional. Portanto, Brunet (2001) conclui que a ação é a conclusão do raciocínio prático. O autor diz que além do raciocínio prático existe também o argumento prático, que se difere da conclusão do argumento teórico, proposição cuja verdade é baseada em premissas. Os critérios de validade lógica na argumentação teórica estão ligados ao raciocínio, uma vez que a característica do argumento prático é apontar a ação, e não a verdade de uma proposição.

Brunet (2001), ancorado em Anscombe (1957), analisa o raciocínio prático no contexto da análise da ação. Anscombe (1957) se vale do conceito de silogismo prático, pautado em Aristóteles, para definir o raciocínio prático.

O ***silogismo***, palavra de origem grega ("συλλογισμός") composta pelos termos σύν "com" e λογισμός "cálculo", significa "conexão de ideias", "raciocínio". Esse é um conceito filosófico desenvolvido por Aristóteles para designar a argumentação lógica perfeita. Para ele, a argumentação lógica é constituída de três proposições declarativas: *Premissa Maior*, *Premissa Menor* e *Conclusão*. As premissas são um ou dois juízos que antecedem a conclusão. Dessa forma, os juízos prévios levam a deduzir uma conclusão.

Para Gauthier et al. (2013), autor que dialoga com as ideias de Fenstermacher e Richardson (1994), o raciocínio é dividido em duas categorias. O raciocínio teórico "é uma inferência que se leva a uma conclusão a partir de uma ou de várias premissas" (p.347), sendo as premissas o argumento prático; e o raciocínio prático, que é utilizado para justificar uma decisão, sendo ligado à ação. Este último é construído em ação por meio das interações do professor, ao "decidir, pensar, agir em função de determinadas exigências de racionalidade" (Gauthier et al., 2013, p.346). É utilizado em tomadas de decisões em momentos de urgência, pois é acessível com mais facilidade. O raciocínio prático parece ser um elemento que constitui a imagem operatória; esta, por sua vez, é construída e reconstruída durante a ação acompanhada pela reflexão. Sendo assim, Gauthier et al. (2013) afirma que:

[...] uma relação com o outro, a razão pedagógica torna-se assim uma razão prática, uma razão que visa não ao conhecimento puro, mas à ação. É nisso que ela se difere da racionalidade científica e técnica, voltada unicamente para a objetivação e a manipulação dos fatos. Ensinar é, necessariamente, entrar em relação com o outro para transformá-lo, é julgar em contexto, é confrontar-se com o caráter contingente da interação social. Seguindo nessa ótica, como os resultados da pesquisa sobre os saberes da ação pedagógicos são saberes declarativos a respeito dos saberes procedimentais, integrá-los a sua própria ação pedagógica significativa, então, torná-lo procedimentais, aplicando-os às condições de sua própria situação (Gauthier et al., 2013, p.349).

Segundo Tardif e Lessard (2012), o ensino está pautado em ações racionais, por meio da:

[...] utilização circunstancial e eficaz de diversos conhecimentos, competências e regras de funcionamento com a ajuda das quais os docentes e demais agentes escolares controlam seu ambiente de trabalho e planejam suas ações profissionais (TARDIF; LESSARD, 2012, p. 42-43).

Gauthier et al. (2013) diz que o saber profissional, o qual contempla o raciocínio prático, só é acessível à compreensão entre seus membros:

[...] a existência de uma racionalidade é marcada por uma inclusão no interior de uma situação e de uma cultura partilhada das quais o sujeito possui um conhecimento sempre parcial, contextualizado, ou seja, situado no tempo e no espaço. Por isso o saber, para nós, está enraizado numa comunidade de agentes; ele corresponde a diferentes tipos de juízo e seu objetivo é prático (Gauthier et al., 2013, p. 340).

Nesse sentido, Borges e Neto (2014) afirmam que:

[...] a coerência do trabalho de cada professor(a) consiste em colocá-lo à prova dos pares, portanto consiste em submeter a sua prática à análise compartilhada com outros professores. Para Fenstermacher e Richardson (1994), é viável aos professores analisar as premissas da sua prática pedagógica (p. 232).

É possível estabelecer um diálogo entre Gauthier et al. (2013), Borges e Neto (2014) e Nóvoa (2009) ao afirmar que:

[...] é preciso passar a formação de professores para dentro da profissão, isto é, deve basear-se na aquisição de uma cultura profissional, concedendo aos professores mais experientes um papel central na formação dos mais jovens (p. 37).

A partir desses elementos supracitados, é possível identificar que o professor que exerce sua profissão há algum tempo, por meio de suas experiências, desenvolveu um raciocínio prático, específico às situações que vivencia na sua profissão, tendo uma imagem do operatório estruturada. Sendo assim, ele possui conhecimentos e competências de ordem prática. Esses elementos o possibilitam contribuir na formação prática de novos pares, amenizando "o choque com a realidade". Porém, apesar de parecer algo claro, primeiramente é necessário reconhecer esse novo espaço que esses professores passam a ocupar e como ocupá-lo. Esse novo lugar requer critérios, formação, ferramentas apropriadas, enfim, uma sistematização que possibilite potencializar essas relações intergeracionais, entre professor experiente e iniciante, transformando-se em momentos frutíferos de formação.

3.5.3. *Aprendendo a profissão*

Conforme revela Mizukami et al. (2002), pesquisas sobre o conhecimento profissional e aprendizagem da profissão de ensinar foram iniciadas nos anos 1980 e se intensificaram nos anos 1990.

Para a autora, ser professor e aprender a ensinar faz parte de um processo complexo, pois o sujeito está sempre em desenvolvimento. Também Cole e Knowles

(1993) apontam que esse processo envolve aspectos afetivos, cognitivos, éticos, entre outros. Revelam ainda que há diferentes maneiras de compreender a construção e a produção de conhecimento, e que estudos apontam que a construção do conhecimento profissional é adquirida apenas no exercício da docência, conforme a citação abaixo:

Estudos sobre o pensamento do professor, sobre o ensino reflexivo, sobre a base de conhecimento para o ensino, sobre as teorias implícitas/ tácitas etc., embora produtos de referenciais teóricos e metodológicos diversos, têm apontado para o **caráter de construção do conhecimento profissional, para o desenvolvimento profissional ao longo do exercício da docência e para a construção pessoal desse tipo de conhecimento**. Têm igualmente indicado que **os conhecimentos, as crenças e as metas dos professores são elementos fundamentais na determinação do que eles fazem em sala de aula e de por que o fazem; que aprendem a ensinar é *desenvolvimental*** e que requer tempo e recursos para que os professores modifiquem suas práticas... (MIZUKAMI et al., 2002, p. 48, Grifo Nosso).

Dessa forma, é possível perceber a importância do estágio nesse momento de pré-profissionalização. É a partir do contato com situações do dia a dia e ações que o estagiário poderá elaborar metas profissionais, reformular crenças sobre a docência e reunir elementos que lhe permitirão tomar decisões e formular hipóteses ligadas ao ensino, ou seja, construir esquemas que irão compor seu raciocínio prático e, assim, se aproximar da imagem operatória que envolve o trabalho docente. Além disso, são a partir das práticas de ensino que se estruturam os modos de agir dos professores, ações e decisões. A autora afirma que as experiências das situações escolares constituem o conhecimento profissional:

As práticas profissionais - manifestas em comportamentos - contêm, pois, pensamentos, interpretações, escolhas, valores e comprometimento. As teorias práticas, frequentemente, são implícitas e, às vezes, há conflitos entre elas e as práticas profissionais manifestas. Os professores, muitas vezes, operam na base de várias teorias da prática e, **quer estejam ou não conscientes de tais teorias, aprendem a tomar decisões instrucionais, a conduzir aulas, a escolher, usar e avaliar estratégias de ensino, a impor ritmo de aprendizagem, a manter disciplina etc., por meio de suas experiências diretas em situações escolares...** (MIZUKAMI et al., 2002, p. 50, Grifo Nosso).

Ao considerar a prática como produtora de conhecimento, é necessário entender a dialética entre teoria e prática, movimento esse importante em todas as fases de desenvolvimento profissional. Nessa fase inicial, momento de pré-profissionalização, o estagiário inicia o processo de construção de seu raciocínio prático e teórico como profissional do ensino.

No que se refere aos dados reunidos por esta pesquisa, durante as sessões de videoconfrontação, realizadas com a estagiária, foi possível identificar aspectos relativos a esse processo de construção. Ao ser questionada sobre as dificuldades que enfrentou nas primeiras aulas junto aos alunos, Rita percebia não contar, naquele momento, com recursos para antecipar a reação das crianças. Sem poder contar com essas antecipações, não era capaz de planejar as atividades de modo mais autônomo, tendo de contar com o auxílio da professora experiente. Segundo Tardir e Lessard (2012), ao se apropriarem das ideias de Dubar (1991), o professor experiente parece se aproximar com mais confiança das situações de ensino, sendo capaz de "justificar suas práticas e dar coerência às suas escolhas" (p. 50), bem como "antecipar seu futuro a partir de seu passado" (p. 50), ou seja, a partir de suas experiências anteriores, desenvolvendo um raciocínio ligado à prática docente, construindo assim sua imagem operatória.

Mizukami et al. (2002) dialoga com Schoenfeld (1997) para fundamentar que a docência é uma atividade que requer exercício intelectual exigente, pois durante a ação é necessário recorrer a recursos (experiências) anteriores, que o autor denomina de "base de conhecimento" (p. 70), e trazê-los ao contexto da situação, adequando-as ao momento. Assim é que o professor chega a uma tomada de decisão. Os autores explicam que:

A ideia central é que os seres humanos abstraem suas experiências do mundo e as usam como meio de perceberem e interpretar coisas ao interagirem com elas. Uma das características da memória é que seus elementos são organizados em blocos e outra se refere ao fato de ela ser associativa, portanto, quando um item particular 'vem à mente', itens relacionados provavelmente farão o mesmo. Trazer um item particular à mente, pois, pode trazer não somente conhecimento a ele relacionado, mas também crenças e emoções. Um evento que ativa as crenças particulares pode, assim, estimular conhecimentos relacionados a essas crenças (MIZUKAMI et al., 2002, p. 70).

Partindo desses pressupostos, e ao analisar as respostas fornecidas pela estagiária nas sessões de videoconfrontação, observa-se que em suas decisões não são ancoradas em recursos e elementos mais vinculados à docência. Evidencia-se, portanto, que os primeiros momentos de inserção são marcados por processos em que a iniciante tem uma percepção bastante limitada da situação de ensino, requerendo intervenções diversas inclusive para romper com sua tendência ao autocentrismo. A construção de uma lógica prática, presente nas considerações da professora Giovana, é um processo que demanda tempo e o contato com

situações reais de ensino. Esse processo inclui desafios importantes, difíceis de serem transpostos sem uma mediação competente. Dessa forma, a partir dos dados apresentados por esta investigação, parece ser possível afirmar que Rita tem predominância da imagem predicativa sobre o ensino, o que a leva a ter preocupações predicativas, resultando em dificuldades operatórias. Já em Giovana se notaram preocupações operatórias, não se identificando dificuldades nas situações observadas. Desse modo, questiona-se: a partir das características de Giovana, quais contribuições são acessíveis a Rita na relação intergeracional?

3.6. Relações Intergeracionais

Vários autores (ARAÚJO, 2014; BENITES, 2012; CYRINO, 2012; SARTI, 2013; entre outros) que estudam a formação de professores apontam que o professor em formação necessita de "auxílio, apoio, orientações e intervenções" de seus pares, ou seja, precisa construir os conhecimentos práticos em situações reais de ensino, mediados por professores com experiências práticas, que detenham imagem operatória sobre o ensino.

Dentre os trabalhos citados, iremos explorar a investigação de Araújo (2014), que procurou "compreender o modo como professores em exercício consideram sua atuação durante os estágios supervisionados de prática de ensino e o valor (auto) formativo por eles conferido a essa experiência, de 'parceria intergeracional" (p.169), e observou a existência de três categorias que caracterizam as participantes de sua pesquisa relacionadas ao modo como elas recebem os estagiários, sendo essas "receptionar", "acolher" e "acompanhar" (p.17), considerado um avanço para a área.

A recepção se caracteriza em apenas autorizar a entrada do estagiário na sala de aula, não trazendo contribuições significativas para a formação prática do estagiário. Araújo (2014) afirma que:

Desse modo, o estagiário tende a ocupar um lugar passivo em sala de aula. Já o professor da escola permanece no lugar de professor exemplar, no sentido de que deve ser apenas observado sem o objetivo de se construir relações de envolvimento ou algum tipo de compromisso com a formação do futuro docente (ARAÚJO, 2014, p. 18).

Cyrino (2012), em sua dissertação, aponta os resultados encontrados no momento em que realizava uma iniciação científica em 2009 e identifica que:

Neste estudo, dos dez professores-colaboradores entrevistados, a respeito do papel e função do estagiário na sala de aula, dois não emitiram nenhum posicionamento, quatro apontaram os estagiários como ajudantes e/ou auxiliares da aula e quatro colocaram uma ênfase aleatória em aspectos vinculados ao diálogo e troca de experiências. No entanto, com relação à perspectiva de ver nos estagiários futuros colegas de trabalho apenas uma professora os viram dessa forma. Do mesmo modo, **os estagiários confirmam essa percepção de auxiliares e/ou ajudantes no momento em que necessitam de orientações mais precisas para aprender a prática pedagógica** (CYRINO, 2012, p. 19, grifo nosso).

Vários trabalhos (CYRINO, 2012; ARAÚJO, 2014), apontam que a relação entre estagiário e professor da escola, muitas vezes, não passa de uma recepção, sendo estabelecida uma relação de acolhimento por meio da dimensão afetiva.

Araújo (2014) afirma que o acolhimento se caracteriza por um envolvimento maior por parte do professor, que possibilita ao estagiário vivenciar algumas situações de ensino, pois "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 configura um modelo formativo, no qual o professor experiente é denominado como "formador de campo", e esse tem uma "ação formativa mais sistemática e intencional" (ARAÚJO, 2014, p.18) com seu estagiário.

Ao se valer dos conceitos *recepção, acolhimento e acompanhamento*, Araújo (2014) observou um avanço na relação estabelecida entre professora e estagiária, que se aproximava da perspectiva de acolhimento, "pois as professoras focalizadas atribuem a si mesmas uma responsabilidade sobre o trabalho a ser desenvolvido junto à estagiária" (p. 167); porém, essas interações se dividiam em dois tipos de modelos de formação: o "*acolhimento modelar em relações de mestrança*" e o "*acolhimento formativo*" (p. 166).

Segundo Araújo (2014), o acolhimento modelar em relações de mestrança se caracteriza em atuar:

[...] através do modelo da visibilidade (CARVALHO, 2000), com inspirações das relações de mestre e aprendiz do período medieval, cujos princípios que se evidenciam são transportados para a relação entre professor e

estagiário. O mestre/professor como possuidor do conhecimento e das habilidades secretas/ práticas (Rugiu, 1998, p.39), que são transmitidas e passadas às demais gerações na figura do aprendiz/ estagiário, de maneira que o mestre ocupa o lugar de modelo exemplar a ser seguido e o aprendiz o lugar de 'ouvinte' e 'espectador'. Frente a este cenário, compreendemos que o professor se apresenta como um guia do período da formação do estagiário, sendo a única referência para o aprendizado das práticas que se espera que sejam reproduzidas (ARAÚJO, 2014, p. 167).

Já o acolhimento formativo se apresenta como:

[...] modelo da invisibilidade (BUENO e SOUZA, 2012), que aponta para um lugar de formador do professor, mas não de guia. Um parceiro que se percebe agente de formação, com possibilidade de contribuir para o desenvolvimento do estagiário, mas não como referência modelar. Tal percepção se insere em um movimento de reflexão, de um olhar que se volta para sua própria formação. Sendo assim, perpassa por uma percepção da docência que se aproxima de uma profissão, que encaminha os professores a assumirem um lugar de poder na formação docente (ARAÚJO, 2014, p. 167).

Araújo (2014) salienta que esses dois modelos emergiram ao tentar compreender os modos de acolhimento, e em nenhum momento visou enquadrá-las em um modelo específico:

Esse trabalho de acolhimento ainda está em processo de estruturação, o professor ainda não tem um papel definido na formação dos futuros docentes, com políticas públicas estabelecidas, tanto sobre o perfil e papel desse 'professor formador', quanto a formação específica e a carga horária e espaços para desenvolver este trabalho e refletir sobre ele, além de outras questões que compõem uma profissão. Portanto, objetivamos compreender esses modos de acolhimento e o valor autoformativo conferido pelas professoras (ARAÚJO, 2014, p. 166-167).

A partir dos apontamentos de Araújo (2014), considera-se que as participantes dessa pesquisa estabeleceram uma relação de acolhimento, que se aproxima mais do modelo de acolhimento formativo, conforme dados que serão apresentados a seguir.

3.6.1. A relação estabelecida entre Giovana e Rita

Ao analisar os dados coletados das sessões de videoconfrontação, é possível afirmar que Giovana vivenciou uma relação de parceria com Rita. Essa constatação é observada por meio das seguintes falas: "Aí nós demos uma paradinha [...]" (1ª aula, 3º episódio, Relato de Giovana); "[...] quando a gente for trabalhar com as frutas..., vamos trabalhar também com a questão dos sentidos [...]" (3ª aula, 3º episódio, Relato de Giovana); "Então, o material estava pronto do jeitinho que nós

tínhamos combinado..., tivemos que fazer uma mudança [...]" (7ª aula, 3º episódio, Relato de Giovana); " [...] nós optamos pelo papelão [...], aí nós montamos juntas" (7ª aula, 5º episódio, Relato de Giovana).

Parece que essa relação de parceria se aproxima da dimensão de acolhimento formativo (ARAÚJO, 2014), visto que se configura em uma ação que está além da recepção, "mas se encontra ainda distante de uma intervenção de *acompanhamento*, pois essa modalidade de formação-acompanhamento- pressupõe um trabalho com especificidades formativas com intervenções sistemáticas" (ARAÚJO, 2014, p. 119).

Sarti (2009) diz que:

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

Araújo (2014) ressalta que o acolhimento denominado de *formativo* em sua pesquisa é carregado de algumas limitações, uma vez que "o professor chega a oportunizar ao futuro docente transitar pelo lugar da docência" (p. 120). No entanto, "suas ações ainda não possuem um caráter plenamente intencional e sistematizado" (p. 120).

A professora experiente, participante dessa pesquisa, ao aceitar Rita em sua sala de aula, possibilitou à estagiária experimentar os fazeres docentes, e pareceu compreender que é necessário Rita interagir com a sala de aula, ao dizer "quem faz estágio só no fundo da sala, é um grande pecado. Não tem a movimentação, não participa, né, do movimento da sala" (3ª aula, 6º episódio, Relato de Giovana). Durante sua interação com Rita, ofereceu disponibilidade de tempo e meio de comunicação, orientações (toques, dicas e intervenções em sua aula) e, em alguns momentos, foi possível identificar uma postura formativa, conforme será apresentando nos próximos tópicos.

3.6.2. Possibilidades de interação: tempo e comunicação

Durante os dias em que a pesquisadora esteve em contato com a dupla intergeracional, constatou-se que Giovana utilizava seus horários de trabalho pedagógico individual (HTPI), horário destinado ao ensino dos alunos, para orientar Rita no conteúdo a ser trabalhado, em atividades, materiais pedagógicos e dúvidas que apareceram no decorrer da regência. Esse aspecto também foi identificado na investigação de Araújo (2014):

Um elemento que identificamos no modo de acolher a estagiária é a *disponibilidade de tempo* da professora para estar apenas com a futura docente e conversar sobre o trabalho docente. Foi possível identificar tanto nos depoimentos como observar a atenção da professora quanto a este período de conversa semanal. Isabel reservou um tempo que era próprio para realizar seu trabalho enquanto docente, direcionando-o para o “trabalho com a estagiária”. [...] As orientações ocorriam durante as aulas e durante os HTPIs, que se constituíram como momentos de orientação sobre os planos de aulas, o objetivo de algumas atividades de acordo com o processo de aprendizagem da classe, organização produtiva de alguns grupos de trabalho, períodos inclusive em que a professora questionava a estagiária sobre a impressão que teve da própria aula (ARAÚJO, 2014, p. 127).

Além disso, constatou-se que Giovana se comunicava com Rita não apenas em horários de trabalho, mas disponibilizou o próprio email e o número de seu telefone.

Os momentos de diálogo permitiam que Rita tirasse suas dúvidas, conhecesse melhor os alunos, a rotina e os anseios da professora experiente, e, a Giovana, realizar algumas orientações e intervenções, bem como compartilhar seu trabalho e apresentar seu ponto de vista, utilizando como recurso suas experiências que foram adquiridas ao longo de seu exercício no magistério. Esses elementos, segundo Araújo (2014), “Esta **prática do diálogo** se tornou uma oportunidade de aprendizagem sobre o trabalho docente para a estagiária e de orientação para a professora, que intervinha com seus saberes docentes” (p. 144). Ele afirma que esse elemento faz “parte do acolhimento formativo, que aponta em direção às práticas de *acompanhamento*” (p. 125), porém “não assume o caráter sistemático que se espera das práticas de acompanhamento profissional” (p. 125).

3.6.3. Orientações: "toques, dicas e intervenções"

Identificou-se que Giovana reconhece que Rita está aprendendo a profissão e compreende seus limites práticos. Dessa forma, tentou colaborar e ajudá-la em suas aulas por meio de "toques", "dicas" e "intervenções". Observou-se que a professora interagia com a estagiária e seus alunos durante as práticas de Rita, e fazia várias intervenções; porém, em algumas sessões de videoconfrontação, Giovana revela que seu objetivo nas intervenções foi proporcionar melhor aproveitamento da aula para os alunos. Giovana afirma estar preocupada com a aprendizagem dos alunos.

Na primeira aula de Rita, a professora fez o combinado com os alunos, dizendo que só iria falar quem levantasse o braço antes de Rita iniciar sua aula. Dessa forma, não precisaria se preocupar em organizar a fala dos alunos. Porém, ela não cumpre com esse combinado, permitindo que alguns alunos falem sem levantar o braço, conforme descrição do episódio:

O episódio é iniciado pela legenda "1ª aula da estagiária" e abaixo a data em que esta aula ocorreu "(19/05/14)". Na sequência inicia-se um recorte da aula, o qual mostra a Professora com a mão direita levantada e dizendo: "- Levanta o braços, pode falar todo mundo junto?"

Algumas crianças respondem:

"-Não"

Logo em seguida a professora diz:

"-Não, porque senão a Rita não vai entender a pergunta, vai ficar uma bagunça, uma confusão e aí não vai ser legal. Para ser legal, tem que levantar o braço e cada um falar de uma vez, tá, um cada vez" [...] Ana levanta o braço novamente, e um menino sentado atrás desta menina também levanta o braço. E alguns segundos depois, mais duas meninas, que estão sentadas nas primeiras carteiras também levantam a mão e, enquanto isso, há várias crianças que falam ao mesmo tempo sem levantar a mão, respondendo à pergunta que a estagiária havia feito. Na filmagem, aparecem quatro crianças com a mão levantada.

A Professora diz:

"-Rita só deixa falar quem está com o braço levantado, senão não dá para escutar" (1ª aula, 1º episódio).

Observa-se que a professora precisou chamar a atenção de Rita, pois ela não estava cumprindo com o combinado que a professora havia estabelecido com os alunos. Giovana, ao falar desse episódio, afirma que sua intervenção foi para "**colaborar**, para que o assunto que ela (estagiária) estava tratando fosse visto e escutado melhor pelos alunos" (1ª aula, 1º episódio, Relato de Giovana), o que

demonstra que sua intervenção na aula de Rita focava nos alunos. No mesmo relato, Giovana diz que "é evidente que a Rita não ia ter esse olhar, porque foi o primeiro momento dela esse". Parece compreender as limitações de Rita.

Na segunda aula, segundo episódio na aula sobre o processo de germinação do feijão, no momento em que Rita se equivocou ao explicar esse conteúdo aos alunos, Giovana se levantou de sua cadeira e explicou aos alunos como é um pé de feijão, e revela que essa atitude foi para fornecer um apoio à estagiária: "a gente tá aqui mesmo para dar **apoio**, né." (2ª aula, 2º episódio, Relato de Giovana).

Observou-se também na quinta aula, primeiro episódio, que a professora explicou para a estagiária como fazer sondagem dos alunos:

Eu estava explicando para ela como aplicar essa sondagem. Quais palavras que a gente escolhe. Então tem que sempre ser uma polissílaba, trissílaba, dissílaba, monossílaba, e que a mono é a mais difícil, né. E tem que ser no mesmo campo silábico, o mesmo tema. Ah sim, precisa, né, é inevitável; porque se ela tiver numa sala aula de primeiro ou segundo ano ela vai ter que fazer isso. E no terceiro, os dois primeiros meses, e depois já é mais texto, né. Mas isso ela vai ter que fazer, né, de qualquer maneira. Risos. Ai, ai, ai, eu estou cansada de fazer isso, mas é legal (5ª aula, 1º episódio, Relato de Giovana).

Além de explicações, Giovana dava orientações para Rita: "Ela escutou as crianças, ela falou repetindo o que a outra criança tinha falado e **essa foi uma das orientações que eu dei para ela**; porque é importante socializar (5ª aula, 3º episódio, Relato de Giovana). Outra orientação oferecida por Giovana foi na sala dos espelhos, em que a estagiária colocou uma música e pediu para que os alunos cantassem e dançassem ao mesmo tempo. Nesse episódio, a estagiária afirma que

É aí ficou aquele alvoroço todo, **a professora falou** para a gente, é, me falou para falar isso, **para as crianças sentarem até acabar a música, para depois dançar conforme fala a letra**, e foi isso que a gente fez, **foi o mais certo fazer**, porque eu não tinha pensado nisso, quando fui planejar a aula (5ª aula, 5º episódio, Relato de Rita).

Observa-se que nessa atividade a estagiária necessitou das orientações da professora, pois a maneira como Rita havia planejado, não conseguiu antecipar e incluir as ações dos alunos, encontrando dificuldades em desenvolver a atividade. Nesse sentido, Giovana, ao se preocupar com a aprendizagem dos alunos, diz que foi necessário retomar e reorganizar a forma como Rita conduziu a atividade, visando ao melhor aproveitamento dos alunos:

É, a retomada foi importante, né, é porque senão iria ser só mais uma atividade. E desta maneira não, desta maneira eles conseguiram prestar atenção né. Tanto é que depois as fotos que foram tiradas foi muito legal, eles fazendo os gestos na frente do espelho. Depois nesse dia nós fizemos desenho também (5ª aula, 5º episódio, Relato de Giovana).

Durante a relação intergeracional, identificou que as orientações também aconteciam por meio de alguns "toques": "Então **os toques que eu falei**, "Olha vai passando de carteira em carteira; chega mais perto do aluno para ele ver o detalhe da imagem". É, são coisas que a gente vai adquirir com o tempo (6ª aula, 1º episódio, Relato de Giovana)." As orientações ocorriam também por meio de "dicas": "[...] **a dica que eu dei** para ela foi: se fosse ficar toda hora pegando e mostrando, iria demorar demais. Iria levar o dia todo, e não iria conseguir terminar de fazer a tarefa tempo (7ª aula, 2º episódio, Relato de Giovana).

Parece ser possível afirmar que a relação estabelecida entre a professora e a estagiária Rita foi acolhida por Giovana, que forneceu seu conhecimento operatório construído ao longo de sua carreira na tentativa de ajudá-la a organizar suas práticas iniciais, pois percebe as limitações práticas de Rita:

É. Então assim é, **espero ter ajudado, né, para ela poder se organizar.** Mas bem, eu vou falar uma coisa: **é só ralando mesmo viu**, não vai ter jeito. O arroz só fica gostoso você fazendo, não tem outra maneira. Ou você se acostuma a comer do que o outro faz, né? Não tem um modelo para dar aula, você dá as dicas. Mas é, vai do seu envolvimento, vai do seu jeito. Eu sou muito sistemática, então eu gosto das coisas tudo certinho. Então eu fico pensando nas coisas como que eu faço, como que eu faço. Ó, já estão todas as aulas montadas na minha cabeça. Não em papel, aqui dentro, ó. Então, vai da coisa. **E exigir isso dela não tem jeito. É impossível.** Se você tivesse na situação dela, é a mesma coisa (7ª aula, 4º episódio, Relato de Giovana).

A partir das respostas fornecidas por Giovana, parece que suas orientações oferecidas a Rita estão voltadas à aprendizagem dos alunos, para que eles possam aproveitar melhor as aulas da estagiária. Esse aspecto fica mais evidente quando Giovana fala sobre suas intervenções nas aulas de Rita.

No terceiro episódio da primeira aula, Giovana diz que precisou fazer uma intervenção na aula da estagiária, chamar a atenção dela para que ela permitisse que os alunos participassem da aula: "[...] aquele meu alerta foi para que **ela desse atenção para quem estava de braço levantado**[...]"; afirma que "Todas as intervenções que eu fiz foi para **chamar, focar, fazer com que as crianças focassem naquilo que ela estava apresentando, para não perder a aula** [...]" (1ª

aula, 5º episódio, Relato de Giovana). Rita revela ter gostado das intervenções realizadas por Giovana em suas aulas, pois não são todas as professoras que têm esse tipo de iniciativa com os estagiários:

Tudo o que ela falava, mesmo bronca que ela me deu, eu acho super válido, super importante, porque tem professora que não faz nada disso, deixa a estagiária lá para se ferrar sozinha e não ajuda. E não, a Giovana ela foi diferente, ela me ajudou e todo momento que eu precisei, mesmo o puxão de orelha e tal, ela sempre estava lá para me ajudar (1ª aula, 5º episódio, Relato de Rita).

Outra intervenção realizada por Giovana nesta aula esteve relacionada à organização dos materiais. Rita apresentou aos alunos vários alimentos que representam os carboidratos, vitaminas, proteínas e minerais, porém, ao colocá-los sobre a mesa, eles acabaram se misturando. A professora, ao perceber a confusão, pediu para a estagiária separar de um lado os carboidratos, de outro os alimentos que têm vitaminas e assim por diante. Durante a sessão de videoconfrontação, Giovana fala sobre essa intervenção:

Então teve um momento que **estava tudo bagunçado**, né, **muito misturado**, mas, nós, **eu pedi para ela, "Rita vamos separar"**. Aí nós demos uma paradinha, ela parou de falar e aí ela organizou todas as frutas de um lado, os carboidratos, as proteínas, né. Ela separou, é, teve um momento que eu pedi para ela dar uma paradinha e separar, assim fica confuso, a gente sabe que é tudo importante, mas ela não estava separando. **Precisava ter separado** (1ª aula, 3º episódio, Relato de Giovana).

Rita, ao assistir esse mesmo episódio, consegue perceber que a maneira como colocou os objetos sobre a mesa, misturando os alimentos que contêm carboidrato, vitaminas, proteínas e minerais, poderia dificultar a compreensão dos alunos ao falar: "eu espalharia diferente, o modo como eu coloquei eles aqui, **deu uma boa confundida**, meio que juntou todos os alimentos. Acho que usaria a lousa, sei lá" (1ª aula, 3º episódio, Relato de Rita).

No final da segunda aula da estagiária, Giovana precisou fazer uma intervenção na atividade que Rita estava desenvolvendo com os alunos. Ela estava molhando o copo com algodão e o feijão para os alunos, e Giovana, ao ver essa atitude da estagiária, precisou interferir, "porque **senão ela iria continuar colocando a água e eles não iam perceber** a quantidade de água que era necessária para o potinho" (2ª aula, 4º episódio, Relato de Giovana). A estagiária, ao assistir ao episódio, diz que essa mediação realizada pela professora foi necessária:

Eu achei que foi importante, porque não tinha, **ela abriu os meus olhos para algo que eu não tinha nem pensado**, que é importante que a criança, ela faça atividade, ela sozinha, porque depois ela nunca mais vai esquecer. E para mim, estando lá, era mais prático, mais fácil molhar e explicar, tirar o excesso da água e pronto, né, para não perder tempo. E aí até que deu certo, depois nas outras vezes (2ª aula, 4º episódio, Relato de Rita).

Na sétima aula de Rita, foi possível flagrar intervenções de Giovana. Na aula, a estagiária monta a pirâmide alimentar com os alunos. Em vários episódios da aula, há vários alunos dispersos, e para tentar manter a atenção dos alunos, a professora faz algumas intervenções, mudando-os de lugar, e tanto Giovana como Rita indicam na sessão de videoconfrontação que essas intervenções foram necessárias. Giovana diz que "É, de certa maneira essa disposição (das crianças) ficou mais próxima dela, né" (7ª aula, 4º episódio, Relato de Giovana). Rita afirma que "Melhorou, elas estavam pertinho de mim, dava para elas prestarem mais atenção. Não despertava com mochila, mesa, com caderno, nada (7ª aula, 4º episódio, Relato de Rita).

Além do trabalho em parceria, notou-se que Giovana, em vários momentos, revela ter consciência das limitações de Rita e entende que ela está aprendendo a profissão. Ao compreender esses aspectos, tenta dar apoio a Rita e ajudá-la em suas aulas, conforme já mencionado. Giovana, ao refletir sobre suas interações com Rita nas sessões de videoconfrontação, diz que "Deveria ter permitido que ela continuasse do jeito dela, mas aí não seria produtiva a aula [...]" (1ª aula, 1º episódio, Relato de Giovana). Nessa fala, observa-se uma tensão entre formação prática de Rita com a aprendizagem dos alunos, e diante essa situação, Giovana opta em priorizar a aprendizagem dos alunos. A professora afirma também: "eu acho que não tem coisa errada, tem coisas que a gente aprende" (2ª aula, 2º episódio, Relato de Giovana); "A única crítica é a minha. Risos. Eu intervim demais. Algumas coisas ela poderia ter feito e eu acabei passando na frente dela. Infelizmente eu fiz isso. Que falha" (3ª aula, 3º episódio, Relato de Giovana); "Ela precisou fazer daquele jeito, porque a gente faz isso também no decorrer do dia a dia. Você experimenta de um jeito e vê que não dá certo, depois faz de outra maneira" (5ª aula, 4º episódio, Relato de Giovana); "[...] ela conduziu perfeitamente, dentro de um limite em que é possível para ela, né. Por que eu me antecipei e comecei falar com as crianças? Porque eu estava vendo que iria estragar a brincadeira (5ª aula, 6º

episódio, Relato de Giovana). Por meio dessas falas, observa-se que Giovana reconhece que aquele era o momento de aprendizagem de Rita.

3.6.4. Reflexão intergeracionais na Docência

Mizukami et al. (2002) traz contribuições sobre o pensamento dos professores e sobre o lugar da reflexão no trabalho docente, considerando os processos de construção de conhecimentos para as práticas dos professores. A partir de uma ampla revisão da bibliografia sobre o tema, a autora explica que as reflexões atuam na validação das inferências que os professores elaboram a partir de suas experiências - baseadas em conhecimento pessoal, profissional, proposicional e teórico. Ressalta, porém, que a reflexão não emerge de uma disposição espontânea do professor, que ela deve ser “explicitamente estruturada e avaliada e o corpo docente, o qual deve discutir o conteúdo, os processos e as atitudes da reflexão que consideram importantes (MIZUKAMI et al., 2002, p .56)”.

Valli (1992, apud MIZUKAMI et al., 2002) considera que há seis níveis de reflexão, os quais se agrupam em duas categorias: Racionalidade Técnica e Prático Reflexivo. A Racionalidade Técnica se subdivide em dois níveis, o Comportamental e Tomada Técnica de Decisões. O Prático Reflexivo, em quatro níveis: Reflexão-na-ação, Deliberativo, Personalista e Crítico, conforme descrito abaixo:

- Nível 1- *Comportamental*. Caracterizado por ênfase exclusiva na manifestação de comportamentos prescritos a partir da pesquisa na área. A preocupação restringe-se à aquisição de habilidades na realização de uma tarefa predeterminada. Autoridades externas julgarão tanto a propriedade quanto a adequação do comportamento do professor.
- Nível 2- *Tomada técnica de decisões*. Caracterizado por ênfase no desempenho adequado de comportamentos prescritos de ensino. Diferentemente do primeiro nível, cabe aqui aos professores julgarem o próprio desempenho. Reflete-se sobre conhecimento proposicional e aplica-se tal conhecimento na prática, de maneira instrumental. Esse conhecimento, porém, não é passível de outros julgamentos ou debates. A tomada de decisão reflexiva é limitada a uma determinação técnica sobre se o desempenho de uma pessoa se adequou ou não ao tipo de conhecimento que está sendo considerado.
- Nível 3- *Reflexão-na-ação*. Trata-se da imagem preferida de prático reflexivo de Schön, levando em conta *complexidade, incerteza, instabilidade, unicidade e conflito de valores inerente a situações de ensino* (Schön, 1983, p.39) que limitam o uso da racionalidade técnica. Nesse tipo de reflexão, o conhecimento externo guia a prática apenas tangencialmente. A situação é vista, por si só, como uma fonte importante de conhecimento.

O conhecimento da atividade profissional derivado da prática pessoal é valorado. Como nos dois níveis anteriores, no entanto, o foco é, ainda, basicamente na atividade pedagógica. A principal diferença é que fatores contextuais são agora considerados. A problematização ou a inquirição sobre metas mais amplas e propósitos da escolarização ainda não são temas centrais no processo reflexivo.

- Nível 4- *Deliberativo*. Implica considerar a reflexão sobre explicações, perspectivas e teorias competitivas entre si como um componente central da preparação dos professores, quase como uma pré-condição para a própria ação reflexiva. Nesse nível, o conhecimento não guia a prática, mas a informa diretamente.
- Nível 5- *Personalista*. Corresponde à abordagem de narrativas de ensino de Sparks-Langer e à abordagem desenvolvimentista de Zeichner. A voz do professor, o crescimento pessoal e as relações profissionais constituem preocupações centrais.
- Nível 6- *Crítico*. Último nível de conhecimento para o ensino, oriundo da teoria do reconstrucionismo na reforma educacional. Somente neste nível as implicações sociais e políticas do ensino e da escolarização passam a ser centrais à formação de professores. O estudo de aspectos sociais e políticos da escolarização, no entanto, não constituiu por si só uma perspectiva crítica. Essa perspectiva deve considerar a escola e suas relações com a perpetuação de uma ordem social injusta e implica ajudar os professores a agirem em sala de aula, na escola e em outros níveis de sistema, de forma a corrigir as injustiças. Trata-se do exame das práticas pedagógicas à luz do contexto sócio-político mais amplo, a fim de corrigir/superar fatores condicionantes da iniquidade social (MIZUKAMI et al., 2002, p. 56-57).

Hatton e Smith (1995, apud MIZUKAMI et al., 2002) ressaltam que a reflexão-na-ação refere-se a um nível mais elevado de desenvolvimento profissional, revelando-se um procedimento de maior complexidade que requer experiências amplas e diversificadas por parte dos sujeitos. Para eles, existem quatro tipos de processos reflexivos: redação descritiva, descrição reflexiva, reflexão dialógica e reflexão crítica, conforme descrevem:

A redação descritiva, em sua essência, não é considerada reflexiva, uma vez que apresenta apenas o registro de eventos ou de exemplos relatados na bibliografia e não contém elementos que ofereçam razões ou justificativas para a ocorrência do que é relatado.

A *descrição reflexiva*, além de considerar eventos, apresenta elementos que fornecem justificativas – de forma descritiva – para sua ocorrência, as quais são baseadas frequentemente em julgamentos pessoais ou em literatura sobre alunos, reconhecendo pontos de vista alternativos. Neste último caso, é possível evidenciar reflexões com base geralmente em apenas uma perspectiva e/ou no reconhecimento de perspectivas/fatores múltiplos.

A *reflexão dialógica* consiste em um tipo de discurso consigo próprio, em uma exploração das possíveis razões para os fatos indicados. Apresenta um retorno aos fatos ou às ações analisadas, principalmente a partir de diferentes formas de pensamento, um diálogo consigo próprio e uma exploração da experiência, de eventos ou de ações indicando julgamentos qualitativos e possíveis alternativas para explicar o fenômeno ou o

estabelecimento de hipóteses. Esta reflexão é analítica e/ou integrativa quanto aos fatores causais e às perspectivas de análise e pode reconhecer inconsistências nas tentativas de oferecer razões e críticas. Pode ainda estar baseada em uma única perspectiva ou em vários fatores.

O quarto e último tipo, a *reflexão crítica*, envolve argumentação para tomada de decisões ou análise de eventos, levando em conta o contexto histórico, social e/ou político mais amplos. De modo geral, essa reflexão apresenta a preocupação de que as ações e os eventos não sejam apenas localizados e explicados por múltiplas perspectivas, mas localizados e influenciados por contextos históricos e sociopolíticos diversos (MIZUKAMI et al., 2002, p. 60).

As proposições de Hatton e Smith (1995) fornecem indicativos interessantes para a análise das atuações docentes em aula e dos depoimentos reunidos pela presente investigação, que serão descritos a seguir.

Na terceira aula de Rita, estava planejado apresentar as frutas às crianças, conforme relato de Giovana:

Ela só iria apresentar as frutas, comentar delas, falar das vitaminas e aí **eu falei** “não, **deixa eles pegarem nas frutas**”. Foi legal. Ela falou também que adorou passar nas mesas, as crianças sentir o cheiro, é, ela comentou depois que foi muito legal que **nunca tinha pensado em fazer isto** (3ª aula, 3º episódio, Relato de Giovana).

Giovana parece refletir durante a ação, pois propôs a Rita uma nova ação (deixar os alunos pegarem nas frutas) durante a atividade, modificando o planejamento inicial elaborado por elas. Nesse relato, Giovana revela que Rita lhe disse “nunca haver pensado em fazer isso”; parece que Rita não dispõe de imagem operatória, ou seja, repertório prático que a possibilite ter raciocínios práticos, que a permitisse repensar sua prática enquanto a exerce. Essa falta de repertório prático, de imagem operatório, é flagrado na fala de Rita, quando ela diz: “eu não sabia como as crianças iriam reagir” (1ª aula, 1º episódio, Relato de Rita).

Na sessão de videoconfrontação com Rita sobre esse mesmo episódio, revela-se esse potencial de Giovana em refletir em ação:

Na verdade, essa atividade foi bem improvisada. **A gente não ia fazer isso**. Na verdade a gente não ia fazer isso, né. Aí **a professora falou: “Ah vamos fazer”**. **Ela é bem assim sabe, bem no improviso**. Tipo “Ah vamos fazer isto agora”; e eu: “Está bem, vamos fazer”. Aí foi, demorou um pouco essa atividade; só que não tinha jeito, né, todas as crianças tinham que passar a mão, não era deixar uma e não passar na outra. Gostei, as crianças conseguiram, acho, entender o que é áspero e o liso; o pesado e o leve; acho que foi legal essa atividade (3ª aula, 3º episódio, Relato de Rita).

Esse "improviso" relatado por Rita é o raciocínio prático de Giovana que a permitiu durante a ação mudar o que havia planejado para a ação.

A sexta aula de Rita, primeiro episódio, evidenciou dificuldades de Rita em refletir durante e após a aula. Nesse dia, a estagiária passou de carteira em carteira, segurando uma cartona com figuras relacionadas ao exercício físico, e solicitou que os alunos identificassem as figuras que estavam coladas nessa cartolina. Rita, ao assistir ao episódio, diz que "as crianças estavam bem dispersas". Acredita que isso ocorreu pelo fato de que "as crianças que já foram (que já tinham visto o cartaz e falado uma das atividades que estavam nele), elas ficam mais dispersas, pois para elas já tinha acabado, já fez o que tinha que fazer e não estavam mais nem aí". Rita afirma que nessa situação encontrou dificuldade em refletir outra maneira de conduzir a atividade sem que os alunos se dispersassem: "Ai não sei, **não consigo pensar numa forma de fazer de um jeito em que não aconteça isso**, porque se eu estivesse lá na frente falando para a criança vir falar o que tinha (no cartaz), iria acontecer a mesma coisa". Giovana, ao assistir a esse episódio, afirma: "**É com o passar do tempo**. Essa coisa de individual e coletivo, individual e coletivo, individual e coletivo, tem que ter isso. Se você não tiver isso, você perde o controle da classe". Giovana, ao se referir ao "tempo", parece se referir ao raciocínio prático, o qual Rita ainda não detém.

Outro episódio que é flagrante é a situação vivenciada por Rita na sétima aula, no terceiro episódio, em que Rita monta uma pirâmide alimentar com os alunos, porém eles ficaram muito dispersos. Giovana, ao assistir ao episódio, diz que Rita agiu durante a aula, conforme elas haviam planejado, ao falar: "Então o material estava pronto do jeitinho que nós tínhamos combinado. Ela iniciou de uma maneira que era para ser daquele jeito mesmo, entendeu? De ir mostrando um por um", porém Giovana observou que Rita "estava demorando demais e não iria dar tempo". Diante disso, diz que "Tivemos de fazer uma mudança, só que com essa mudança não estava atendendo, porque as crianças estavam dispersas. E o nosso objetivo era ter a atenção delas, né. Então foi assim, fomos tentando." Giovana foi capaz de perceber que a forma como Rita estava conduzindo a aula não alcançaria seus objetivos, e durante a ação, sendo assim, tentou mudar os alunos de lugar: "Foi uma aula de muda aqui, muda ali. E para quê? Para alcançar o objetivo", para que os alunos prestassem atenção em Rita.

Já Rita, ao ser confrontada com essa mesma situação e questionada pela pesquisadora ("Enquanto você estava realizando a atividade com eles, você chegou a pensar em alguma forma de organizar diferente as crianças?"), revela ter sentido dificuldades em refletir durante a ação:

No momento não conseguia enxergar outra forma de fazer; estava tão nervosa com a pirâmide, com as crianças, de elas virem fazer e não dá certo, de não caber, de ter que pegar isso e aquilo, que eu não conseguia ver outra forma. **Eu não conseguia parar e** pensar, vamos ampliar o pensamento. Eu não conseguia ver de outra forma. De verdade, eu não vi (7ª aula, 3º episódio, Relato de Rita).

Além disso, apresenta dificuldade em refletir após ação, ao falar: "nenhum jeito dava certo. Eu **tiraria essa aula do meu “script”**". Rita diz que removeria essa aula de seu roteiro se soubesse que seria dessa forma. Parece encontrar dificuldades em refletir sobre o que aconteceu e repensar em outras formas de agir nessa aula. A ausência de raciocínio prático a leva a pensar que o ato de remover essa atividade resolveria seu problema. Foi possível evidenciar também que o fato de não conseguir antecipar a reação dos alunos traz algumas limitações às suas práticas, pois quando questionada pela pesquisadora ("Se você estivesse sozinha nessa situação, faria isso também, mudaria os alunos de lugar, como a professora fez?"), Rita fornece a seguinte resposta: "**Eu não faria**, se eu tivesse nessa situação sozinha eu não faria. Eu tentaria chamar mais a atenção deles. Eu ficaria brava com eles, e iria fazer todo mundo prestar a atenção em mim (7ª aula, 3º episódio, Relato de Rita)."

A partir dos dados, evidenciou-se que a Imagem Operatória, que constitui o raciocínio prático de Giovana, possibilitou-lhe alcançar um nível de reflexão maior em relação a Rita, bem como replanejar em situação. Nesse sentido, Tardif e Lessard (2012) afirmam que "[...] os professores mais experientes têm mais liberdade com os programas do que os novatos" (p. 208), ou seja, os professores mais experientes conseguem manobrar seu programa e planejamento de acordo com a situação de ensino:

Os programas, na verdade, não são utilizados e aplicados mecanicamente, pois dependem da margem de manobra e da experiência dos professores que os utilizam. Na realidade, um programa, por mais preciso que seja, é sempre apenas um programa, ou seja, um projeto; sempre haverá uma distância entre o programa e a sua realização concreta em classe, as diferenças entre os alunos, os recursos disponíveis, o tempo que passa... Os professores, queiram ou não, são obrigados a interpretar os programas

e adaptá-los continuamente às situações cotidianas (TARDIF; LESSARD, 2012, p .208).

Dessa forma, enquanto Giovana se aproxima da reflexão dialógica, Rita se encontra em um nível inicial predominando a redação descritiva, conforme elencadas por Mizukami et al. (2002).

Mizukami et al. (2002) afirma que existem várias concepções de prática reflexiva, porém há uma definição que perpassa todas: “o professor reflexivo é aquele que é capaz de analisar a própria prática e o contexto no qual ela ocorre, de avaliar diferentes situações de ensino/escolares, de tomar decisões e de ser responsável por elas (MIZUKAMI et al., 2002, p. 51)”. A partir dessa afirmação e da citação supracitada, é possível observar que a estagiária é capaz de fazer reflexões a partir de sua imagem prediativa, não conseguindo alcançar um nível mais elevado tal como Giovana é capaz. Ao ser questionada sobre as suas ações e tomadas de decisões, fornece respostas descritivas, não sendo capaz de analisar sua própria prática, conforme afirma Mizukami et al. (2002), baseando-se em Hatton e Smith (1995). Giovana é capaz de fornecer explicações sobre suas intervenções realizadas durante as práticas da estagiária, e é capaz de explicar quais são os razões que a levaram a tomar determinada decisão.

A partir da análise das respostas oferecidas pela professora, é possível afirmar que ela se encontra no terceiro nível, de Reflexão Dialógica, pois explica suas ações a partir de suas experiências adquiridas ao longo da carreira, indicado por Hatton e Smith (1995, apud Mizukami et al., 2002).

A partir dos dados acima reunidos, parece ser possível afirmar que a professora experiente focalizada alcança um nível de desenvolvimento profissional ainda não acessível à estagiária: ela é capaz de, em situação, refazer seu planejamento, mudar as estratégias para atingir seus objetivos na atividade, ultrapassando a tarefa prescrita ou inicialmente prevista, utilizando imagem operatório.

3.6.5. Postura formativa

Constatou-se que durante as interações entre a professora e a estagiária existiram algumas atitudes formativas (iniciais) de Giovana, que emergiram durante a situação em sala de aula. Durante as filmagens, foi possível observar que Giovana apresentou a Rita várias tarefas que compõem a atividade docente: diário de classe, semanário, mapa diagnóstico da sala, enfim sua rotina.

No início do estágio, Rita procurava se sentar no fundo da sala. Giovana, porém, solicitou que ela passasse a ocupar o lugar da frente na sala, ao lado de sua mesa, e revela uma intencionalidade:

É o olhar mesmo, porque aqui você está em evidência. E qualquer lugar aqui na frente, ficou em evidência, né. **Então já era para começar a sentir a classe, ver a classe de outro ângulo**, né, e ali as crianças se distraíam muito com ela; e aqui não, já estava em um lugar de destaque. E ela podia mesmo, nem sei se ela vai comentar com você, mas vindo para frente, realmente a relação é diferente com a criança; porque você consegue enxergar melhor as coisas. É uma panorâmica diferente, né. Precisa, sabe, falar para mim quem faz estágio só no fundo da sala, é um grande pecado. Não tem a movimentação, não participa, né, do movimento da sala. Quando você está aqui na frente, você consegue enxergar de outro ângulo, então você consegue enxergar de uma outra maneira, é tanto é que, quando ela ficava aqui na frente comigo, eu sinto saudades da Rita, porque ela me ajudou muito; e ajudou muito nesse período, mesmo as crianças com dificuldade, sabe? Enquanto eu estava dando atenção para um, ela ficava olha é aqui ó, presta atenção. Ela **falava que começou a perceber coisas que ela não conseguia ver antes**, né. É um ângulo diferente, né. E quando a professora da universidade veio aqui no HTPC eu falei que tinha colocado a Rita na fogueira (3ª aula, 6º episódio, Relato de Giovana).

Essa mesma postura foi presenciada na pesquisa de Araújo (2014), ao relatar que a professora Agnes possibilitava que sua estagiária Luana "ocupasse, de certo modo e de maneira provisória, o *lugar docente*" (p.128):

E esta ocupação se deu inclusive no que se refere ao espaço da sala de aula. **A ação da professora de colocar uma mesa grande ao lado da sua para a estagiária, revela um grau de intencionalidade em suas ações, no sentido de contribuir para a formação profissional da estagiária**, colocando-a no lugar docente [...]. Esta estratégia de acolhimento está fundamentada em uma ideia que possibilita ao estagiário olhar para o ensino de outra perspectiva, da perspectiva da ação, que está relacionada à ideia de socialização profissional, que pressupõe o envolvimento do outro, no caso, da estagiária, na cultura docente (ARAÚJO, 2014, p.128, grifo nosso).

Outra situação em que é possível notar uma postura intencional de Giovana foi na quinta aula da estagiária, em que a professora utilizou uma hora/aula para fazer sondagem da escrita de seus alunos. Apesar de a estagiária não ter realizado

nenhuma intervenção, observou-se que em alguns momentos, enquanto Giovana realizava a sondagem, que ela explicou para Rita o que estava fazendo, como e o porquê. As filmagens mostram que Rita escutava as orientações e explicações oferecidas por Giovana, bem como observava a ação da professora e dos alunos, conforme descrição do episódio que contempla apenas uma parte desse momento:

Na sequência inicia-se o episódio da aula, com a professora falando aos alunos:

“Não é para conversar com o colega!”

Em seguida a professora mostra um papel para a estagiária, e ela diz:

“-Eu pensei que a primeira palavra seria esta”

E a professora responde:

“-Não, a primeira palavra tem que ter quatro sílabas, depois três, dois e um”

A estagiária diz:

“Ah, é ao contrário”

A professora diz:

“É”

Em seguida a professora diz aos alunos:

“Bruno, gentileza. Vai falando e escuta o sonzinho da palavra. Gentileza, vai escrevendo em cima da linha no número um.”

A professora para em frente da carteira de um menino e diz:

“-Aqui ó, gentileza vai escrevendo as letrinhas. Presta atenção, ó, gentileza, como se escreve?”

Em seguida diz à sala:

“-Segunda palavra”

Um menino diz:

“-Ebaa”

A professora diz:

“-Presente. A mãe não merece um presente. Presente, pode escrever!”

A professora diz algo para a estagiária, mas não é possível de entender. Em seguida, a professora diz aos alunos:

“-Olha lá, esse é para pegar, presta atenção nas consoantes hein, ó, presente”.

Uma menina diz:

“-Só tem uma vogal”

A professora diz:

“Não, ó, xiu xiu xiu. Que uma vogal? Claro que não!”

A menina diz:

“-Tem sim!”

A professora responde:

“-Claro que não! Uma só? Não senhora! Têm várias, ah, entendi o que você está falando, tem sim. Mas, você não a escreve uma vez só. Entendeu Ana? Ah, você me pegou, hein Ana, você me pegou”

Em seguida a professora diz aos alunos:

“Olha lá, cuidado com as consoantes que tem que estar aí, presta atenção, vou falar novamente, presente”

Em seguida a professora diz à estagiária:

“-Você percebeu que quando eu falo, eu não falo silabado? Eu falo a palavra toda, para eles poderem prestar a atenção. Porque se eu falar silabado, aí fica fácil. Alguns já escrevem a palavra toda.” [...](5ª aula, 1º episódio).

Na sessão de videoconfrontação com esse episódio, Rita diz que a professora ofereceu algumas dicas sobre a avaliação diagnóstica que estava fazendo com os alunos:

Ela foi dando **dicas** de que não pode falar silabado, porque senão as crianças já percebem. Eu **fiquei mais na observação**, fui olhando assim, mas a maioria das crianças não sabia não. A Ana sabia e o Tales, eu acho. Mas as crianças, elas tentam, mas não conseguem não (5ª aula, 1º episódio, Relato de Rita).

Rita afirma que esse foi um momento de aprendizagem, pois ainda não compreendia o objetivo dessa tarefa docente: permitir que as crianças pensem na formação das sílabas de cada palavra, para poder escrevê-las, ao serem ditadas:

Interessante! **Foi interessante, porque eu não sabia**, para mim o ditado você falava, achei que seria pelo menos para a idade deles, silabado, para ficar mais fácil, mas não, **eles têm que pensar nas sílabas e têm que pensar como se escreve**. Eu iria falar pausadamente: **PRE-SEN-TE**, eu falaria assim, porque eu acho que é mais fácil da criança entender. Só que aí do outro jeito (como a professora estava explicando), **presente**, a criança já tem que usar duas coisas, ela tem que separar a sílaba e ela tem que escrever (5ª aula, 1º episódio, Relato de Rita).

Giovana, ao assistir esse mesmo episódio, diz que explicou para Rita como fazer uma avaliação diagnóstica da escrita do aluno (sondagem):

Eu estava explicando para ela como aplicar essa sondagem. Quais palavras que a gente escolhe. Então tem que sempre ser uma polissílaba, trissílaba, dissílaba, monossílaba, e que a mono é a mais difícil, né. E tem que ser no

mesmo campo silábico, o mesmo tema (5ª aula, 1º episódio, Relato de Giovana).

Ela revela certa intencionalidade ao compartilhar tarefas inerentes à docência. Parece compreender que Rita está em um momento de aprendizagem profissional, quando fala:

Áh, sim, **precisa né**, é inevitável; **porque se ela tiver numa sala aula de primeiro ou segundo ano ela vai ter que fazer isso**. E no terceiro, os dois primeiros meses, e depois já é mais texto, né. **Mas, isso ela vai ter que fazer**, né, de qualquer maneira. Risos. Ai, ai, ai, eu estou cansada de fazer isso, mas é legal (5ª aula, 1º episódio, Relato de Giovana).

Araújo (2014), em sua investigação, também presenciou a professora explicando as tarefas docentes à sua estagiária:

A estagiária teve ainda a oportunidade de conhecer algumas fases da evolução da escrita dos alunos através das aulas e por ter acesso aos cadernos com os registros de suas escritas, acompanhados de momentos de exploração com a professora da classe (ARAÚJO, 2014, p. 127).

Araújo (2014) afirma que "estas são estratégias de acolhimento, que se aproximam da figura de formador" (p.127), pois a professora compartilha seu "modo de se relacionar com o ensino, um modo de atuar como docente, uma perspectiva da docência" (p.127).

Outro momento formativo entre a dupla intergeracional foi evidenciado no relato de Giovana, da sétima aula, ao descrever um pouco como elas planejaram a atividade desenvolvida nesta aula. Observa-se que para planejar os materiais necessários para montar a pirâmide alimentar a professora inclui a estagiária no ambiente escolar e explica sobre a necessidade de uma coerência com os trabalhos que são desenvolvidos na escola:

É, pouco mesmo. É porque como foi feito com material reciclável, não foi feito com isopor, foi feito com papelão; então, na hora de espetar no papelão ficou mais difícil, né. Por isso a dificuldade de, porque se desse para a criança espetar lá, já estava pronto se fosse isopor, mas com papelão ficou mais difícil, por isso que ela teve que fazer esse trabalho entendeu, né? **E por que nos optamos pelo papelão? Porque é um trabalho que a gente faz com a escola, trabalho com a reciclagem; e o papelão é reciclado e o isopor não. Então, e sei que foi um elemento que dificultou, mas é todo um trabalho que a gente faz na escola e não ia perder num trabalho desse essa questão.** Recolhemos caixinha de leite para plantar a sementinha, né, já teve todo um processo, e agora chegar lá com um isopor? E aí eu acho que **era para ser mais coerente o trabalho**, né?(7ª aula, 5º episódio, Relato de Giovana).

A partir dos dados descritos acima, é possível afirmar que houve uma relação de acolhimento formativo com algumas intervenções, porém se percebe que o foco de Giovana estava na aprendizagem dos alunos, não sendo possível prevalecer uma intervenção sistematizada a fim de promover a aprendizagem das práticas da estagiária. Essa última *parece acontecer por consequência, sendo pouco intencional*. Porém, é necessário relevar que, dentro dos limites de Giovana, "mesmo sem um papel institucionalizado, identificamos posturas que integram o acolhimento, pois a professora assumiu uma **responsabilidade** e um **compromisso** com a estagiária, que inclui trabalhar junto" (ARAÚJO, 2014, p. 123, grifo do autor). Além disso, havia características de assessoria, por meio das intervenções, "dicas" e "toques" que Giovana oferecia a Rita, o que se afina com as ideias de Nóvoa (2009), quando diz ser preciso "aprender com os colegas mais experientes" (p. 30), ou seja, os pares socializarem as tarefas que são próprias da profissão docente.

3.6.6. O acolhimento e suas limitações formativas

Os diálogos entre Giovana e Rita se mostram de fato formativos quando existe o elemento "reflexão". Esse elemento, por sua vez, só existe quando é articulado pelo outro, com uma intencionalidade, que, nesse caso, seria em formar o outro. Esse movimento denomina o que Araújo (2014) chama de "acompanhamento".

No estágio de acompanhamento, o professor da escola ocupa outro papel, que vai além da aprendizagem dos alunos: o papel de formador de campo, ou seja, formar um futuro colega de trabalho, no que se refere às práticas profissionais. Esse professor, segundo Araújo (2014), é capaz de compreender:

[...] que as aprendizagens no estágio não são "automáticas", fazendo-se necessária a intervenção sistemática do professor experiente. Essa maneira de trabalhar com a estagiária propiciava a formação da estagiária enquanto docente, socializando-a na cultura profissional, de modo a desenvolver o seu olhar para os alunos, suas interações, seus aprendizados (ARAÚJO, 2014, p. 144).

Os dados reunidos nessa pesquisa mostram que Rita realiza suas ações a partir da imagem predicativa, o que dificulta lidar com situações operatórias. Essa falta de repertório evidencia que ela está começando a construir seu raciocínio prático, necessitando de intervenções de Giovana.

Na segunda aula ainda são nítidos esses aspectos. Nessa aula, ela explicou o processo de germinação do feijão. O quarto episódio mostra Rita com alguns alunos no bebedor da escola para molhar a semente de feijão que cada criança irá plantar. No quarto episódio, Rita pediu para que os alunos formassem uma fila, enquanto ela estava molhando a semente de feijão de cada criança e o aluno apenas observava. Já no final, faltando molhar apenas a semente de mais cinco alunos, a professora aparece para tirar uma foto desse momento; ao notar o que a estagiária estava fazendo para os alunos, diz-lhe: “Ai, Rita, não é para você fazer, fica mais interessante quando eles fazem, eles não esquecem nunca mais” [...] “-Quando a criança coloca a mão, faz a atividade, ela fixa” (2ª Aula, 4º Episódio).

Durante a sessão de videoconfrontação, Rita diz que fez dessa maneira por ser mais prático para ela, ou seja, ela estava centrada nela própria e não na aprendizagem dos alunos:

[...] eu não tinha nem pensado, que é importante que a criança, que ela faça atividade, ela sozinha, porque depois ela nunca mais vai esquecer. E para mim, estando lá, era mais prático, mais fácil molhar e explicar, tirar o excesso da água e pronto, né, para não perder tempo. E aí até que deu certo, depois nas outras vezes” (2ª Aula, 4º Episódio).

Já a professora Giovana revela na entrevista possuir estratégias para centrar-se na aprendizagem dos alunos, e é capaz de formular hipóteses sobre o comportamento do aluno. Os procedimentos necessários para realizar a atividade são adquiridos apenas com o “tempo”, a partir da experiência: “Ah, então, é o que eu digo, são alguns detalhes que a gente só vai adquirindo com o tempo” (2ª aula, 4º episódio, Relato de Giovana).

Os dados acima reunidos parecem sugerir que Rita se mostrava muito autocentrada em aula, claramente preocupada com suas próprias ações diante dos alunos, buscando 'sobreviver' à aula. Parecia mesmo alheia aos processos que envolviam os alunos naquele momento, inclusive no que se refere à aprendizagem deles, precisando da intervenção da professora para conseguir enxergar a importância de o aluno fazer a atividade e não apenas observar. Mesmo não sendo uma intervenção intencional para a formação de Rita, pois naquele momento Giovana demonstrava estar preocupada com a aprendizagem dos alunos, essa intervenção proporcionou à Rita repensar sobre sua ação naquele momento, caracterizando-se como uma intervenção formativa, porém com limitações.

Outro exemplo é a última aula prática da estagiária. Ela montou uma pirâmide alimentar com os alunos. Para isso, levou a estrutura e os objetos que os alunos deveriam inserir na pirâmide. O início da atividade foi conduzido pela estagiária da seguinte maneira: ela mostrava um objeto para os alunos que representava algum alimento; ao mostrar, perguntava aos alunos que alimento era, e em seguida dizia aos alunos a que grupo este alimento estava inserido na pirâmide alimentar. Em seguida, chamava um aluno para apenas colocar o objeto na pirâmide. Conforme a descrição do segundo episódio, depois de certo tempo a professora fez uma intervenção e disse à estagiária:

“-O Rita, uma outra forma de você pedir para eles colocarem (o objeto na pirâmide) é você apresentar vários sobre a mesa e eles pegarem aquilo que vai naquela fileirinha, entendeu. **Não só dá para eles colocarem.**”

A estagiária diz à professora:

“-**É que eu achei que eles iriam confundir dessa maneira**”

A professora explica para Rita que:

“-**Mas é assim que a gente vai saber se eles aprenderam ou não.** Porque o objetivo não é só fazer bonito, é **vê se eles estão aprendendo.**” (9ª Aula, 2º episódio).

Na entrevista, a professora fornece dados sobre as razões que a levaram a realizar uma intervenção na aula da estagiária. Diz que ao solicitar que ela alterasse a forma como estava conduzindo a atividade tinha por objetivo perceber quais eram as crianças que aprenderam ou não. Novamente, fica claro que suas decisões estão voltadas para melhor aproveitamento por parte dos alunos. Observa-se que a professora está centrada na aprendizagem dos alunos:

Pesquisadora: No começo eu percebi que ela estava entregando para os alunos os objetos para que eles coloquem na pirâmide, e aí você pediu para que os alunos escolhessem os objetos.

Professora: Sim, eu pedi. Porque daí fica muito fácil, né, ela oferecer. Agora se você colocar, daí **você vai perceber se a criança aprendeu ou não**, né. (7ª Aula, 2º Episódio, Relato de Giovana).

A estagiária parece que não teve a mesma percepção que a professora. Estava autocentrada e se preocupa em executar a atividade independentemente dos alunos aprenderem ou não:

A professora me deu a dica de colocar vários alimentos, para eles virem escolher qual é o carboidrato, vai lá e pega o carboidrato. Só que **eu achei que isso iria demorar mais para fazer tudo o que tinha que fazer**, mas no fim eu fiz isso (7ª Aula, 2º Episódio, Relato de Rita).

Observa-se que Giovana é capaz de fornecer explicações sobre suas intervenções realizadas durante as práticas da estagiária, e é capaz de explicar quais são os razões que a levaram a tomar determinada decisão. A partir desses dados, é possível afirmar o quanto a figura do formador de campo é emergente na formação de professores, pois, se Giovana não tivesse interferido nessas situações, Rita não perceberia e continuaria comprometendo a aprendizagem das crianças.

É importante ressaltar que em poucos momentos Giovana fez intervenções com a intenção de que Rita repensasse sobre suas práticas. A maioria estava direcionada à aprendizagem dos alunos. Dessa forma, Giovana se aproxima de Rita de forma acolhedora, uma posição que vai além da recepção, porém não chega ao nível de acompanhamento. Desse modo, evidencia-se que essa estrutura de estágio vigente impõe limitações, sendo preciso reflexões e reformulações para que a formação inicial possa contribuir de forma significativa, oferecendo condições para que os futuros professores estejam mais bem preparados para o trabalho docente em nossas escolas.

III. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta investigação identificou preocupações e dificuldades vividas pela estagiária focalizada, que se encontrava em um momento pré-profissional, bem como as percepções e preocupações de uma professora experiente no magistério. Objetivou-se descrever quais eram as percepções de Rita (estagiária) e Giovana (professora experiente) sobre as mesmas situações de ensino e o que a relação intergeracional estabelecida possibilitava para a formação profissional de Rita, pois a profissão docente exige de seu profissional saberes em ação voltados à aprendizagem do outro. Esses saberes, ou seja, a imagem operatória (PASTRÉ; MAYEN; VERGNAUD, 2006) deve lhe possibilitar lidar com as situações que emergem durante suas práticas.

Para ter acesso às percepções dos sujeitos sobre suas ações, utilizou-se o recurso da *videoconfrontação*, entendendo que as videograções possibilitariam ter acesso aos detalhes das situações. Ao serem utilizadas nas sessões de videoconfrontação, mostraram-se, de fato, potentes, permitindo às participantes revelarem detalhes de suas práticas, os significados que atribuem às suas ações, acessando a 'invisibilidade' das práticas, o raciocínio prático, ao responder questões, tais quais: o que foi pensado naquela ação? Por que agiu daquela forma? Verificou-se que acessar ao raciocínio prático da professora significa compreender as imagens operatórias que ela desenvolveu sobre o ensino, algo difícil de ser acessado por meio de observações, por exemplo.

Desse modo, esta metodologia e o referencial teórico permitiram identificar que as experiências de Giovana ao longo da carreira lhe possibilitaram desenvolver um *habitus* professoral, composto por um raciocínio prático ligado às ações de ensino, construindo, assim, uma imagem operatória das situações. Esse é um recurso cognitivo que lhe é acessível durante as interações com os alunos, que lhe permite resolver situações e replanejar em ação, antecipar a reação dos alunos e incluí-las ao elaborar o planejamento de suas aulas, algo que ainda não é acessível a Rita. A estagiária dispõe de uma imagem predicativa das situações de ensino e está iniciando a construção de imagens operatórias ao se envolver com a cultura escolar na posição de docente. Observa-se, assim, um distanciamento entre as gerações A

e B e questiona-se: o que passa a ser acessível a Rita por meio das relações intergeracionais?

Essa é uma questão complexa, porém é possível fazer alguns apontamentos. A partir da análise dos dados, constatou-se que Giovana realizou o planejamento das aulas em conjunto com a estagiária, apresentou sua rotina, compartilhou seus sentimentos, disponibilizou seus horários de trabalho pedagógico individual (HTPI) para conversar e discutir sobre as aulas e cedeu algumas de suas aulas para a regência de Rita. A relação estabelecida entre Giovana e Rita pareceu configurar-se como um *acolhimento* (ARAÚJO, 2014), que proporcionou experiências formativas para a estagiária. Observou-se, em vários momentos, Giovana apresentando a Rita sua rotina e suas tarefas, tais como diário de classe, semanário, mapa diagnóstico da sala, entre outras atividades. Ao discutirem sobre o planejamento das aulas, as atividades e materiais adequados à atividade, notou-se um momento de aprendizagem da estagiária. Foi possível identificar, também, que Giovana fazia intervenções durante as aulas de Rita, tendo como preocupação a aprendizagem dos alunos. Mas cabe ressaltar que essas intervenções eram pontuais e pareciam muito pautadas pela preocupação da professora com relação à boa organização das oportunidades de aprendizagem de seus alunos. Ela assumia ali uma postura acolhedora com relação à estagiária, mas não chegava a se assumir como responsável por aprendizagens profissionais de Rita. Essa postura era decerto modo esperada, pois Giovana não assume formalmente o papel de formadora de professores. Um professor formador assume o papel de promover reflexões formativas para que as práticas do estagiário sejam ressignificadas por ele, promovendo assim a construção de imagens operatórias das situações, as quais exigem do professor iniciante adaptação de esquemas da ação, ou seja, uma transposição do *habitus* de aluno ao *habitus* professoral. Tal ação demanda vivências de situações de ensino e reflexões sobre elas, para que haja a ressignificação dos esquemas que compõem o *habitus* estudantil, proporcionando a construção de esquemas ao *habitus* professoral. Para isso, as práticas dos estudantes nos estágios, as *experiências*, devem ser transformadas em aprendizagens, por meio de reflexões, por este ser um elemento potente para a formação, uma vez que atua no desenvolvimento cognitivo.

Ao identificar a reflexão como elemento potente, surge uma nova questão: a professora experiente possui formação e dispositivos adequados para promover reflexões em sua estagiária?

Observou-se que a professora Giovana enfrentou dificuldades para contribuir de forma mais significativa para a formação de Rita. Ela não recebeu formação que lhe possibilitasse assumir a responsabilidade pela formação de um colega de trabalho. Sua preocupação eram os alunos da classe. Porém, mesmo com recursos limitados para tal tarefa, Giovana ultrapassa seus limites, ao atender Rita em horários destinados aos alunos, uma vez que em sua jornada de trabalho não está previsto o atendimento de estagiários, bem como em seu plano de carreira. Não foi identificado reconhecimento social aos professores da escola que recebem estagiários; sendo assim, exercem outra função (formação prática de futuros professores) sem condições adequadas e reconhecimento.

Esses são alguns elementos que compõem as limitações formativas nas relações intergeracionais. Parece ser necessário repensar as políticas públicas de formação prática dos futuros docentes e os estágios supervisionados, bem como o plano de carreira dos docentes, incluindo o desenvolvimento profissional e prevendo essa nova função, uma vez que a formação prática requer um profissional que tenha competências de ordem prática.

Sendo assim, a formação prática deveria contar com uma ação mais efetiva e sistemática por parte dos professores da escola básica, pois a atividade docente:

[...] se estrutura em torno de dois grandes grupos de funções: 1) aquelas ligadas à transmissão da matéria (os conteúdos, o tempo, a avaliação, etc.) e 2) aquelas ligadas à gestão das interações na sala de aula (a disciplina, a motivação, etc.). A prática docente consiste justamente em fazer essas duas categorias de atividades convergirem da forma mais adequada possível. Consequentemente, pode-se afirmar que a transmissão da matéria e a gestão das interações em sala de aula constituem as dimensões centrais da profissão (GAUTHIER et al., 2013, p. 345).

Desse modo, a complexidade das práticas deve ser vivenciada em contexto e analisadas pelos seus produtores. Mas, tal como é evidenciado pelos dados e análises aqui apresentadas, a experiência docente possibilita que certas gerações docentes alcancem uma relação mais operatória, contextualizada e estratégica com as situações de ensino. Essas aproximações são valiosas e devem ser mais bem aproveitadas na formação dos novos professores. Faz-se necessária uma formação

para a prática docente, acompanhada e sistematizada, que permita aos futuros docentes construir progressivamente imagens operatórias sobre o ensino, que lhes possibilitem improvisar em situações inusitadas, romper com o autocentrismo, bem como tomar decisões mais pertinentes ao ensino, amenizando as dificuldades e sofrimentos no início da carreira. Tais aprendizagens podem ser valiosas no enfrentamento do conhecido "choque da realidade" (VEENMAN, 1984) que marca o início da vida docente.

Sendo assim, espera-se que esta investigação possa contribuir com as discussões sobre a formação inicial de professores, no sentido de enfatizar a importância da participação sistemática dos professores experientes da escola básica na formação dos futuros colegas de profissão: que eles assumam o papel de formadores de campo, com condições funcionais e formação adequada para tanto. Entende-se que esse seja um caminho de valorização do magistério e de sua profissionalização.

IV. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ACIOLY-RÉGNIER, N. M.; MORIN, N. Da teoria dos campos conceituais à didática profissional para a formação de professores: contribuição da psicologia e da sociologia para a análise de práticas pedagógicas. **Educação Unisinos**, Porto Alegre, v.13, n.1, jan./abr. 2009.

AGUIAR, W. M. J. **Sentidos e significados do professor na perspectiva sócio – histórica**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.

ALTET, M. L'ANALYSE DE PRATIQUES: Une démarche de formation professionnalisante ?. **Recherche et formation**, Paris, n. 35, p. 25-41, 2000.

_____. As competências do professor profissional: entre conhecimentos, esquemas de ação e adaptação, saber analisar. In: PAQUAY, L.; PERRENOUD, P.; ALTET, M.; CHARLIER, E. (Orgs.). **Formando professores profissionais**. Quais estratégias? Quais competências? Porto Alegre: ARTMED, 2001. p.135-160.

ANDRESON, L. W. La formation des maîtres en fonction des compétences attendues. In: CRAHAY, M.; LAFONTAINE, D. **L'art et la science de l'enseignement** (p.365-385). Bruxelles: Ed. Labor.

ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. Campinas, SP: Papirus, 1995.

ARAÚJO, S. R. P. M. **Acolhimento no estágio**: entre modelo e possibilidades de formação docente. 2014. 202f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2014.

ARRIGO, V. **Estudo sobre as reflexões dos licenciandos em química nas atividades de microensino**: implicações para a formação inicial docente. 2015. 122f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Educação Matemática.). Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2015.

BACHELARD G. **L'air et les songes**. Paris : J. Corti, 1943.

BAUER, M.W; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

BEILLEROT, J. Savoir et rapport au savoir. Paris: Ed. Universitaires. 1989.

BENITES, L. C. **O professor-colaborador no estágio curricular supervisionado em educação física**: perfil, papel e potencialidades. 2012. 180f. Tese (Doutorado em Ciências da Motricidade). Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2012.

BORGES, C. M. F.; NETO, L. S. Compartilhando a análise de práticas pedagógicas na educação física: perspectivas colaborativas. **Pesq.Educ.**, Juiz de Fora, v.16, n.2, jul./dez.2014

BOURDIEU, P. **O senso prático**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009 [1980].

BOURDONCLE, R. Professionnalisation, formes et dispositifs. **Recherche et formation**, Paris, n. 35, p. 117-132, 2000.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. **Parecer CFE4.873/75.** Formação Pedagógica das Licenciaturas. 1975.

_____. Ministério da Educação. **Leinº 6.494**, de 7 de dezembro de 1977. Diário Oficial da União, Brasília, 9 dez. 1977.

_____. **Decreto nº 87.497**, de 18 de agosto de 1982. Diário Oficial da União, Brasília, 18 ago. 1982

_____. Conselho Nacional de Educação. **Lei nº 9394**, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº 9/2001**, 8 mai., 2001a.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº 27/2001**, 2 out., 2001b.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP 1/2002a**, 18 fev., 2002b. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. D.O.U., n. 67, de 9/04/2002, Seção 1.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP 2/2002b**, 19 fev., 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 União, Brasília, 4 de março de 2002. Seção 1.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 1/2006**, 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura.

_____. **Lei nº 11.788**, Presidência da República – Casa Civil (2008). Leinº. 11.788, De 25 de Setembro de 2008. Brasília: Subchefia para assuntos Jurídicos.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 2/2015**, 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Diário Oficial da União, Brasília, 2 de julho de 2015. Seção 1.

BRUNET, J. Le double aspect du raisonnement pratique. **Cahiers de Philosophie de l'Université de Caen**, nº 37, p. 167-188, 2001.

BUENO, L. **A construção de representações sobre o trabalho docente: o papel do estágio.** 2007. 205f. Doutorado em Linguística Aplicada. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

BUENO, M. C. **Construindo relações intergeracionais na formação de novos professores: processos de aproximação e de parceria entre professores e estagiários.** 2012. 99f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia). Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2012.

CAMPOS, K. P.B. **Isabel na escola: desafios e perspectivas para a inclusão de uma criança com síndrome de Down numa classe comum.** 2012. 185f. Teses (Doutorado em Educação). Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

CANCHERINI, A. **A socialização do professor iniciante** : um difícil começo. 2009. 211f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Católica de Santos, Santos, 2009.

CARVALHO, L. S. **Quadrinhos nas aulas de ciências**: narrando uma história de formação continuada. 2010. 232f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2010.

CAVALCANTE, M. P. **A história escolar e a teoria da atividade**: relações e possibilidades formativas no ensinar e aprender. 210. 135f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2010.

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, abr. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-02922010000100015&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 04 nov. 2012.

_____. **A função psicológica do trabalho**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

COLE, A. L.; 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.

COLOMBO, F. A. **Aquisição da escrita**: a afetividade nas atividades de ensino desenvolvidas pelo professor. 2007. 232f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007.

CONCEIÇÃO, V. J. S. **A construção da identidade docente de professores de educação física no início da carreira**: um estudo de caso etnográfico na rede municipal de ensino de Porto Alegre- RS. 2014. 305f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

COSTA FILHO, R. A. **Professores iniciantes de educação física** : discussões a partir das fontes de autoeficácia docente. 2014. 123f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Motricidade). Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2014.

COSTA, A. L. A. **Construindo saberes a partir do exercício da docência**: o processo de aprendizagem do professor iniciante de educação física. 2012. 98f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012.

COSTA, C. S. **Práticas pedagógicas de uma professora de educação física de início de carreira**: um estudo de caso. 2013. 276f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2013.

CROCE-SPINELLI, H.; MERCIER-BRUNEL, Y. La reconnaissance professionnelle dans l'entretien entre formateurs et professeurs novices. **Recherches et éducatives** [En ligne], 7 | octobre 2012, mis en ligne le 15 octobre 2012, consulté le 20 mars 2016. URL : <http://rechercheseducations.revues.org/1337>.

CYRINO, M. **Formação Inicial de professores**: o compromisso do professor-colaborador e da instituição escolar no processo de estágio supervisionado. 2012.

233f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2012.

DOYLE, W. Classroom organization and management. In: WITTROCK, M.C. (org.). **Handbook of Research on Teacher Education**. Nova York: MacMillan, p.392-431, 1986.

DUBAR, C. **A socialização**: construção das identidades sociais e profissionais. Porto: Porto, 1997.

ELIAS, P. C. **Indícios do conhecimento pedagógico do conteúdo de licenciandos em química durante o estágio supervisionado**. 2011. 203f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

FAITA, D.; VIEIRA, M. Réflexions méthodologiques sur l'autoconfrontation croisée. **DELTA**, São Paulo , v. 19, n. 1, p. 123-154, 2003 . Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-44502003000100005&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 02 abr. 2016. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-44502003000100005>.

FENSTERMACHER, G. D.; RICHARDSON, V.L' explicitationetlareconstructiondesargumentspratiques dansl'enseignement.**Cahiersde laRecherche en Éducation**,v. 1, n. 1, p. 157-181, 1994.

FERREIRA, L. A. **O professor de educação física no primeiro ano da carreira: análise da aprendizagem profissional a partir da promoção de um programa de iniciação à docência**. 2005. 216f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2005.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de Conteúdo**. Brasília, 2ª edição: Liber Livro Editora, 2007.

FREIDSON, E. **Renascimento do profissionalismo**: teoria, profecia e política. São Paulo: EDUSP, 1998.

FREITAG, M. S. B. **Agir, aprender, formar, intervir, agir...** Uma experiência dos consultores internos na gestão do conhecimento da Petrobras UN- RNCE. 2008. 276f. Teses (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2008.

GAMA, R. P. **Desenvolvimento profissional com apoio de grupos colaborativos: o caso de professores de matemática em início de carreira**. 2007. 240f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007.

GASPARIM, L. **Interações em sala de aula: vinculações afetivas e a constituição da pessoa para Henri Wallon**. 2012. 147f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2012.

GAULKE, T. G. **Aprendizagem da docência de música** : um estudo a partir de narrativas de professores de música da educação básica. 2013. 152f. Dissertação

(Mestrado em Música). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

GAUTHIER, C. et. al. **Por uma teoria da pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí: Ed. Unijuí, 2013.

GAZOLI, D. G. D. **Afetividade e condições de ensino na educação de jovens e adultos**. 2013. 316f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2013.

GUARNIERI, M. R. **Tornando-se professor**: o início da carreira docente e a consolidação na profissão. 1996. 149 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 1996.

GUIMARÃES, D. C.F.

A afetividade na sala de aula: as atividades de ensino e suas implicações na relação sujeito-objeto. 2008. 153f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.

HALL, G.; HORD, S. **Change in schools**. New York: Suny Press, 1987.

HATTON, N. E.; SMITH, D. Reflection in teacher education: towards definition and implementation. **Teaching and Teacher Education**, v. 11, jan., Issue 1, p. 33-49, 1995.

HOUAISS, A. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional. In: NÓVOA, A. (Org.) **Vida de professores**. Porto: Porto Editora, 1992.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional**. São Paulo: Cortez, 2011.

KAEFER, R. C. L. **A construção das identidades profissionais de quatro professores de educação física iniciantes da rede municipal de educação de Novo Hamburgo/ RS**. 2014. 251f. Dissertação (Mestrado em Ciências do Movimento Humano). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

KEYSER, V.; NYSSSEN A. S. Les erreurs humaines en anesthésie. **Le travail humain**, vol. 56, n° 2-3, p. 243-266. 1993.

LAROCCA, P. **Psicologia e Prática pedagógica**: o processo de reflexão de uma professora. 2002. 367f. Teses (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2002.

LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 19, abr. 2002. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782002000100003&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 02 set. 2012.

LEBLANC, S.; VEYRUNES, P. Vidéoscopie et modélisation de l'activité enseignante. **Recherche et formation** [En ligne], 68 | 2011, mis en ligne

le 15 décembre 2013, consulté le 17 mars 2016.
URL :<http://rechercheformation.revues.org/1569>.

LEONE, N. M. **Necessidades formativas dos professores dos anos iniciais na sua inserção no exercício da docência**. 2011. 315f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2011.

LEPLAT, J. **Regards sur l'activité**. Paris: PUF. 1997.

LIMA, E. F. et. al. Sobrevivendo ao início da carreira docente e permanecendo nela. Como? Por quê? O que dizem alguns estudos. **Educação e Linguagem**, São Paulo, ano 10, n. 15, p. 138-160, jan./jun. 2007.

LONGHINI, M. D. **Ensinando a ensinar ou vivendo para aprender?** A interação entre os conhecimentos de um professor atuante e de um aspirante, como subsídio para aprendizagem da docência. 2006. 293f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2006.

LOPRETTI, T. A. P. **E os saberes das crianças ensinam à professora:** contribuições para o desenvolvimento pessoal e profissional docente. 2013. 310f. Tese (Doutora em Educação). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2013.

LOTUMOLO, T. E. **Professores iniciantes:** como compreendem o seu trabalho? 2014. 106f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, D. D. **Indicadores educacionais de desenvolvimento profissional da docência em música nos anos finais do ensino fundamental**. 2014. 260f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014.

MANNHEIN, K. **O problema sociológico das gerações**. In: FORACCHI, M. M. (Org.). *Mannheim: Sociologia*. São Paulo: Ática, 1982. Col. Grandes Cientistas Sociais.

MARCELO, C. **Formação de Professores:** para uma mudança educativa. Trad. Isabel Narciso. Porto: Porto Editora, 1999.

MARIANO, A. L. S. **A construção do início da docência:** um olhar a partir das produções da ANPEd e do ENDIPE. 2006. 142f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2006.

MASSETTO, D. C. Formação de professores iniciantes: o programa de mentoria online da UFSCar em foco. 2014. 242f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014.

MIZUKAMI, M. G. N.; et al. **Escola e aprendizagem da docência:** processos de investigação e formação. São Carlos: EdUFSCar, 2002.

MONTALVÃO, E. C. **O desenvolvimento profissional de professoras iniciantes mediante um grupo colaborativo de trabalho**. 2008. 228f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2008.

MORAES, A. C. **Aprendizagem da docência**: um estudo com professores do curso pré-vestibular da UFSCar. 2005. 173f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2005.

NASCIMENTO, A. M. T. **Intimidações na adolescência** : expressões da violência entre pares na cultura escolar. 2009. 203f. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2009.

NAUTRE, C. "Etude sur l'utilisation de l'autoscopie video en formation permanente au Groupe Esc Lyon". **3ème cycle de management des ressources humaines à l'institut de gestion sociale (IGS) de Lyon**. Fév/Mars.1989.

NONO, M. A. **Casos de ensino e professoras iniciantes**. 2005. 238f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2005.

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, p. 11-20, jan-jun, 1999.

_____. **Para uma formação de professores construída dentro da profissão**. Professores:Imagens do futuro presente. 1. ed. Educa: Lisboa, 2009,cap.295.

_____. **O regresso dos professores**. Pinhais: Melo, 2011.

OCHANINE D. A. **L'image opérative**. Actes d'un séminaire (1-5 juin 1981) [organisé par l'] université de Paris 1 (Panthéon-Sorbonne), Centre d'éducation permanente, département d'ergonomie et d'écologie humaine ; recueil d'articles de D. Ochanine. Paris : Université de Paris 1, 1981.

PAIVA, N. S. G. **A (In)disciplina na escola e o processo de constituição de sujeitos no cotidiano da sala de aula**. 2005. 203f.Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2005.

PASTRÉ, P.; MAYEN, P.; VERGNAUD, G. La didactique professionnelle. **Revue française de pédagogie**, n. 154, p. 145-198, 2006.

PENIN, S. T. S. **A aula**: espaço de conhecimento, lugar de cultura. Campinas: Papirus, 1994.

PERRENOUD, P. **Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar**. Editora: Porto Editora, 2002.

PIAGET J. (1974). **La prise de conscience**.Paris : PUF.1974.

PIENTA, A. C. G. **Aprendendo a ser professor** : dificuldades e iniciativas na construção da práxis pedagógica do professor iniciante. 2007. 131f. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2007.

PIMENTA, G. S.; LIMA, M. **Estágio e Docência**. Cortez: São Paulo, 2010.

PINHO, E. M. R. **O que você fala, professor, tem importância?** O trabalho pedagógico na creche e o desenvolvimento da linguagem oral da criança. 2013. 131f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2013.

PIZZO, S. V. **O início da docência e a trajetória profissional segundo a visão de professoras em final de carreira.** 2004. 106f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004.

RIA, L.; RAYOU, P. Sociologie et ergonomie cognitive au miroir des situations éducatives : le cas de l'entrée dans le métier des enseignants du 2nd degré. **Recherches et éducations** [En ligne], 1 | 2e semestre 2008, mis en ligne le 18 février 2011, consulté le 19 mars 2016.
URL : <http://rechercheseducations.revues.org/445>

ROCHA, G. A. **Construindo o início da docência:** uma doutora em educação vai-se tornando professora dos anos iniciais do ensino fundamental. 2005. 249f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2005.

RODRIGUÊS, H. **O peão vermelho no jogo da vida:** o professor iniciante de história e a construção dos saberes docentes. 2010. 225f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2010.

ROSA-SILVA, P. O. **Estudo das reflexões sobre a ação de uma professora de ciências:** um caso de formação continuada. 2008. 185f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Educação Matemática). Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2008.

ROTH, T. F. S. **As autorreflexões de uma professora de ciências ao adotar a metodologia de ensino por investigação e o modelo didático de formulação de perguntas:** implicações para o desenvolvimento profissional docente. 2014. 134f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Educação Matemática). Universidade Estadual de Londrina. Londrina, 2014.

SÁ, T. S. **Formação de formadores:** um estudo sobre o processo de constituição subjetiva dos jovens do programa de educação em células cooperativas a partir de sua práxis. 2010. 179f. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2010.

SADALLA, A. M. F. A. **Com a palavra, a professora:** suas crenças, suas ações. 1997. 184f. Tese (Doutora em Educação). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1997.

SADALLA, A. M. F. A.; LAROCCA, P. Autoscopia: um procedimento de pesquisa e de formação. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 30, n. 3, p. 419-433, dez. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022004000300003&lng=pt&nrm=iso>. Acessos em 03 jul. 2015.
<http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022004000300003>.

SARTI, F. M. Parceria intergeracional e formação docente. **Educ. Rev.** v.25, n.2, p. 133-152. 2009.

_____.Relações intergeracionais e alternância na formação docente: considerações a partir de uma proposta de estágio supervisionado.**Cadernos de educação** -UFPEl, v. 46, p. 83-99, 2013.

SCHOENFELD, A. H. Toward a theory of teaching-in-context. **Issues in Education**, v. 4, nº 1, p. 1-94, 1997.

SCHÖN, D. A. **Educando o Profissional Reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem.Porto Alegre: ARTMED, 2000.

SENSEVY, G.**Filmer la pratique: un point de vue de la théorie de l'action conjointe en didactique**. In: L. Veillard & A. Tiberghien [dir.]. Instrumentation de la recherche en Éducation. Le cas du développement d'une base de vidéos de situation d'enseignement et d'apprentissage ViSA, Paris : MSH, p. 5-62, 2013.

SEVERINO, A. J. Fundamentos Ético-Políticos da Educação no Brasil de hoje. In: LIMA, J. C. F. (org.) **Fundamentos da educação escolar do Brasil contemporâneo**. Rio de Janeiro : Editora Fiocruz/EPSJV, 2006. Disponível em: http://www.epsjv.fiocruz.br/upload/d/CAPITULO_8.pdf. Acesso em 28/02/2012

SHULMAN, L. Knowledge and teaching: foundations of a new reform. **Harvard Educational Review**, Cambridge, v. 57, n.1, p.1-22, 1986.

SIKES, P. The life cycle of the teacher. In.: Ball, J. S.; GOODSON, F. I. **Teacher' lives and careers**. London: The falmer press, p. 67-70, 1985.

SILVA, M. Habitus professoral e Habitus estudantil: uma proposição acerca da formação de professores. **Educ. rev.**, Belo Horizonte , v. 27, n. 3, p. 335-359, Dec. 2011 . Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982011000300016&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 05 Feb. 2016. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-46982011000300016>.

SILVA, N. P. **Tornar-se professor de história**: um estudo das experiências de professores iniciantes com a formação e o trabalho docente. 2014. f. Dissertação (Mestrado em Educação).Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2014.

SIMON, M.S. **Inserção de professores iniciantes no campo profissional** : um estudo de caso na escola básica. 2013. 210f. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

SOARES, C. M. G. **A prática docente do professor iniciante**. 2004. 215f. Dissertação (Mestrado em Educação).Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2004.

SOUZA NETO, S.; SARTI, F. M.; BENITES, L.C. Du métier d élève à l'habitus professionnel de l'enseignant: les défis du stage encadré. In: Splanzani; Desbiens; Borges. (Org.).**Quand leStage en Enseignement Déraile: Regards Pluriels Sur une Réalité Trop Souvent Occultée**. Quebec: Presses de l'Universite du Quebec, 2013, p.7-22.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes,2002.

_____. **Saberes docentes e formação profissional**. Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

_____. A profissionalização do ensino passados trinta anos: dois passos para a frente, três para trás. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 34, n. 123, jun. 2013. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302013000200013&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 03 fev. 2014. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302013000200013>.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente**. Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: Vozes, 2012.

TASSONI, E. C. M. **A dinâmica interativa na sala de aula**: as manifestações afetivas no processo de escolarização. 2008. 295f. Tese (Doutora em Educação). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.

TEIXEIRA, D. A. **Prática docente**: dificuldades, possibilidades e transformações das práticas no ensino de webjornalismo. 2013. 100f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Católica de Santos, Santos, 2013.

TOSTA, C. G. Autoscopia e desenho: **a mediação em uma salade educação infantil**. 2006. 126f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Aplicada). Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2006.

VALLI, L. **Reflective teacher education**: cases and critiques. New York, State University of New York Press, 1992.

VANZ, S. A. S.; STUMPF, I. R. C. Colaboração científica: revisão teórico-conceitual. **Perspect. ciênc. inf.**, Belo Horizonte, v. 15, n. 2, p. 42-55, ago. 2010. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-99362010000200004&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 12 mar. 2016. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-99362010000200004>.

VAZ, L. S. V. **A alfabetização e o letramento na visão de uma professora do 2º ano do ensino fundamental**. 2012. 87f. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2012.

VEENMAN, S. Perceived Problems of Beginning Teachers. **Review of Educacional Research**, [S.l.], v. 54, n. 2, p. 143-178, 1984.

VONK, John H. C. Problems of the Beginning Teacher. *European Journal of the Teacher Education*, [London], v. 6, n. 2, p. 133-150, 1983.

VYGOTSKI L. S. **Pensée et langage**. Paris : La Dispute [1re éd. 1934]. 1997

V. APÊNDICES

APÊNDICE 1

Roteiro de entrevista (Estagiário) - Idade: _____

Formação Inicial

- 1) Como ocorreu sua escolha pelo curso de Pedagogia?
- 2) Seu primeiro contato com a docência está ocorrendo no estágio deste semestre? Se houve experiências anteriores, onde e como ocorreram?
- 3) Fale sobre a experiência que você está vivendo no estágio este semestre.

Relação (estagiária-professora) e Formação

- 4) Que expectativas você tem sobre a professora que te recebe em sala?
- 5) Como vem ocorrendo a relação com ela?
- 6) Fale sobre as experiências que estão fazendo parte de seu dia a dia no estágio e o que mais lhe chamou a atenção até o momento.
- 7) Quais são os momentos de maior diálogo entre você e a professora? Ela já fez alguma intervenção e/ou deu alguma sugestão durante os momentos de estágio? O que você pensa sobre essas intervenções?

APÊNDICE 2

Roteiro de entrevista (Professor) - Idade: _____

Sobre a Carreira

- 1) Conte sobre sua entrada na carreira docente. Como foi essa experiência?
- 2) Como foi sua trajetória docente até chegar a essa escola?
- 3) Fale sobre sua experiência docente nessa escola.

Formação Inicial

- 4) Fale sobre a sua formação inicial (instituição, momentos marcantes, lembranças sobre as disciplinas cursadas etc.)
- 5) O que você se lembra sobre os estágios de prática de ensino na formação inicial? Você se lembra dos professores que te receberam para o estágio?

Formação Continuada

- 6) Que cursos você fez após a formação inicial?
- 7) Participou alguma vez do curso de extensão oferecido pela UNESP para os professores que recebem estagiários? Essa experiência trouxe alguma contribuição para o seu trabalho com as estagiárias?

Relação (professor-estagiário) e Formação

- 8) Fale sobre suas experiências com estagiários (as relações estabelecidas, o trabalho desenvolvido com eles etc.).
- 9) A vinda de um estagiário para sua classe altera sua rotina de trabalho? Em que aspectos?
- 10) Quais suas expectativas para o trabalho com a atual estagiária da UNESP?
- 11) Como está sendo a relação estabelecida entre você e a estagiária deste ano?
- 12) Há momentos de diálogo entre você e a estagiária? Fale sobre esses momentos.
- 13) Que contribuição você considera que oferece para a formação docente da estagiária ao recebê-la em sua classe e partilhar de seu trabalho com ela?

APÊNDICE 3

MODELO: COMO FORAM ORGANIZADAS AS EDIÇÕES DAS FILMAGENS

EDIÇÃO DA 1ª FILMAGEM EM 19/05/2014- DUPLA INTERGERACIONAL

00:04:30 a 00:07:03 (duração de 00:02:33 – 23,7MB) – Aluna com blusa rosa levanta a mão para poder falar, mas a estagiária não lhe deu a palavra. Nota-se que ela abaixa a mão, e resolve falar. (Episódio 01)

00:10:28 a 00:14:12 (duração de 00:03:44 – 23,9MB) – Estagiária faz uma pergunta para os alunos. Eles levantam a mão para responder, mas ela não permite que eles falem. (Episódio 02)

00:19:25 a 00:22:06 (duração de 00:02:41 – 17,9MB) – Professora fala à estagiária que há crianças com a mão levantada, e que é importante que elas falem. (Episódio 03)

00:24:37 a 00:27:00 (duração de 00:02:23 – 17,8MB) – Estagiária finalizando uma atividade e iniciando outra. (Episódio 04)

00:29:25 a 00:32:27 (duração de 00:03:02 – 19,9MB) – Estagiária explicando uma atividade. (Episódio 05)

APÊNDICE 4

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA NAS SESSÕES DE VIDEOCONFRONTAÇÃO, COM A DUPLA INTERGERACIONAL

Em cada entrevista, haverá duas Etapas (I e II), com cerca de trinta minutos para Etapa I e vinte minutos para Etapa II.

Etapa I (pergunta livre): Nessa etapa será passado um episódio de uma aula, e em cada um será solicitado para que o sujeito fale sobre a situação que acabou de assistir.

Etapa II (perguntas direcionadas): A Etapa II ocorrerá logo após a Etapa I, e serão realizadas algumas perguntas, as quais são específicas para cada sujeito, conforme constam abaixo:

Entrevista com a Professora

- 1) Como você considera a forma que a estagiária explicou esse conteúdo?
- 2) Ao assistir a essa filmagem, percebeu alguma dificuldade por parte da estagiária? Quais?
- 3) Você acha que ela conseguiu atingir os objetivos dessa atividade?
- 4) Houve mudanças entre o que estava planejado e o que aconteceu de fato? Aconteceu alguma improvisação?
- 5) Por que você fez intervenções?
- 6) Como você faria se estivesse no lugar da estagiária, o que mudaria?

Entrevista com a Estagiária

- 1) Como você considera a forma que você usou para explicar esse conteúdo?
- 2) Quais foram as dificuldades encontradas nesse momento da aula?
- 3) Você acha que conseguiu atingir os objetivos dessa atividade?
- 4) Houve mudanças entre o que estava planejado e o que aconteceu de fato? Aconteceu alguma improvisação?
- 5) O que achou das intervenções que a professora fez durante sua aula?
- 6) Se pudesse dar esta aula novamente, como faria?

Obs.: Essas são possíveis perguntas, mas como em cada aula haverá trechos de momentos distintos, dessa forma, as perguntas para cada sessão irão variar conforme a situação presente nos episódios.

APÊNDICE 5

CRONOGRAMA DE FILMAGENS

Título da pesquisa: Relações intergeracionais docentes e estágio supervisionado: um estudo sobre possibilidades e limites na formação de professores.

Pesquisadora responsável: Michelle Cristina Bueno

Cargo/ Função: Mestranda em Educação

Dados para contato: e-mail: michellebueno772@hotmail.com

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Flavia Medeiros Sarti

Cargo/ Função: Professor assistente doutor

Instituição: Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”
(Campus de Rio Claro/SP)

Endereço: Avenida 24 A, 1515, CEP: 13500-900.

Dados para contato: fone (19) 3526-4260 / e-mail: fmsarti@rc.unesp.br

- **Dias programados às filmagens da Professora do 1º ano – período da manhã e a estagiária:** 19/05/2014, 20/05/2014, 22/05/2014, 23/05/2014, 27/05/2014, 28/05/2014, 29/05/2014.

APÊNDICE 6

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - (TCLE) **(Conselho Nacional de Saúde, Resolução 466/12)**

Eu, Michelle Cristina Bueno, RG 46.212.486-1, venho convidá-lo(a) a participar da pesquisa de mestrado intitulada “Relações intergeracionais docentes e estágio supervisionado: um estudo sobre possibilidades e limites na formação de professores”, que será realizada sob a orientação da Prof^a. Dra. Flávia Medeiros Sarti, e pedir seu consentimento para a utilização dos dados coletados tendo em vista eventuais publicações.

A pesquisa focaliza aspectos, ideais, valores, vivências e experiências que estão presentes nas relações estabelecidas entre alunos estagiários do terceiro ano de um curso de Licenciatura em Pedagogia e professores que atuam em escolas municipais e que os recebem em suas classes do ensino fundamental. A partir do estudo, pretende-se identificar processos presentes na aproximação e nas interações estabelecidas entre essas duas gerações profissionais: a dos professores já em exercício e a dos estudantes universitários que pretendem se profissionalizar no magistério. Pretende-se, mais especificamente, identificar e analisar as representações sobre o trabalho docente que emergem dos momentos iniciais das interações entre professores e estagiários durante o estágio supervisionado de prática de ensino e as relações cotidianamente estabelecidas entre professores e estagiários, bem como o modo como cada um dos sujeitos percebe o trabalho docente e que significados lhe atribui. Dessa forma, essa investigação objetiva trazer benefícios sociais e coletivos na busca pela qualidade do ensino ao contribuir para a produção de conhecimento na área da Educação, mais especialmente para a formação inicial de professores.

O estudo será realizado por meio de entrevistas, observações e filmagens, procedimentos que podem trazer eventuais riscos de constrangimento ou desconforto para os participantes. Deste modo, serão empregados procedimentos para amenizar tais riscos. Serão tomadas todas as precauções para evitar qualquer constrangimento ou desconforto aos participantes. Para isso, será marcada data, local e horário de sua preferência, e lhe será garantido o anonimato, a privacidade na divulgação e tratamento dos dados. Vale lembrar que nenhuma informação será utilizada sem o seu consentimento. Além disso, o participante poderá esclarecer dúvidas, suprimir respostas, recusar a responder qualquer pergunta e rejeitar qualquer momento da filmagem ou retirar sua participação em qualquer momento da pesquisa sem prejuízo ou penalidade. Todas as informações fornecidas serão utilizadas somente para os fins de pesquisa. Ressalto, também, que sua participação nesta pesquisa é voluntária, não havendo remuneração nem custos pela sua participação. Sendo assim, se estiver suficientemente esclarecida a sua participação voluntária nessa pesquisa, convido-o a assinar este termo elaborado

em duas vias, sendo que uma via ficará com o participante e a outra com o pesquisador.

Dados do sujeito da pesquisa

Nome: _____,
 RG: _____ Endereço: _____,
 Bairro: _____ Cidade: _____,
 Estado: _____ Telefone: (____) _____.

Rio Claro,.....de de 20.....,

Assinatura: _____

Assinatura do sujeito da pesquisa
Pesquisadora Responsável

Michelle Cristina Bueno

Título do projeto: “Relações intergeracionais docentes e estágio supervisionado: um estudo sobre possibilidades e limites na formação de professores.”

Pesquisadora responsável: Michelle Cristina Bueno

Cargo/função: Mestranda em Educação

Instituição: Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho” (Campus de Rio Claro/SP)

Endereço: Avenida 24 A,1515, CEP: 13500-900.

Dados para contato: fone (19) 3533-8941/ 98488414 / e-mail:
 michellebueno772@hotmail.com

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Flavia Medeiros Sarti

Cargo/função: Professor Assistente Doutor

Instituição: Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Campus de Rio Claro/SP)

Endereço: Avenida 24 A,1515, CEP: 13500-900.

Dados para contato: fone (19) 3526-4260 / e-mail: fmsarti@rc.unesp.br

VI. ANEXOS

ANEXO 1

Sessão de Videoconfrontação com a Dupla Intergeracional - Estagiária e Professora (responsável pela sala de aula), referente à primeira aula realizada pela estagiária em 19-05-2014.

Obs: As entrevistas foram realizadas com a Professora e a Estagiária em dias, horários e locais distintos, conforme a escolha de cada uma delas. As entrevistas com a professora ocorreram em uma sala no interior da escola. Já com a estagiária, foram realizadas no interior de uma biblioteca universitária, em sala reservada. As sessões de videoconfrontação foram filmadas (mediante o consentimento dos informantes), transcritas integralmente e posteriormente foram devolvidas aos sujeitos da pesquisa para autorização de seu uso e possíveis complementações/correções, conforme previsto no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Cabe ressaltar que os nomes dos sujeitos que aparecem nessa transcrição são pseudônimos. O material de base para a realização das entrevistas são videogravações com duração total de quatro horas cada vídeo, resultado da filmagem de toda aula. A partir desses vídeos foram selecionados em média quatro episódios (que mais atendem aos objetivos da pesquisa) de cada aula, breves momentos da aula ministrada pela estagiária com intervenções da professora experiente, que foram objeto de análise pela estagiária e professora experiente.

Descrição do primeiro episódio, o qual tem duração de dois minutos e trinta e três segundos (tamanho do arquivo 23,7MB).

O episódio é iniciado pela legenda “1ª aula da estagiária” e abaixo a data em que esta aula ocorreu “(19/05/14)”. Na sequência, inicia-se um recorte da aula, o qual mostra a professora com a mão direita levantada e dizendo:

“-Levanta o braços, pode falar todo mundo junto?”

Algumas crianças respondem:

“-Não”

Logo em seguida a professora diz:

“-Não, porque senão a Rita não vai entender a pergunta, vai ficar uma bagunça, uma confusão e aí não vai ser legal. Para ser legal, tem que levantar o braço e cada um falar de uma vez, tá, um cada vez”

Logo em seguida, aparece a legenda no vídeo “5 minutos depois...”, e dá continuidade, mostrando a estagiária na frente da sala. Há alguns alunos conversando neste momento, e a estagiária inicia um diálogo com eles:

“-Eu vou conversar com vocês um pouquinho sobre alimentação.”

Enquanto ela falou isso, Ana estava com o braço levantado (pedindo a palavra) e Bruno, estava em pé brincando com o colega da carteira atrás, e ao terminar a frase acima, a estagiária disse:

“-Senta, Bruno”

Na sequência a estagiária diz:

“-O que é alimentação? Alguém sabe o que é alimentação?”

Enquanto a estagiária faz a pergunta, aparece no vídeo Ana com o braço levantado. Quando a estagiária finaliza a pergunta, uma menina que está sentada na carteira da frente responde à pergunta sem levantar o braço, dizendo:

“-Comida”

E a estagiária responde:

“-É, os alimentos que a gente come”

Outra criança diz:

“-Alface”

E outra diz algo que não é possível de entender (parece dizer - "a bebida"). Enquanto Ana continua com o braço levantado. Após estas respostas, a estagiária diz:

“-O que é uma boa alimentação?”

Após a pergunta, aparece Ana com os braços levantados, balançando a mão e dizendo:

“-Eu, eu”

E a estagiária diz:

”O que a gente precisa, o que é boa alimentação?”

Enquanto a estagiária falava, Ana continuava com o braço levantado, abaixou o braço e disse:

“-Brócolis”

E a estagiária diz:

“-É o que faz bem, né. O que faz bem pra gente?”

Nesse momento várias crianças falam ao mesmo tempo sem levantar o braço:

“-Arroz, feijão, brócolis...”

Ana levanta o braço novamente, e um menino sentado atrás desta menina também levanta o braço. Alguns segundos depois mais duas meninas, que estão sentadas nas primeiras carteiras, também levantam a mão e, enquanto isso, há várias crianças que falam ao mesmo tempo sem levantar a mão, respondendo à pergunta que a estagiária havia feito. Na filmagem aparecem quatro crianças com a mão levantada.

A professora diz:

“-Rita, só deixa falar quem está com o braço levantado, senão não dá para escutar”

Enquanto a professora dizia isso, apontava o dedo para os alunos, movendo seu braço direito, da esquerda para a direita. Assim que a professora termina sua fala, a estagiária levanta a mão direita e diz:

"-Ó, só vai falar quem estiver com a mãozinha levantada, hein?"

Na sequência a professora diz:

"-Aí você chama quem..."

Professora parou de falar e a estagiária chama uma criança (com o braço levantado) para falar ao dizer:

"-Fala Lucas"

E o menino diz:

"É, feijão, arroz, carninha"

Assim que a criança finaliza sua fala a estagiária repete o que a criança havia dito ("feijão, arroz, carninha") balançando a cabeça para cima e para baixo (como se estivesse concordando com o que a criança estava falando).

Logo em seguida, a estagiária diz:

"-Fala, Ana"

A aluna diz:

"-Pimentão, brócolis"

E novamente a estagiária repete a fala da criança e balança a cabeça e diz:

"-Sabe o que são esses alimentos?"

A criança diz:

"-Não"

A estagiária responde:

"-Não, então a gente vai ver o que são"

Enquanto a estagiária fala é possível ver três crianças com os braços levantados e outra fala sem levantar o braço:

"-Eu sei, verdura"

E a estagiária responde:

“-A gente vai ver o que são”

E enquanto isso um aluno balança a mão e fala:

“-Eu, eu, eu”

A estagiária diz:

“Fala, Bruno. Pode abaixar as mãos, ó, que eu vou explicar bastante”

Assim que a estagiária finaliza sua fala, Bruno diz:

“-Carne e batata”

E a estagiária fala balançando a cabeça:

“-Batata”

Nesse momento várias crianças falam ao mesmo tempo e a estagiária diz:

“-Ó, presta atenção, na boa alimentação, viu, Tales”,

E a professora diz:

“-Xiuuu”

A estagiária continua a falar:

“-São os alimentos que nos fazem bem”

Nesse momento, a estagiária bate a mão sobre a mesa de um aluno que estava conversando com o colega de trás, e a professora fala:

“-Roberto, aqui agora”

É possível notar que há dois alunos com os braços levantados. A estagiária continua falando:

“-E a gente precisa comer pra ficar...”

Nesse momento a estagiária faz movimentos de uma pessoa forte - flexiona os braços, e as crianças falam:

“-Forte”

A estagiária continua falando:

“É pra...”

Nesse instante faz movimentos como se estivesse crescendo (levanta os braços colocando uma mão acima da outra) e as crianças dizem:

“-Crescer”

A estagiária responde:

“-Muito bem”

E continua o diálogo:

“-E se a gente não comer, o que acontece?”

Duas crianças responderam:

“-Fica fraquinho”

A estagiária diz:

“-Fica fraco”

Enquanto a estagiária fala, um aluno diz:

“-Igual uma formiguinha”

E a estagiária continua o diálogo:

“-E se a gente come coisa errada? Também vai ficar fraco, né, então, a gente é que nem um carro, um carro ele precisa do que pra ele andar?”

E uma criança responde sem levantar o braço:

“-Gasolina”.

No momento em que o menino diz "gasolina", é finalizado este episódio.

Pesquisadora (00:00:28): Bom, vou colocar então um episódio para você assistir da primeira aula do dia dezenove e depois vou pedir para você falar sobre este, tá.

Estagiária (00:00:48): Nossa, ai meu Deus.

1º Comentário da estagiária após assistir ao episódio (00:03:22): Risos, ai, meu Deus, que frustração.

Pesquisadora (00:03:30): Agora quero que você fale livremente sobre o vídeo, o que você gostaria de falar?

Estagiária (00:03:34): Dá até uma angústia.

Pesquisadora (00:03:38): Por quê?

Estagiária (00:03:39): Me ver falando e ninguém prestava atenção. Risos. Eu acho que me preocupei tanto em falar, falar, falar e falar que não consegui enxergar as crianças, quem estava com a mão levantada, quem não estava, sei lá, acho que fiquei tão nervosa que não olhava, não conseguia enxergar nada, só queria falar, falar, falar, falar.

Pesquisadora (00:04:05): Tem alguma coisa que você queria falar, que você notou, alguma coisa...?

Estagiária (00:04:11): Só aquela coitadinha da Ana que ficava assim, ó (estagiária levanta o braço). A professora tinha acabado de falar que só ia falar quem estivesse com a mão levantada, todo mundo falando e ela aqui ó, ela com a mão levantada e nem falou. Nossa.

Pesquisadora (00:04:26): Agora eu vou passar outro episódio. Ah, tenho uma pergunta, o que você achou da interferência que a professora fez?

Estagiária (00:04:40): Ah, acho que deveria ter feito mesmo, não estava prestando atenção, não.

Pesquisadora (00:04:47): Se você pudesse refazer novamente este momento, o que você mudaria?

Estagiária (00:04:52): Eu não ia deixar..., primeiro, eu não ia fazer a pergunta aberta para todo mundo, eu ia falar, é, “levanta a mão quem sabe tal coisa”, daí eu ia perguntar, escolheria uma pessoa para falar, uma criança ia responder e eu ia prestar mais atenção em tudo e não somente em ficar falando, falando, falando nem vi que a Ana estava aqui assim , meia hora querendo falar e não falou.

Pesquisadora (00:05:21): Você sentiu que teve alguma dificuldade nesse momento?

Estagiária (00:05:24): Ah sim, foi minha primeira aula, né? Não tinha dado aula..., na segunda aula foi pior ainda, risos. Mas, eu acho que senti dificuldade porque fiquei muito nervosa. Eu não sabia como as crianças iriam reagir e até a última aula foi difícil, todas as aulas foram difíceis. Porque você querendo ou não, você não tem tanta liberdade igual a professora tem, né. Você não vai dar bronca nos alunos, não vai fazer nada, então você não tem aquela autonomia, autonomia não, não tem aquela autoridade que a professora tem.

Entrevista com a Professora referente ao 1º Episódio

Pesquisadora (00:00:01): Vou colocar para filmar.

Professora (00:00:03): Tá.

Pesquisadora (00:00:38): Você está conseguindo enxergar?

Professora (00:00:40): Sim, com os óculos eu enxergo qualquer coisa.

Pesquisadora (00:00:44): Eu vou colocar o vídeo para você assistir, depois eu vou pedir para que você fale sobre o vídeo.

1º Comentário da professora enquanto assiste ao episódio (00:02:03): Risos, legal né. Ela não atendeu aos braços levantados, todos falavam e ela...

2º Comentário da professora enquanto assiste ao episódio (00:02:50): A Ana está desanimada de tanto que ela já ficou com o braço levantado e ela não foi chamada nenhuma vez, interessante, a gente não percebe essas coisas.

Pesquisadora (00:03:25): Desse episódio eu gostaria que você falasse o que saltou aos olhos.

1º Comentário da professora após assistir ao episódio (00:03:29): É, exatamente há o comando dado no início, que mesmo ela não conseguiu atender o comando, né. Eu já tinha combinado com o grupo que era para ter levantado o braço para poder falar, para não virar bagunça e ela não acatou esse comando, né. O que a gente tenta fazer nas aulas é justamente deixar com que as coisas fluam, mas de uma maneira que todos participem e que seja produtivo, se todo mundo falar junto ninguém vai entender, por isso o combinado. Então, o trato que eu tenho com as crianças é esse, vamos combinar antes, então eu fiz um combinado e aí passei a bola para ela, e ela não atendeu né. Daí ficou difícil mesmo né, no começo, e eu vendo que a coisa estava meio bagunçada eu não consigo ficar quieta né. Deveria ter permitido que ela continuasse do jeito dela, mas aí não seria produtiva a aula, o meu objetivo é que as aulas sejam produtivas.

Pesquisadora (00:04:30): Então a intervenção que você fez nesse momento da aula foi para...

Professora (00:04:36): Para colaborar, para que o assunto que ela estava tratando fosse visto e escutado melhor pelos alunos, né. Porque senão, é, você fala por falar não adianta, precisa chamar a atenção da molecada, né. Por exemplo, ali observei muitas crianças saindo do lugar, conversando, né. Qual seria o meu jeito lá, ah, “Tales então como é que é mesmo que eu estava falando?”, “então, né, Ana, o que é mesmo que a professora falou? Então eu puxava para a criança que não estava prestando atenção, falo o nome e introduzo ou então dou a continuidade para aquilo que eu estou falando, mas é evidente que a Rita não ia ter esse olhar, porque foi o primeiro momento dela esse, né. Ela estava muito nervosa, ela estava, você viu que ela estava cobrindo as mãos de tão nervosa que ela estava. Estava toda molhada, eu vi depois, estava tudo molhada a mão, então assim, é, eu tentei proporcionar um ambiente legal para que a aula dela, é, fosse legal né.

Pesquisadora (00:05:48): O som está bom?

Professora (00:05:49): Tá.

Professora (00:05:52): Pior que eu faço muita intervenção, né. Ai que saco, risos, ó tristeza.

Descrição do segundo episódio, o qual tem duração de três minutos e quarenta e três segundos (tamanho do arquivo 23,9MB).

O episódio é iniciado pela legenda “três minutos depois...” (em relação ao episódio anterior) e logo depois se inicia o vídeo da estagiária falando com os alunos:

“-Proteína, repete comigo, proteína”

E os alunos falam em um tom de voz alto:

“-Proteína”

E a estagiária diz novamente:

“-Proteína”

Os alunos repetem:

“-Proteína”

A estagiária diz:

“A proteína serve para a gente...?”

Nesse momento a estagiária faz movimento (levantando o braço e colocando uma mão sobre a outra) como se estivesse crescendo, e os alunos respondem:

“-Crescer”

A estagiária repete:

“-Crescer”

E continua o diálogo:

“ -E também pra gente, ó, espera aí ó, levanta a mão quando quer falar” ,

Nesse momento é possível notar três crianças com os braços levantados, e Rita continua falando:

“-Pra gente crescer, pra gente ficar forte, e também serve para os músculos. Já viu aquelas pessoas, aqueles homens fortes assim, que tem os braços desse tamanho (estagiária flexiona os braços, para representar uma pessoa forte), tem umas mulheres que são muito fortes, elas comem muita proteína, muita proteína, vão fazer muita ginástica, muita academia pra ficar muito forte. Então serve para a gente ficar forte, se a gente comer muita proteína a gente fica forte, não igual eles, né, porque eles comem muita proteína e faz muito exercício. Então a gente precisa da proteína para ficar forte, para crescer. E ajuda na pele, nos ossos, nos músculos e no sangue e quando a gente faz machucado.”

Enquanto a estagiária está na frente da sala falando com os alunos e em alguns momentos abaixa a cabeça para a mesa do professor, onde há um papel. Parece que está lendo o papel enquanto dialoga com as crianças.

Enquanto a estagiária estava explicando, das quatro crianças que haviam levantado os braços para falar, apenas Nicole permanecia ainda com o braço levantado, pois os demais desistiram, e nesse momento Nicole também resolve abaixar o braço, e a estagiária segue seu diálogo sem deixar com que essas crianças falem. Estagiária diz aos alunos:

“-Quando a gente faz machucado, se a gente não come proteína, a gente, vai ser difícil recuperar esta pele, quando, sabe quando a gente cai de bicicleta, rala assim (estagiária faz movimentos- tentando mostrar sobre o que está falando) forma assim um machucado.”

Nesse momento a professora diz:

“-Uma casquinha”

E a estagiária continua o diálogo:

“-Uma casquinha, é muito bem”

Nesse instante a estagiária faz um sinal de joia para a professora e continua falando:

“-Uma casquinha, é essa proteína que vai ajudar a pele a cicatrizar e depois some, não some? Se a gente não come proteína vai ficar difícil de voltar ao normal a pele. E alguém sabe algum alimento que tenha proteína? ”

Um aluno diz:

“-Eu”

E tanto ele como a Nicole levantam o braço. Enquanto isso, a professora fala:

“-Eu, eu sei, eu Rita”

E levanta os dois braços (como estivesse pedindo para falar). Nesse instante, um menino levanta de seu lugar e a professora diz:

“-Ô, Lucas, não pode levantar”.

É possível notar que as crianças abaixam os braços, e apenas a Nicole permanece com o braço levantado. Nesse momento, a estagiária mostra aos alunos uma coxa de frango de plástico, e a professora diz:

“-Nossa a Rita, ó, aí que delícia eu não posso com esse negócio não.”

E a estagiária mostra a coxa de frango e fala:

“-A carne, a carne tem proteína, ó, o que é isso, ó? ”

Vários alunos falam ao mesmo tempo sem levantar o braço:

“-Frango, coxinha de mentirinha, de cachorro.”

E a estagiária diz:

“-Uma coxinha, que gostoso”

Em seguida a estagiária mostra uma caixa de leite, e diz:

“-O leite, tem proteína”

A professora diz:

“-Olha lá, Bruno, que legal”

A estagiária diz:

“-Ó, o que mais tem proteína, ó”

Nesse momento ela mostra a figura de um peixe, e as crianças dizem:

“-Peixe”

A estagiária diz:

“-Gostoso né, peixe faz muito, muito, muito bem”

A professora diz:

“-Sardinha”

Em seguida a estagiária mostra outra figura e diz:

“-Alguém consegue identificar isso daqui?”

E a professora diz:

“-Ah, tá longe, tia Rita”

Uma criança diz:

“-Eu sei, um ovo”

E outra diz:

“-Sardinha”

A estagiária fala:

“-Um ovo, muito bem lara”

A professora diz:

“-É ovo?”

A estagiária balança a cabeça (respondendo à pergunta da professora com esse gesto) e diz:

“-É ovo, um ovo faz muito bem”

Nesse momento a professora diz:

“-Espera aí que eu vou pegar um ovo de verdade pra você, espera aí, já volto já, já”

A estagiária continua com o diálogo com os alunos:

“-O ovo tem muita proteína”

Nesse momento vários alunos falam ao mesmo tempo e a estagiária fala em voz alta:

“-Eu tenho uma coisa, pra que serve a proteína?”

Ana e Nicole levantam o braço, e uma menina que não estava com o braço levantado diz:

“-Pra gente crescer”

A estagiária diz:

“-Que mais?”

Enquanto isso, as duas meninas permanecem com os braços levantados, e outra criança que não está com o braço levantado diz:

“-Pra ficar com músculo”

A estagiária repete:

“-Pra ficar com músculo, o que mais?”

Nesse instante Ana, que estava com o braço levantado, abaixa e resolve falar:

“-Pra cicatrizar o machucado”

A estagiária repete o que a criança disse:

Enquanto isso, a Nicole continua com o braço levantado. Outra criança diz:

“-Pra ficar forte”

A estagiária repete:

“-Pra ficar forte, muito bem”

Nesse momento Nicole abaixa o braço. A estagiária faz uma nova pergunta:

“-E o carboidrato para quê serve?”

E a Nicole levanta o braço e logo diz:

“-Para fazer sarar o machucado”

A estagiária responde:

“-Não, o carboidrato que a gente falou antes”

Esta é a última cena que aparece neste episódio.

Entrevista com a Estagiária referente ao 2º Episódio

Pesquisadora (00:06:05): Vou passar o segundo episódio, é a mesma aula, tá. Mas, é outro episódio.

1º Comentário da estagiária enquanto assiste ao episódio (00:06:12): Ai meu Deus. Três minutos depois...

2º Comentário da estagiária enquanto assiste ao episódio (00:08:32): Carne.

3º Comentário da estagiária enquanto assiste ao episódio (00:09:07): Tia Rita.

Pesquisadora (00:09:57): Eu gostaria que você falasse sobre este episódio.

1º Comentário da estagiária após assistir ao episódio (00:10:01): Eu acho que eu tenho que parar com esta mania de ficar perguntando toda hora as coisas, que eu faço a pergunta, assim joga as perguntas no ar e as crianças querem responder, mas aí eu vou falar disso e elas ficam com as mãos levantadas querendo falar, sendo que eu vou explicar, e daí eu não chamo pra responder.

Pesquisadora (00:10:24): Tem mais alguma coisa que você notou ?

Estagiária(00:10:29): Não sei, deveria ter? Risos.

Pesquisadora (00:10:32): Não, é para você falar o que você viu só.

Estagiária(00:10:37): Hum.

Pesquisadora (00:10:41): O que te chamou a atenção na filmagem foi isso?

Estagiária(00:10:43): Foi. E de novo as crianças ficaram com a mão levantada e eu não chamo.

Pesquisadora (00:10:48): O que você achou das interações que a professora fez durante sua aula, neste episódio?

Estagiária(00:10:59): Ah, eu gosto que ela participa da aula.

Pesquisadora (00:11:05): Ah, quais foram as dificuldades encontradas neste episódio?

Estagiária(00:11:15): Pra mim?

Pesquisadora (00:11:17): É, se teve dificuldade, claro.

Estagiária(00:11:18): A minha dificuldade ...

Pesquisadora (00:11:19): Ou, que você fale também, que não, “não tive dificuldade”...

Estagiária(00:11:24): No momento? Ou que eu vejo agora?

Pesquisadora (00:11:29): É, assistindo agora a esse episódio e também tentando lembrar daquele momento, você acha que teve dificuldade nesse momento, ou você acha que ocorreu tudo bem?

Estagiária(00:11:40): Eu acho que o nervosismo, para não dar tempo, de ter que passar tudo, de fazer as crianças entenderem, de passar tudo que eu tinha que passar, de não dar tempo de fazer as coisas, de fazer elas ficarem quietas. Aí eu acabei não prestando atenção nelas, acabei passando tudo correndo as coisas, acho que foi isso.

Pesquisadora (00:12:07): Como você considera a forma que você usou para explicar esse conteúdo que estava nesse episódio? A forma que você utilizou neste momento, você acha que foi boa? Como você, agora olhando o vídeo, o que você achou?

Estagiária (00:12:23): Ah, eu acho que eu tinha que passar assim, mais devagar os conteúdos. Todo o conteúdo é claro que não ia dar tempo de passar, até porque apesar de eu ter corrido, ainda foi corrido. Quase não deu tempo, mas acho que até essa parte de carboidrato e proteínas, acho que nem tanto seria necessário para as crianças, acho que se focasse mais, seria só em alimentação, frutas, legumes, essas coisas. Achei que meio foi desnecessária essa parte de carboidrato e proteína.

Pesquisadora (00:13:10): É, neste episódio que passou, ele teve alguma mudança no que estava planejado, teve alguma improvisação?

Estagiária (00:13:18): Não, essa não, porque foi a primeira aula, né, essa não teve.

Pesquisadora (00:13:23): Se você pudesse mudar alguma coisa nessa aula, o que você gostaria de mudar, neste episódio, porque a aula é a mesma?

Estagiária (00:13:33): Hum.

Pesquisadora (00:13:34): Neste episódio que acabou de ser passado, você gostaria...Se pudesse voltar atrás e mudar alguma coisa, você mudaria alguma coisa, ou não.

Estagiária (00:13:43): Primeiro, que eu não faria essa aula, eu ia só passar os alimentos, não iria falar de carboidrato e proteína e sais minerais e vitamina. Vitamina até que ia por causa das, da... ah eu ia mudar todo meu plano de trabalho, porque eu acho que foi meio difícil para as crianças conseguir entender. Porque na casa aberta, até veio algumas mães e me falaram, mas eu tentaria pensar melhor em uma maneira mais fácil, não mais fácil, eu até consegui procurar e fazer de um jeito mais fácil, nem foi tão difícil o que eu fiz. Mas, ah, um jeito mais tranquilo e não com tantas informações e também não ficar tão nervosa. **Se eu soubesse de tudo já, eu teria voltado no tempo, eu não ia ficar tão nervosa.** Ah, mas o nervosismo eu acho que... se eu tivesse feito tudo igual de novo, ia sair tudo igual.

Pesquisadora (00:14:55): Entendi. Deixa-me ver se consigo passar mais um.

Estagiária(00:15:11): É Tudo a mesma aula?

Pesquisadora (00:15:13): É.

Entrevista com a Professora referente ao 2º Episódio

1º Comentário da professora enquanto assiste ao episódio (00:07:11): Ah que interessante, eles estão prestando bem a atenção, pelo menos o episódio que estou vendo, mas tem uma turma da bagunça, né. Ah, isso eles prestaram muita atenção, até hoje eles falam da tal da casquinha.

2º Comentário da professora enquanto assiste ao episódio (00:07:45): Risos, palhaça.

3º Comentário da professora enquanto assiste ao episódio (00:08:17): Podia dar, na casa aberta eu procurei bife mesmo para trazer, mas eu não achei, ah. Eles já tinham visto a caixa de leite, por isso que eles estavam falando.

4º Comentário da professora enquanto assiste ao episódio (00:08:41): Ei Roberto.

5º Comentário da professora enquanto assiste ao episódio (00:08:57): Eita lele não ! Ai, essas coisas são terríveis.

6º Comentário da professora enquanto assiste ao episódio (00:09:28): Nesse momento ela deveria ter feito mesmo, ter desenhado um peixe, para ficar visível, né. Nesses momentos assim a gente procura colocar coisas grandes mesmo, né. E ela escolheu as figuras pequenas, única crítica que eu tenho, porque essa aula foi ótima. As crianças guardaram realmente o que, qual era o conteúdo, pra quê servia, foi excelente a aula dela, a única crítica é o tamanho, e criança dessa idade, foi excelente ela trazer coisas concretas, porque quanto mais concreto, mais fica, é, fixa, né. A história do feijão foi o maior barato, tá até hoje aí o feijão, entendeu? Nós estamos continuando o projeto do feijão, precisa do concreto, quanto maior, melhor.

Pesquisadora (00:10:22): Então o conteúdo que ela explicou, a forma como ela explicou...

1º Comentário da professora após assistir ao episódio (00:10:26): Beleza, tranquilo, talvez na outra aula, na primeira também, da mesma maneira, a única coisa assim que ela é, estava com, você viu como já mudou? De um dia para o outro?

Pesquisadora (00:10:38): Não, aqui foi três minutos depois.

Professora (00:10:39): Foi três minutos?

Pesquisadora (00:10:40): Foi, foi sequência do mesmo dia.

Professora (00:10:45): Já percebeu como ela tá mais tranquila? É mesmo porque foi no dia que ela falou da, do que é bom, o que não é bom, o que dá para comer mais e o que comer menos né? Ai é verdade, mas você viu como ela tá mais solta? Já não tá mais segurando a manga da blusa da mão, é assim mesmo que começa, está ótimo.

Pesquisadora (00:11:09): Como você faria se tivesse no lugar dela? Nesse episódio?

Professora (00:11:12): Nesse, ah eu faria do mesmo jeito, ela estava obedecendo a mesma questão, levantava a mão, ela já tá solicitando, algumas ainda ficam com o braço levantado e ela não solicita a fala da criança, ela precisa prestar mais atenção nisso, né. E observar quem tá querendo falar e não falar sozinha, tem que deixar o outros falarem, um, dois, três e depois você puxar para aquilo que você quer dar continuidade. **E mais assim imagens maiores, como ela fez com o frango, com a caixinha de leite, o peixe, é claro que ela não ia trazer o peixe aqui, mas teria que ter desenhado um peixe grande para eles verem, entendeu? O ovo, se ela não conseguisse o ovo, poderia ter pegado um ovo da cozinha da casa, tirado o que tinha de dentro e enchido com alguma coisa para não estourar na mão, né, e trazer o ovo. São coisinhas assim para ficar mais visível, porque as figuras pequenas, é, atrapalharam um pouco.**

Pesquisadora (00:12:17): Vou passar mais um.

Professora (00:12:20): É cinco para as onze, ainda dá.

Pesquisadora (00:12:23): : É no mesmo dia tá.

Professora(00:12:25): Ah tudo do mesmo, vamos ver se a gente consegue ver tudo do mesmo dia. Cinco minutos depois! É verdade, você tinha colocado e eu nem prestei atenção, e foi mesmo, foi sequência.

Descrição do terceiro episódio, o qual tem duração de dois minutos e quarenta e um segundos (tamanho do arquivo 17,9 MB).

O episódio é iniciado pela legenda “cinco minutos depois...” (em relação ao episódio anterior) e logo depois se inicia o vídeo. É possível notar que há uma Ana com o braço levantado enquanto a estagiária está falando:

“-Boa alimentação é todos esses alimentos juntos”

Ao mesmo tempo em que a estagiária fala, aponta para a mesa da professora, a qual está com vários alimentos de plástico. A estagiária move os braços em direção à mesa, apontando para os alimentos, e diz:

“-A gente pode só comer fruta? Só fruta?”

E algumas crianças respondem:

“-Não”

A estagiária diz:

“-A gente pode comer só carboidrato?”

E novamente algumas crianças respondem:

“-Não”

E a estagiária diz:

“-Só, só, só mineral?”

E eles respondem:

“-Não”

E ela diz:

“-E só proteína?”

E eles dizem:

“-Não”

E ela continua o diálogo:

“-A gente tem que comer todos esses?”

Em seguida uma criança diz, sem levantar a mão:

“-Todos esses alimentos?”

E a estagiária repete:

“-Todos esses alimentos.”

Enquanto isso, Ana continua com o braço levantado. A estagiária continua explicando:

“-E o sal, o sal”

A estagiária pega um saco de sal e mostra aos alunos. Enquanto isso a Ana, ainda com o braço levantado, chama a professora e diz:

“-Professora, professora, faz mais de uma hora que eu estou com o braço levantado”

A professora diz à menina:

“-Olha lá”

E a estagiária continua a explicação enquanto mostra o sal, e diz:

“-O sal também tem...”

E uma criança diz, sem levantar a mão:

“-A proteína”

A estagiária diz:

“-Não, o sal tem mineral, repete comigo, mineral ”

E as crianças dizem:

“-Mineral”

A estagiária repete:

“Mineral”

E o mesmo faz os alunos novamente. E um menino fala (sem levantar o braço) duas vezes:

“-Sal grosso”

E a estagiária continua o diálogo:

“-Que chama ferro”

E o menino diz novamente:

“-Sal grosso”

E a estagiária responde:

“-Isso é um sal grosso, muito bem. A gente coloca o sal no churrasco”.

Nesse momento a professora diz:

“-É, tem iodo também, que é muito importante para a saúde da gente”

A estagiária diz:

“-Sódio também”

Aparecem duas crianças com os braços levantados. A professora fala com a estagiária:

“-Você vai falar também... (não é possível entender o restante devido ao barulho de alunos falando ao mesmo tempo)” e a estagiária responde:

“-Não, mas se você quiser eu falo”

A professora fala com a estagiária novamente, mas não foi possível compreender. A estagiária continua a explicação, dizendo:

“-Outro mineral que é muito importante, alguém sabe qual é?”

E nesse momento a estagiária mostra aos alunos uma garrafa de água. E as crianças respondem:

“-Água”

Enquanto isso, o Tadeu está com o braço levantado. E a estagiária continua o diálogo com os alunos:

“-Água faz bem ou faz mal?”

As crianças respondem:

“-Bem”

A professora diz:

“-Muito bem (risos)”

Nesse momento é possível perceber que há várias crianças falando ao mesmo tempo. A professora diz:

“-Xiuuu”

O Tadeu continua com o braço levantado. Enquanto isso, a estagiária pergunta:

“-A gente precisa tomar água?”

E os alunos respondem sem levantar o braço:

“-Sim”

A estagiária diz:

“-A gente precisa tomar quase todo tempo”

Logo em seguida uma menina diz (sem levantar o braço):

“-Ô, Rita, eu tenho sede de água”

A estagiária responde:

“-A gente tem que ter muita sede de água”

É possível perceber que há muitos alunos falando ao mesmo tempo. O Bruno continua com o braço levantado, e a estagiária prossegue com o diálogo:

“-A gente tem que tomar muita água, muita água, muita água. Pra quê a gente precisa tomar água? Pra quê a gente precisa tomar água?”

Enquanto a estagiária fala, Ana chama a professora e diz para a professora:

“Professora, faz mais de uma hora que estou com o braço levantado”

A professora diz à Ana:

“-Abaixa o braço um pouco, que não é hora de falar”

Logo em seguida a professora diz à estagiária:

“-O Rita, quando alguém levantar o braço, preste atenção, porque eles precisam falar. E aí, você não deixa todo mundo falar junto, escolhe um para falar, porque é importante a participação deles. Ah, tem um monte de gente querendo falar (risos). É importante que alguém fale. Você está falando para mim que é importante a água, vários levantaram o braço, então nesse momento pede para alguém falar”

A estagiária diz:

“-Fala Tadeu”

O aluno diz:

“-Ah...”

A professora diz:

“-A água, para quê serve, meu amor?”

E o menino responde:

“-Morango”

E a estagiária repete:

“-Morango? E a água, pra quê serve?”

Nesse momento um menino diz:

“-Eu, eu, eu”

A estagiária diz:

“-Fala, Bruno”

E o menino diz:

“-Pra não ficar com sede”

A estagiária repete o que o menino disse e logo em seguida diz:

“-Fala Ana, pra quê serve a água?”

A menina diz:

“-É, pra ...”

Nesse momento é encerrado este episódio.

Entrevista com a Estagiária referente ao 3º Episódio

1º Comentário da estagiária enquanto assiste ao episódio (00:15:16): Ele não para.

2º Comentário da estagiária enquanto assiste ao episódio (00:15:37): Tem Ana com a mão levantada de novo.

3º Comentário da estagiária enquanto assiste ao episódio (00:16:32): Gente, como que eu não enxergo essa menina (Ana), ai.

4º Comentário da estagiária enquanto assiste ao episódio (00:16:41): Acho que a professora vai falar.

5º Comentário da estagiária enquanto assiste ao episódio (00:17:05): É agora.

6º Comentário da estagiária enquanto assiste ao episódio (00:17:49): É, a professora deu uma baita chamada de atenção, mas valeu apenas, porque na hora fiquei meio sem graça, meio nem sabia o que fazer, tipo “ai meu Deus ela chamou minha atenção”, mas aí, a partir daí que eu comecei, ah, eu acho, né, não sei nos próximos vídeos, que eu falo “nossa como que eu não prestei atenção”, que aí que eu comecei a prestar atenção mais se as crianças estavam com braços levantados ou não, mas isso faz parte, né? Risos.

Pesquisadora (00:18:24): Você escutou o que a Ana falou?

Estagiária (00:18:27): O quê?

Pesquisadora (00:18:28): Para a professora?

Estagiária (00:18:29): Não.

Estagiária (00:18:33): Nossa nem escutei ela falando.

Obs: Nesse momento a pesquisadora passa novamente uma parte deste episódio, para que a estagiária ouça o que a aluna diz à professora: “professora faz mais de uma hora que estou com o braço levantado”.

Estagiária (00:19:16): Não entendi.

Pesquisadora (00:19:18): “Professora, faz mais de uma hora que estou com o braço levantado”. Está difícil mesmo essa gravação.

Estagiária (00:19:24): Nossa, tadinha, gente. Não sei se foi porque eu fiquei nervosa, não sei o que aconteceu comigo, não consigo lembrar.

Pesquisadora (00:19:39): Além da questão do nervoso, tem mais alguma outra questão desse vídeo? Desse episódio?

Estagiária (00:19:47): Sei lá, se eu estava enxergando a menina com a mão levantada, e não chamei, não sei porque eu não chamei, não sei.

Pesquisadora (00:20:00): A forma que você usou aqui para explicar os minerais , é, como você considera a forma que você usou para explicar? Se você realizasse essa aula novamente, você explicaria novamente dessa forma?

Estagiária (00:20:13): Não, na verdade nem iria falar disso. Mas, eu espalharia diferente, **o modo como eu coloquei eles aqui, que deu uma boa confundida, meio que juntou todos os alimentos. Acho que usaria a lousa, sei lá.**

Pesquisadora (00:20:41): É, você acha que teve alguma dificuldade neste momento?

Estagiária (00:20:46): Além de eu ficar constrangida e sem graça? Risos. **Dificuldade foi de enxergar a criança com a mão levantada, acho de dominar a classe.**

Pesquisadora (00:21:05): Você acha que conseguiu atingir os objetivos nessas atividades? Desse momento destacado nesse episódio?

Estagiária (00:21:12): Talvez, não sei.

Pesquisadora (00:21:16): Nesse momento, teve alguma improvisação? Ele foi conforme você havia planejado?

Estagiária (00:21:21): É, acho que foi conforme eu tinha planejado, sem a bronca da professora. Risos.

Pesquisadora (00:21:30): E o que você achou da intervenção que ela fez?

Estagiária (00:21:33): Ai, eu acho que na hora fiquei sem graça, não sabia nem para onde olhar, ainda mais que estava gravado , ai meu Deus, isso eu tenho certeza que ainda vou ter que assistir isso. Ah, mas valeu a pena, eu acho, que eu acho que, eu acho, que eu comecei a prestar a atenção, vamos ver as cenas dos próximos capítulos.

Pesquisadora (00:22:06): Mas, você acha que essa intervenção que ela fez mudou em alguma coisa? Aí você avalia os lados positivos e negativos, o que você acha que mudou?

Estagiária (00:22:18): É, tem os prós e os contras, eu acho que ela não precisava ter falado na frente de todo mundo, ela podia assim ter dado a volta e falado para mim , “Rita tem a criança...precisa que você...” , sabe, falar baixinho para mim, não falar na frente de todo mundo. Ia me fazer perceber do mesmo jeito. Mas o que ela disse, fez eu perceber que tá mesmo muita criança com a mão levantada , talvez ao longo dessa aula e da próxima eu tenho, sei lá , até o fim de todas as aulas eu tenha deixado muita criança com a mão levantada.

Pesquisadora (00:23:13): Se você pudesse realizar essa aula novamente, como você faria, ou o que mudaria, ou não?

Estagiária (00:23:24): Eu ia fazer, eu tentaria prestar mais atenção nas crianças para não chegar nesse ponto da bronca, risos. Ia tentar dominar mais a classe, fazer eles ficarem mais quietos, tentar explicar mais devagar , ficar menos nervosa e eu ia tentar puxar várias carteiras, me organizar melhor (os alimentos) sabe, puxar várias carteirinhas para fazer tudo separado e não tudo na mesma mesa.

Pesquisadora (00:23:58): O que você faria separado?

Estagiária (00:23:59): Os alimentos, puxar várias mesinhas assim, para separar os alimentos , não deixar tudo junto, na mesma mesa.

Pesquisadora (00:24:14): Entendi.

Obs: Nesse dia, devido ao compromisso da estagiária, foi possível realizar apenas a entrevista até ao episódio 03, ficando os demais (episódio 04 e 05) para o próximo encontro, o qual foi retomado os anteriores (01,02 e 03) para que a estagiária pudesse se lembrar da aula. As perguntas iniciaram a partir do episódio 04. Já com a professora, a entrevista foi realizada com todos os episódios desta aula.

Entrevista com a Professora referente ao 3º Episódio

1º Comentário da professora enquanto assiste ao episódio (00:13:11): Risos, aí, aí, normalmente eu faço isso, falo alguma coisa e repito depois, ou então, começo e continuo, ah criança vai continuando, ela viu minhas aulas e eu acho que ela pegou isso aí, risos.

2º Comentário da professora enquanto assiste ao episódio (00:13:46): Ah, foi o toque que eu dei para ela, nossa isso é muito importante.

3º Comentário da professora enquanto assiste ao episódio (00:14:53): É exatamente isso, eles querem falar qualquer coisa, então para ver se eles estão prestando atenção realmente, né, assim ficou melhor .

4º Comentário da professora após assistir ao episódio (00:15:03): É, então, isso é muito importante, nesse momento, quando a criança levanta o braço, às vezes ela quer falar qualquer coisa, como aconteceu com o Tadeu, morango e nem prestou atenção na pergunta, então é importante que você fale o que você quer, para ver se está prestando atenção naquilo que está sendo colocado, para ver a opinião deles sobre o assunto. Porque a criança adora falar, adora participar, às vezes nesse momento você tá falando lá da boa alimentação, da água, eles vão contar, por exemplo, do acidente que ele teve quando ele era pequeno, não tem nada a ver com o assunto, então daí você puxa para a realidade, “o que é nós estamos falando agora? É do acidente? Não, é da água, entendeu?” Então é assim, é pedir para a criança falar, são dois momentos importantes, como eu tinha falado ali, é para ver qual é a opinião da criança e para ver se ela tá ligada no assunto, porque você viu como eles estavam muitos dispersos, né. Eles estavam conversando paralelos, eles estavam brincando, às vezes tinham momentos ali que ela estava falando sozinha na frente, e assim, eles levantam o braço e nem sabiam por quê. Eles queriam participar do que eles não sabem. E quando você tá chamando um, chamando o outro, “olha presta atenção que o Tales está falando”, “ah vocês não estavam escutando o que a Ana está falando, vamos prestar atenção na Ana?”. Então nesse momento eles voltam atenção no colega, e aí todos prestam atenção no conteúdo que está sendo passado.

Pesquisadora (00:16:36): Então qual foi a intenção da intervenção?

Professora (00:16:39): Naquele momento eu queria que as crianças participassem, agora olhando, eu observo que tinha muita criança dispersa, então como eu faria? Ó, eu chamava pá, os outros que estavam conversando para prestarem atenção no colega que estava falando, para não ficarem tão dispersos, porque eles estavam muitos dispersos. Porque no calor da coisa, às vezes você não pega tudo, sabe Michelle (pesquisadora). Você consegue, é claro que tenta ficar “ligadona” para que você dê conta do recado, de tudo, e é claro que esse é o objetivo de você dar uma aula, mas não é sempre assim, né? Então agora observando a imagem, é, porque eu tenho esse costume de, ah, “olha lá o Fernando quer falar, e vocês não estão prestando atenção no Fernando, quando foi sua vez todo mundo ficou em silêncio para escutar”. Então é o momento também de respeitar o outro, né. Só que nessa imagem que eu acabei de ver, aquele meu alerta foi para que ela desse atenção para quem estava de braço levantado, ela tinha esquecido de novo desse detalhe .

Pesquisadora (00:17:50): Ali, não sei se você vai lembrar na organização que ela fez...

Professora (00:17:55): Ah sim, teve um momento que eu pedi para ela arrumar os objetos.

Pesquisadora (00:18:00): É, na organização da mesa, o que você achou...

Professora (00:18:03): Então, teve um momento que estava tudo bagunçado, né, muito misturado, aí não sei se você pegou esse pedaço, mas, eu pedi para ela, Rita vamos separar. Aí nós demos uma paradinha, ela parou de falar e aí ela organizou todas as frutas de um lado, os carboidratos, as proteínas, né. Ela separou, é, teve um momento que eu pedi para ela dar uma paradinha e separar, assim fica confuso, a gente sabe que é tudo importante, mas ela não estava separando. Precisava ter separado.

Pesquisadora (00:18:40): A forma como ela trabalhou neste episódio, o que você achou...

Professora (00:18:44): Ficou um pouco disperso, ficou um pouco, naquele outro momento não, aquele ficou muito bom. O primeiro momento ela estava muito

nervosa, o segundo momento estava muito bom, agora quando introduziu o objeto, as crianças estavam doidas para saírem e pegarem os objetos, né? Atiçou, né, todo o elemento que você traz em sala de aula você tem que pensar muito, né?

Pesquisadora(00:19:09): Quais foram as dificuldades que você acredita que ela teve?

Professora (00:19:16): Eu acho de querer falar, de ter atenção das crianças, é, a questão da disciplina. Isso é o que eu acho, né, não sei se foi isso que ela sentiu, mas quando você tá na frente, você quer ser ouvido.

Pesquisadora (00:19:30): Ah não, mas assistindo aqui, né, o episódio, quais foram as dificuldades que você vê, você.

Professora (00:19:41): Foi de querer passar o conteúdo, então ela não se importou muito pra querer dá conta do recado, e às vezes a gente não dá conta do recado cem por cento naquele momento, né? Pra você vê, às vezes ela poderia ter falado só de dois grupos de alimentos e não de tudo. Daí ela não poderia fazer o produto final da aula que era fazer o cartaz, então você viu só como é um jogo duro? A dificuldade ali foi de manter a atenção das crianças, e ela queria mesmo, qual era o objetivo dela nesse momento? Era passar o conteúdo.

Descrição do quarto episódio, o qual tem duração de três minutos e dois segundos (tamanho do arquivo 19,9MB).

O episódio é iniciado pela legenda “2 minutos depois...” (em relação ao episódio anterior) e logo depois se inicia o vídeo, o qual mostra a estagiária falando e várias crianças falando ao mesmo tempo. A estagiária diz:

“-Fala Tatiana, ó vamos escutar a Tatiana, que ela não falou ainda. Fala Tatiana, pode falar.”

E a menina diz:

“-Num aniversário, eu comi e depois fui pular na cama elástica”

E a estagiária diz:

“-Você comeu e foi pular? Ó, mais tem que tomar cuidado hein. Porque se comer, comer bastante e já gastar energia, a gente pode vomita né. Tem que tomar cuidado, tem que esperar um pouquinho, tem que esperar a comida descer”

Nesse momento é possível observar várias crianças conversando ao mesmo tempo. A estagiária diz:

“Ó, agora vou mostrar ...(o restante da frase não foi possível compreender, devido ao barulho da sala)”

A estagiária pega uma cartolina, começa desenrolá-la e a professora diz:

“-Olha só o que a Rita trouxe agora, olha lá”

E quando a professora terminou a fala, foi possível notar que as crianças começaram a prestar atenção na estagiária. A estagiária diz:

“Eu fiz um cartaz. Ana, você sabe ler? Você consegue ler o que está escrito aqui? Lê para mim, Ana”

A estagiária está na frente da sala, segurando a cartolina em sua frente, aberta, porém a parte de baixo da cartolina está levemente enrolada. Ana começa a ler:

“-Coma, coma desses...”

A estagiária diz:

“-Falta o que está em vermelho aqui ó”

Quando ela diz isso, aponta com o dedo na palavra que está faltando ser lida, em ao fazer isso, solta um dos lados do cartaz e essa parte se enrola. Porém, logo ela volta a segurar o lado, e a aluna continua com a leitura:

“-Mais alimentos, coma”

A estagiária diz:

“-Vamos lá”

Nesse momento a estagiária deixa de segurar um dos lados da cartolina, esse lado enrola e apenas metade da cartolina fica visível. A estagiária com uma mão segura a cartolina e com a outra aponta para cada palavra que a aluna deverá ler. A estagiária aponta para a primeira palavra e diz:

“-Coma”

Depois a estagiária apenas aponta para as palavras seguintes e a aluna lê:

“-Mais desses alimentos”

A estagiária diz:

"-Agora desse lado"

Nesse momento, ela segura a outra extremidade da cartolina e a outra se enrola, e a mesma aluna lê:

“-Coma desses menos alimentos”

A estagiária diz:

“-Coma menos desses alimentos. Então desse lado (mostra apenas uns dos lados da cartolina em pé), a gente vai colocar o que a gente deve comer mais, que são as coisas mais saudáveis. E desse lado (estagiária mostra o outro lado da cartolina) a gente vai comer, o que a gente tem que comer menos”

Assim que a estagiária termina de ler o que está escrito na cartolina (título da atividade), a professora vai até a frente da sala segurando uma fita adesiva e ajuda a estagiária colar a cartolina na lousa. Enquanto isso é possível notar que há várias crianças falando ao mesmo tempo. Um aluno diz:

“-A gente pode mexer nas coisinhas de mentirinha?”

As “coisinhas de mentirinha” são alimentos de plástico, utilizados no início da aula e que estão ainda sobre a mesa da professora. A estagiária responde ao aluno:

“-Pode, depois que a gente fizer essa atividade eu deixo vocês mexerem.”

Algumas crianças dizem:

“-Aeeee”

Duas crianças vão até a mesa para mexer e logo retornam a seus lugares. A estagiária termina de colar a cartolina na lousa, e pega uma bolsa pequena, mostra aos alunos e diz:

“Ó, nesse, nessa minha sacolinha bolsinha aqui, ó, eu vou chamar um de cada vez para vir aqui tirar de dentro uma figura”

Uma criança diz:

“-Dinheiro”

A professora diz:

“-Ai, ela acabou de falar que é figura, que dinheiro?”

A estagiária continua explicando a atividade:

“-Uma figurinha. Deixa eu pegar minha cola ali ”

Nesse momento a estagiária sai da frente da sala e vai até ao fundo buscar sua cola. Enquanto isso, uma menina diz:

“-E a gente vai colar a figura lá (aponta para a cartolina colada na lousa)”

Enquanto a estagiária pega sua cola, diz aos alunos:

“-E vocês vão colar a figura, vocês vão falar pra mim se deve comer menos ou se deve comer mais ”

Enquanto a estagiária está no fundo da sala, quatro alunos vão até a mesa mexer nos alimentos de plástico, e a professora diz:

“-Aaaaa, mas não foi esse o combinado, eu prestei muito bem atenção no combinado, sabe. Olha, senhor Roberto e o pessoal que estava todo mundo lá, ela falou que depois ela deixaria mexer”

O menino disse:

“-Eu não coloquei a mão”

E a professora diz:

“-Mas estava todo mundo lá (na mesa da professora, onde estavam os alimentos de plástico)”

Nesse momento a estagiária já retornou à frente da sala e diz:

“-Olha, eu vou chamar um de cada vez, se não souber, aí vocês falam.”

Esta é a última cena deste episódio.

Entrevista com a Estagiária referente ao 5º Episódio

Pesquisadora (00:17:54): Neste episódio, o que saltou aos olhos, o que você gostaria de comentar?

1º Comentário da estagiária após assistir ao episódio (00:18:00): Ah, essa atividade que eu fiz eu achei bem legal, porque eles tinham uns que não sabiam tal, mas a maioria entendeu o que eu, o que eu queria passar para eles, né. Então achei legal, porque mesmo que eles tiravam e eu perguntava, mesmo pensando que não ia saber alguma coisa assim, elas respondiam certo, falavam “ai eu tenho que comer mais por causa disso, disso e disso, por que tem vitaminas, não sei o que, não sei o que...” e isso me chamou a atenção, não no episódio, mas na atividade em si. É no episódio, dá para perceber que eu não estava com autoridade, muito autoridade, não sei se é porque eu sou estagiária e não professora e tal, tem todo esse negócio. Mas, eu viro de costa, eles vão correndo mexer nas coisas. Ah, é criança também, mas a questão mais da autoridade dentro da sala de aula, que é meio difícil quando o professora está junto, quando você não é a professora deles. Hum, achei isso.

Pesquisadora (00:19:08): No início, logo quando a professora fez um comentário, falando assim “olha, vamos ver o que a Rita trouxe”, o que você acha desse comentário que ela fez?

Estagiária (00:19:18): Eu achei legal, porque daí ela falando eles prestaram mais atenção, tipo “o que será que ela trouxe” , porque eles estavam super falando, todos

falando, aí ela falou assim “olha “, ela chamou a atenção deles para ela, para depois colocar atenção em mim, e eu achei muito legal esses comentários que ela faz na aula e tal. Tudo o que ela falava, mesmo bronca que ela me deu, eu acho super válido, super importante, porque tem professora que não faz nada disso, deixa a estagiária lá para se ferrar sozinha e não ajuda. E não, a Jaqueline ela foi diferente, ela me ajudou e todo momento que eu precisei, mesmo o puxão de orelha e tal, ela sempre estava lá para me ajudar. Então, ela chamou atenção das crianças para ela, para depois jogar a atenção em mim, achei legal.

Pesquisadora (00:20:11): E por que você acha que as crianças se dispersaram no momento que você estava falando?

Estagiária (00:20:17): Ah, sei lá, acho que eu falo muito rápido, ou fico nervosa e não falo direito e também autoridade também, né, vai muito a questão da autoridade também. É como se um coleguinha deles tivesse falando, um pouco mais, mas não é a professora, aí a professora é a Jaqueline, e a Rita é a estagiária, ela ajuda lá. Eu também acho que tinha muita coisa, os objetos estavam todos em cima da mesa, os objetos e tal, então eles meio que dispersavam, e todas as aulas também eles eram, mesmo assim até com a professora Jaqueline, criança não para, né. Então, eu acho que além da autoridade e tal essa é a questão.

Pesquisadora (00:21:13): Na hora em que você apresentou a cartolina com a atividade para eles, na forma como foi apresentado, é, você gostaria de fazer algum comentário?

Estagiária (00:21:24): Eu acho que eu tinha que ter colado antes, não ter que ficar abrindo ela. E o que eu fiz, eu acho muito importante que é, por exemplo, a Ana sabia ler, então pedir para ler mostrando aos coleguinhas que ela sabia ler e para valorizar a leitura dela , então achei isso legal também .

Pesquisadora (00:21:45): Por que você acha importante mostrar para os coleguinhas que ela sabe ler?

Estagiária (00:21:48): Porque aí vai a eles quererem saber ler, ah, a coleguinha sabe ler, então eu preciso saber ler também. Porque, se ela está na mesma classe que eu, eu preciso saber ler também.

Pesquisadora (00:22:06): Nesta atividade você gostaria de ressaltar mais alguma coisa que você achou interessante, ou talvez alguma coisa que você mudaria da organização?

Estagiária (00:22:21): Eu acho que não, primeiro eu colaria na lousa em vez de ficar abrindo ele, colaria na lousa ou faria dois cartazes, com figuras maiores.

Pesquisadora (00:22:37): Por que com figuras maiores?

Estagiária (00:22:38): Porque aí, porque os amigos de trás na hora que eu tirava a folhinha eles não sabiam o que era, então eles tinham que falar o que era. Então, se fosse maior daria para ver tudo junto, e tal eles falaram “tia deixa eu ver, deixa eu ver, eu não vi, não dá para ver”, entendeu? Tem todo esse negócio de ver, não consigo ver. Se fosse maior, tinha algumas bem grandonas, mas se fosse todas grandonas ia ser mais legal.

Pesquisadora (00:23:10): Ah, você gostaria de falar alguma coisa sobre a forma como você finalizou a atividade anterior e iniciou essa outra atividade? Tem alguma coisa que você acha que poderia ter mudado, ou seria assim mesmo? Eu gostaria que você falasse dessa passagem, você finalizou essa atividade e depois já entrou na outra.

Estagiária (00:23:33): Eu podia ter falado mais sobre todos os alimentos, a boa alimentação, comecei a falar da boa alimentação. Então, podia falar no começo e tal, falado de carboidratos e proteínas, minerais e lá, lá e depois ter falado de novo das coisas saudáveis, das coisas gordurosas “ah gente é bom comer, isso, isso, isso, isso e isso e deixar de comer um pouco disso, disso e disso”, “ah porque boa alimentação é tudo comer tudo junto, ter bastante coisa no prato variado, carboidratos e proteínas, um pouco de tudo”, aí entrar com a atividade, porque ia ser para eles mais fácil de identificar o que é saudável e o que não é saudável, mas só isso.

Pesquisadora (00:24:31): Ok.

Obs: Nesse momento é finalizada a entrevista com a professora.

Entrevista com a professora referente ao 5º Episódio

1º Comentário da professora enquanto assiste ao episódio (00:27:01): Gente, como eles se movimentam. Eles não perdem nada.

2º Comentário da professora enquanto assiste ao episódio (00:28:03): Ah, viu que a gente já separou ali na mesas? Tá tudo separado ali. Eu me esqueci de tirar aquele bolo de lá, foi de aniversário de alguém nesse dia. Risos.

3º Comentário da professora enquanto assiste ao episódio (00:28:17): Coma menos, e aí ó, um bolão lá.

4º Comentário da professora enquanto assiste ao episódio (00:28:50): É, uma coisa que é complicada nesse momento, é ela não ter antecipado tudo que ela precisava, aí deixou livre para que todo mundo fosse à mesa, entendeu?

5º Comentário da professora após assistir ao episódio (00:29:22): É isso aí, é o combinado. Se você não respeitar os combinados que você fez, acabou a disciplina na sala, o que você falou tem que ser lei, então tem que pensar muito bem no que você vai determinar, entendeu? Porque senão você não vai ter a classe na tua mão, pode se a idade que for, qualquer idade, até adulto, você tem que estabelecer combinados, “olha vai acontecer assim, assim, assado” e seguir o que é aquilo. Em algum outro momento, é, ela deu esse parecer de novo? Eu deixo vocês pegarem depois ou não?

Pesquisadora (00:29:58): Não, tem outro episódio que eu fiz, mas eu não coloquei para você, mas que você vai falar para ela que ela tem que deixar, porque as crianças começam ir à mesa.

Professora (00:30:10): Ah, entendi. É esse, o negócio é o seguinte, se você não estabelecer regras desde o início da sua atividade acabou seu dia. É, hoje eu cheguei toda bagunçada aqui, porque cheguei atrasada e tal. Então dei uma respirada, sabe, pedi para alguém ficar na sala, fui me organizar lá na sala dos professores, pentear meu cabelo, só para você ter ideia, me recompor, colocar minhas ideias na cabeça para entrar na sala. E tem que antecipar, você precisa de cola, já deixa na mesa, fita adesiva deixa em cima da mesa, deixar sua aula

organizada, né, para que não crie motivos para que eles, é, possam causar algum transtorno, né.

Pesquisadora (00:30:57): E a forma como ela trabalhou o cartaz, o que você achou?

Professora (00:31:00) : Ah, eu gostei, achei legal, demorou um pouco, né, eles ficaram desestimulados, eles ficaram um pouco cansados com a atividade, porque ela chamou todo mundo para ir lá na frente, né. Então chegou um momento que aquele que foi primeiro, já não estava nem aí para o bolinho, entendeu? Mas é assim mesmo que acontece, né, e nesses momentos tem que estar sempre chamando a atenção para frente, “olha só” e até fazer carnaval às vezes, “olha que legal o grampeador”, umas coisas assim meio birutas, mas pra que você chacoalhe um pouco, ou dá uma parada naquela hora, “vamos cantar uma música”.

Pesquisadora (00:31:40): Aquele momento que eu vi que você fez a intervenção, qual era a intenção?

Professora (00:31:45): Todas as intervenções que eu fiz foi para chamar, focar, faz com que as crianças focassem naquilo que ela estava apresentando, para não perder a aula, porque estava muito bom para desperdiçar aquilo lá, né. Ela foi atenciosa, ela preparou o material, ela procurou, ela buscou, ela trouxe coisas ótimas,,então não podia perder essa oportunidade, entendeu? Perdendo essa oportunidade, ia ser difícil resgatar novamente, sem eu ter todo aquele material rico que eu tinha aqui, entendeu?

Pesquisadora (00:32:25): A forma que ela trabalhou neste episódio, como você faria?

Professora (00:32:30): Não faria diferente, só quando as crianças comesçassem a se cansar daquela questão de pegar o que estava dentro do envelopinho, poderia dar uma parada, cantar uma música, continuar de novo, só para dar uma quebrada naquele negócio cansativo, entendeu? Mudar, e aí volta de novo, é a única coisa, mas o restante eu achei que foi muito bom.

Pesquisadora(00:32:57): Nessa aula você acha que ela conseguiu atingir os objetivos da atividade?

Professora (00:33:02): Conseguiu, eu tenho que tirar, eu até escrevi no relatório dela, que ela pediu para eu avaliar a aula, não avaliei em nenhum momento a disciplina das crianças, uma, que é uma pessoa diferente que ela está lá, tinha você também na jogada que movimentou a turma. Porque você querendo ou não, movimenta, fica diferente, entendeu? Então assim, ó, tinha você na jogada, tinha ela uma pessoa diferente na história. Então assim, movimenta a classe. Então, disciplina eu não observei nesse momento, o que eu acho que valeu a pena, o material que ela trouxe, a resposta das crianças para aquilo que ela estava dizendo, ela levantava a mão, ela perguntava às crianças, se de alguma maneira às vezes um pouco, não contínua, mas ela deu o recado, né? Ela conseguiu dar o recado dela, porque em alguns momentos eu falava não vai dar, olha o tempo, olha o tempo, porque senão não ia dar para cumprir todo o conteúdo até naquela hora, entendeu? Tem esse nosso jogo de cintura na sala de aula, vê o que você programou e vê se dá tempo, se não dá tempo, você tem que cortar no momento específico para continuar na outra aula, tá?

Pesquisadora (00:34:48): Aconteceu alguma improvisação nessa aula, você conseguiu ver alguma improvisação na parte dela?

Professora (00:34:52): Que improvisou? Aí não.

Pesquisadora (00:34:56): E ocorreu conforme estava planejada essa aula?

Professora (00:34:58): Essa aula sim, só teve que mudar algumas coisas nas outras aulas, mas o restante, essa perfeito, tá.

Obs: Nesse momento é finalizada a entrevista com a professora.