

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

ANA D'ARC LOPES DOS REIS

**O ESTÁGIO SUPERVISIONADO COMO
LOCUS FORMATIVO: DIÁLOGO ENTRE
PROFESSOR EXPERIENTE E PROFESSOR
EM FORMAÇÃO**

**TERESINA – PI
2013**

ANA D'ARC LOPES DOS REIS

**O ESTÁGIO SUPERVISIONADO COMO *LOCUS* FORMATIVO: DIÁLOGO ENTRE
PROFESSOR EXPERIENTE E PROFESSOR EM FORMAÇÃO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós –
Graduação em Educação do Centro de Ciências
da Educação Prof. Mariano da Silva Neto, da
Universidade Federal do Piauí, como requisito
para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Bárbara Maria Macêdo
Mendes.

TERESINA - PI

2013

FICHA CATALOGRÁFICA
Universidade Federal do Piauí
Biblioteca Comunitária Jornalista Carlos Castello Branco
Serviço de Processamento Técnico

R375e Reis, Ana D'arc Lopes dos

O estágio supervisionado como *locus* formativo
[manuscrito] : diálogo entre professor experiente e
professor em formação / Ana D'arc Lopes dos Reis. – 2013.
149 f.

Cópia de computador (printout)

Dissertação (Mestrado) – Programa de Mestrado em
Educação.

“Orientador Prof^ª. Dra. Bárbara M. Macêdo Mendes”

1. Formação de professores. 2. Estágio Supervisionado.
3. Professor Experiente. I. Título.

CDD 370.71

ANA D'ARC LOPES DOS REIS

**O ESTÁGIO SUPERVISIONADO COMO *LOCUS* FORMATIVO: DIÁLOGO ENTRE
PROFESSOR EXPERIENTE E PROFESSOR EM FORMAÇÃO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada em : Teresina-Pi 01 / 07 / 2013

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Bárbara Maria Macêdo Mendes
Orientadora (UFPI)

Profa. Dra. Maria Socorro Lucena Lima
Examinadora Externa (UECE)

Profa. Dra. Maria da Glória Soares Barbosa Lima
Examinadora Interna (UFPI)

Profa. Dra. Antonia Edna Brito
Examinadora Suplente (UFPI)

A Maria das Graças dos Reis Andrade, minha rainha guerreira, que com seu exemplo me ensina a viver e a lutar com dignidade e força de gigante mesmo quando a batalha parece perdida.

AGRADECIMENTOS

A Deus, que me concedeu saúde física e espiritual suficientes para chegar até esse ponto da jornada.

Agradeço especialmente aos meus irmãos que são razão para que eu sempre sirva de exemplo como a mais velha e a que está sempre disposta a colaborar e com quem sei que também posso contar sempre, em qualquer tempo ou situação.

À Carmen, irmã caçula que tanto estimo e que me dá força/exemplo com sua dedicação ao trabalho educativo, também sempre me inspira.

Ao meu pai, que mesmo quieto e observador, está sempre disposto a colaborar e a compartilhar seu saber para o nosso enriquecimento intelectual e moral.

Agradeço especialmente aos meus colegas de trabalho do “Moaci Madeira Campos” com quem convivo há 19 anos e com quem partilho muitas vitórias e até mesmo dificuldades. Com certeza, esse espaço profissional é para mim, muito mais do que apenas meu local de trabalho, é um prolongamento familiar que me constrói como pessoa também.

Em especial quero agradecer às interlocutoras da pesquisa, que se mostraram como verdadeiras companheiras de caminhada e que souberam compreender, quando precisei, que viessem em pleno sábado à tarde, por várias vezes às reuniões para produção de dados. Sem elas este trabalho não se concretizaria.

À Francisca Nascimento, colega de curso e amiga para todas as horas, que com sua calma e tranquilidade nos momentos de dúvida e dificuldades soube fazer seu papel de companheira de caminhada também.

A todos os colegas da 19ª turma do Mestrado em Educação da UFPI, que se mostraram sempre dispostos a colaborar nas pequenas coisas do dia a dia de mestrando e como amigos quando menos esperei.

Aos colegas do IEAF que muito me incentivaram a investir no Mestrado e que sempre me recebem com um sorriso amigo.

Às professoras Glória Lima, pela honrosa participação e olhar clínico na ocasião de minha Qualificação e Antônia Edna, pela disponibilidade em indicar caminhos corretos no decorrer do Mestrado.

À Profª Drª Maria do Socorro Lucena Lima, que mesmo sem saber quem eu era e sem ter nenhuma referência sobre mim, prontamente me atendeu e até me tranquilizou via e-mail, como quem estava disposta a colaborar sempre e por participar da avaliação do meu trabalho com suas valiosas contribuições. Muito obrigada, professora.

Em especial, agradeço à minha querida orientadora, Profa. Dra. Bárbara Maria Macêdo Mendes, que com sua enérgica colaboração, ajudou-me a construir este trabalho com sucesso.

A todos os amigos e colegas que compreenderam minha distância nesses dois anos de dedicação à pesquisa.

À Regina Osório, que é um anjo da guarda, uma irmã mais velha que não tive e, enfim, uma amiga incomparável, que tolerou todas as minhas inseguranças e angústias sendo sempre um ombro amigo que me fortaleceu quando fraquejei durante o processo do presente trabalho.

À Isabela, que com suas habilidades na informática deu uma finalização mais condizente na formatação do meu trabalho.

Se não citei o nome de alguém, me perdoem. Mas todos estão aqui num cantinho do coração com o seu devido valor resguardado.

É preciso que os professores orientadores de estágios procedam, no coletivo, junto a seus pares e alunos, a essa apropriação da realidade, para analisá-la e questioná-la criticamente, à luz de teorias. Essa caminhada conceitual certamente será uma trilha para a proposição de novas experiências.

(PIMENTA; LIMA, 2004)

RESUMO

O desafio de formar professores na sociedade contemporânea emerge, entre outras coisas, das novas tarefas atribuídas ao professor e à escola na dinâmica do momento sócio-histórico, cultural e educacional. Entre outras coisas a tecnologia e a informação considerando também a complexidade desse momento histórico da sociedade, do ato de ensinar, da ação de ser professor. O presente estudo investigativo tem o propósito de compreender como se dá o processo de participação/formação do professor efetivo da Escola Campo de Estágio que recebe alunos estagiários em sua sala de aula. Nessa perspectiva, a pesquisa teve como objetivo geral investigar a atuação de professores da Escola Campo de Estágio na formação inicial de futuros professores. Para seu desenvolvimento delinea os seguintes objetivos específicos: Identificar como professores da Escola Campo de Estágio lidam com os estagiários; Caracterizar a relação entre professores da Escola Campo de Estágio e os estagiários; Identificar as contribuições de professores das Escolas Campo de Estágio enquanto coformadores de professores; Verificar como se dá o processo de intercâmbio entre IES e escolas de Ensino Fundamental no sentido de torná-las parceiras na formação de professores; Analisar o Estágio Supervisionado como elemento formador tanto do estagiário, quanto do professor da Escola Campo de Estágio. O estudo fundamentou-se teoricamente em Tardif (2008), Gómez (1998), Pimenta e Lima (2004), Formosinho (2009), dentre outros pesquisadores da temática formação de professores. Os dados foram analisados com a técnica de análise de conteúdo com base em Bardin (1977) para interpretação das comunicações das narrativas apresentadas pelos interlocutores da pesquisa. Na produção dos dados utilizamos o questionário, a entrevista narrativa e a roda de conversa como momento de reflexão, autoformação e/ou complementação de dados. Os resultados do estudo indicam que o professor experiente na Escola Campo de Estágio representa um diálogo entre a realidade da escola e a formação do futuro professor. O professor em referência ao receber o estagiário tem a função de orientador/formador, pois planeja, orienta e acompanha de forma orientadora/formadora as atividades de regência de classe dos estagiários que recebe em sua sala de aula.

Palavras-chave: Formação de Professores. Estágio Supervisionado. Professor experiente.

ABSTRACT

The challenge of forming teachers in contemporary society emerges, among any factors, the new tasks assigned to the titular teacher and the school in the dynamics of the socio-historical moment, cultural and educational. Among other factors, the technology and information, considering also the time complexity of this historical society, the act of teaching, the action of being a teacher. This investigative study aims to understand how is the participation / formation for titular teacher in School Field Traineeship who receives trainee students in their classroom. In this perspective, the research aimed to investigate the performance of titular teachers from School Field Traineeship on the initial training of future teachers. For its development outlines the following specific objectives: to identify how teachers School Field Traineeship dealing with trainees; characterize the relationship between teachers School Field Traineeship and trainees; identify the contributions of teachers from School Field Traineeship while co-training teachers; to check how is the process of exchange of experiences between high and primary schools in order to make them partners in Teacher Education; analyze supervision as a formative element to the student and teacher at the School Field Traineeship. The study was based on theoretically Tardif (2008), Gómez (1998), Lima (2004), Formosinho (2009), among other researchers of the subject teacher training. Data were analyzed with the technique of content analysis based on Bardin (1977) for interpreting communications narratives presented by the research partners. Data used in the production of the questionnaire, the narrative interview and conversation-wheel as a moment of reflection, self-reflections and/or complementation data. The results of the study indicate that the experienced teacher at the School Field Traineeship is a dialogue between the reality of the school and the forming of future teachers. The teacher in reference to receiving the trainee becomes mentor/trainer as plans, guides and accompanies so guiding/forming activities by conduce the class of trainees who comes in his/her classroom.

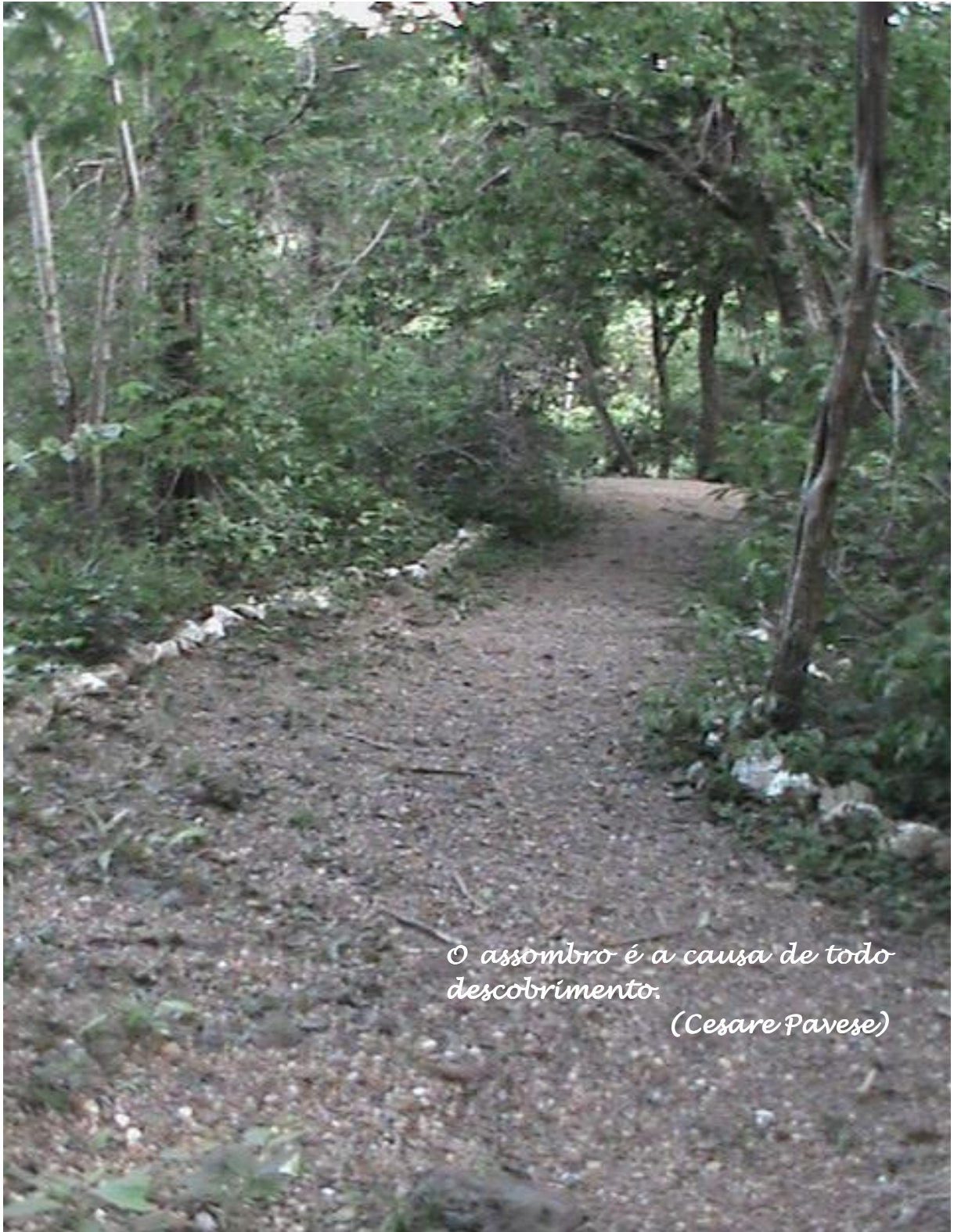
Keywords: Teacher Education. Supervised Practice. Experienced teacher.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	13
2	TRILHA METODOLÓGICA PERCORRIDA NA PESQUISA	21
2.1	A pesquisa qualitativa abrindo suas sendas para este estudo	22
2.2	Encontro com a pesquisa narrativa	23
2.3	Produção de dados: trilhando a aplicação de instrumentos e técnicas	25
2.3.1	O questionário	26
2.3.2	A entrevista narrativa	27
2.3.3	A roda de conversa	30
2.4	Ponto de apoio: cenário empírico	32
2.5	Companheiras de caminhada: interlocutoras	35
2.6	Análise dos dados: sistematização	43
3	ESTÁGIO SUPERVISIONADO E ESCOLAS CAMPO DE ESTÁGIO (ECE) COMO ESPAÇO PARA FORMAÇÃO DE FUTUROS PROFESSORES: DIÁLOGOS POSSÍVEIS	48
3.1	Diálogo entre academia e Escola Campo de estágio	50
3.2	Diálogo entre ser professor de ensino fundamental e orientador/supervisor de estágio supervisionado	55
3.3	Diálogos histórico-institucionais nas trilhas do estágio supervisionado	57
4	ESTÁGIO SUPERVISIONADO COMO <i>LOCUS</i> FORMATIVO: NARRATIVAS DE PROFESSORES EXPERIENTES	65
4.1	A primeira roda de conversa	67
4.2	A segunda roda de conversa	71
4.3	Eixo de análise 1 – Relação professor experiente e professor estagiário	74
4.4	Eixo de análise 2 – Peculiaridades da relação professor experiente e estagiário	83
4.5	Eixo de análise 3 – Professores experientes como formadores de futuros professores	89
4.6	Eixo de análise 4 – O estágio supervisionado e o diálogo Universidade/Escola campo de estágio	96
4.7	Eixo de análise 5 – Estágio supervisionado como espaço de formação	102

5	TRILHAS QUE SE APRESENTAM, NOVOS DIÁLOGOS AINDA ESTÃO POR VIR	116
	REFERÊNCIAS	123
	APÊNDICES	131
	Apêndice A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	132
	Apêndice B - Questionário: Perfil Profissional e Formativo dos Interlocutores	135
	Apêndice C - Questionário - O Professor experiente como orientador supervisor de Estágio Supervisionado	138
	Apêndice D - Roteiro da Primeira Roda de Conversa	142
	Apêndice E - Guia Orientador da Primeira Roda de Conversa	143
	Apêndice F - Roteiro da Entrevista Narrativa	144
	Apêndice G- Convite para a primeira roda de conversa	145
	Apêndice H – Convite para a segunda roda de conversa	146

INTRODUÇÃO



*O assombro é a causa de todo
descobrimento.*

(Cesare Pavese)

1 INTRODUÇÃO

Refletir sobre o processo de formação de professores implica compreender que a ação educativa e o ensino são formas de agir plurais que orientam as ações docentes que são interligadas pelo saber educar e o saber ensinar (TARDIF, 2009). Implica dizer que, o processo formativo do professor exige do formador uma compreensão da realidade social do seu fazer profissional, da complexidade e das características da prática pedagógica, para atender à dinamicidade das demandas do contexto educacional para realização da atividade docente como formador.

Neste trabalho de pesquisa buscamos compreender como se dá o processo formativo do estagiário na interlocução com o professor efetivo da Escola Campo de Estágio (ECE), seja na recepção do aluno-professor em sua sala de aula, seja na construção de saberes para ensinar, ou seja, aprender a ser professor na vivência do estágio supervisionado.

Assim, com o desenvolvimento desta pesquisa, será possível reafirmar que as escolas de Ensino Fundamental, principalmente as que recebem alunos estagiários, são espaços de participação/formação importantes para os futuros professores por proporcionar a eles, através dos agentes educativos da escola, possibilidade de reflexão sobre a prática pedagógica, sem cultivar a tradição da racionalidade técnica, tão presente nas instituições de formação de professores. Mas voltando-se para as perspectivas de racionalidade prática pedagógica que, desde os anos 80, quando pretendia-se formar profissionais da educação que desenvolvessem práticas inovadoras vinculadas a pesquisas e que agissem como modificadores da realidade, disseminando conhecimentos e permitindo a renovação educacional, vêm transformando as escolas em espaços importantes para a produção científica ainda que de forma incipiente.

Nas ideias e conceitos destacados neste trabalho buscamos compreender o papel da escola de Ensino Fundamental como espaço para “a investigação que intervém na mesma, tentando compreender o conjunto de relações que se estabelecem entre pessoas e instituições” (GÓMEZ, 1998, p. 116). Assim percebemos a relevância que compõe cada realidade, cada escola e cada conjunto educacional, representado por Escolas Campo de Estágio/Instituições de Ensino superior, comunidade/escola, espaços públicos/espaços privados e políticas

públicas/grupos da sociedade organizada, que não serão aqui explorados, mas que, indiretamente interferem na oferta de educação pelas escolas que recebem estagiários e mesmo nas instituições que oferecem cursos de licenciatura.

Sabemos que conhecimento, colaboração e compartilhamento levam à reflexão sobre a ação e à disseminação de tudo o que é produzido no contexto da sala de aula e da escola, pois ao enfrentar problemas que envolvem a grande complexidade da ação docente, buscando compreender como se utilizam os saberes científicos, e encontrando soluções para as situações complexas é que os professores reelaboram suas hipóteses, conceitos, rotinas, recriam o seu cotidiano e constroem uma gama de conceitos que, se sistematizados, poderão subsidiar novas práticas, agora fundamentadas e construídas no interior da escola e da prática pedagógica real, o que confere a esse todo, a característica de ciência. E que devem ser articulados entre as escolas e as IES que formam profissionais da educação.

Sendo o Estágio Supervisionado através da regência de classe na ECE um espaço privilegiado em que profissionais e futuros professores interagem prática e teoricamente e em que os professores em formação têm contato direto com as escolas de Ensino Fundamental e com as práticas pedagógicas que se processam nas salas de aula, necessário entender melhor como se dá a participação do professor titular da turma que recebe o aluno-professor para evidenciar a sua função não só, de receber o aluno estagiário, mas, e principalmente, de orientador e formador desse futuro professor.

Nesse contexto, é também necessário entender como ocorre a sua preparação para participar desse processo de formação inicial de novos professores. Será que ele está preparado para isso? Será que compreende que também é formador de professores? É possível haver momentos de estudos, ministrados pelas IES, que formem professores preparando as escolas de ensino fundamental para receber os alunos-professores, cooperando com a formação de novos profissionais? Será que a comunidade escolar como um todo (gestores, professores e funcionários) está devidamente preparada para receber e contribuir com os estagiários?

Os estudos e pesquisas norteadores de uma possível mudança de paradigma na formação inicial de professores não têm apontado para uma

preocupação com o ato de preparar pessoal administrativo, gestores e professores efetivos do Ensino Fundamental para contribuírem com a formação dos futuros professores.

Muito se pesquisa e se escreve sobre o quanto é preciso progredir no âmbito das IES em relação a seus currículos e práticas pedagógicas para qualificar melhor os novos profissionais da educação, no entanto, esses outros atores, principalmente os professores efetivos das ECE, que colaboram nessa formação são esquecidos ou são quase que “transparentes” na relação escola e estagiários, embora, como afirmam Pimenta e Lima (2004, p. 116), seja necessário considerar a importância da contribuição dos mesmos na formação de novos professores ao assumirem o papel de supervisores/orientadores que necessitam de formação especializada, como enfatiza Formosinho (2009). É como se só existissem os alunos, os currículos e as práticas pedagógicas.

Essa realidade prática do Estágio Supervisionado, que desconsidera a importância e as contribuições do professor da escola de Ensino Fundamental que recebe estagiários, é que nos motivou e impulsionou a desenvolvermos uma pesquisa para compreender como se desenvolve a relação e a formação de alunos-professores e professores efetivos da Escola Campo de Estágio para possibilitar um maior reconhecimento do papel da ECE como local privilegiado de ensino/aprendizagem e confronto entre teoria e prática, bem como analisar a função dos professores desse nível como formadores de novos professores.

Essa motivação também se deu em função da experiência do Estágio Supervisionado favorecer a entrada do aluno-professor no mundo profissional, sendo, sem dúvida, a escola, o local onde os futuros professores confrontarão toda a teoria estudada, ao longo do seu percurso enquanto estudantes dos cursos de licenciatura, com as práticas que evidenciam a veracidade e pertinência delas. Onde descortinar-se-ão todos os tropeços ou inverdades que foram ditas, lidas e absorvidas ao longo do caminho rumo à profissionalização.

Sabendo-se que cabe à escola de Ensino Básico receber os futuros professores (estagiários ou alunos-professores) e após longo período de prática como profissionais do Ensino Fundamental que recebem alunos-professores para cumprir seu Estágio Supervisionado, sempre inquietando-nos com a busca de uma participação mais efetiva e qualificada, nesse processo orientador/formativo

percebemos a necessidade de compreender como se dá esse processo no interior das escolas, no nosso caso, de Ensino Fundamental, buscando com essa pesquisa encontrar algumas respostas às nossas inquietações.

Muitas vezes, o aluno-professor é recebido nas escolas com incômodo ou como um peso a mais nas responsabilidades diárias do professor. Nesse sentido, é que esperamos evidenciar em que medida há uma compreensão da escola de Ensino fundamental como espaço de formação, tanto inicial como continuada de professores, no sentido de colaborar com uma parceria na formação mais consistente de futuros professores no que concerne à gestão da classe, do conteúdo, do processo avaliativo, entre outros.

Em termos operacionais, é necessário que escola e professores que recebem alunos-professores possuam o mínimo de informação ou atualização sobre o que os futuros professores estão estudando como teoria nas diversas instituições de ensino superior que são parceiras nas atividades das escolas. É preciso que os professores tenham clareza de como contribuir na formação de novos profissionais, uma vez que eles são co-responsáveis na função de construção/reconstrução de saberes para ensinar.

Essa contribuição poderia se dar num modelo aproximado ao que acontece, por exemplo, em Portugal, onde existe uma rede de “escolas de acolhimento” que é responsável por receber os futuros professores, que serão acompanhados pelos “Supervisores Cooperantes” (FORMOSINHO, 2009, p. 135-139). Os chamados Supervisores Cooperantes são profissionais com vínculo empregatício com as redes de ensino, sendo recrutados, remunerados e com exigências a serem cumpridas como assegura o autor, e ainda, essa função de colaborar na formação de futuros professores necessita ser uma tarefa especializada, como o é naquele país.

Esta pesquisa encontra então um campo fértil para o seu desenvolvimento nas inúmeras escolas que realizam o trabalho de acompanhamento de alunos e professores das mais diversas IES, onde os professores efetivos constantemente reclamam da obrigação de terem que fazer esse trabalho, ou simplesmente abandonam os estagiários em suas turmas, distorcendo, assim, o verdadeiro papel da prática do estágio. Todo esse contexto existente revela a necessidade de uma qualificação adequada para professores experientes que recebem estagiários.

É relevante perceber os problemas que, daí, poderão surgir para que se busquem soluções simples e práticas que tornem possível uma maior integração entre os professores que recebem os alunos-professores e os professores supervisores de estágios das IES. Essa realidade não é diferente nas escolas municipais de Teresina onde observamos práticas como essas. Possivelmente, se os professores que recebem estagiários tiverem a oportunidade de se especializar institucionalmente nessa função, poderão dar uma contribuição mais rica e fundamentada nos aspectos teórico-práticos aos futuros professores, conduzindo-os para que se resolva, logo no início da vida profissional, as desilusões e, até, a fantasia que muitos ainda trazem, equivocadamente, em relação à profissão docente, o que ajuda a formar professores autônomos, críticos, criativos, capazes e competentes, teórica e pedagogicamente, compreendendo toda a “complexidade das práticas institucionais e das ações” praticadas no interior das escolas (PIMENTA; LIMA, 2004).

Investigamos esse tema com base em nossas experiências como professora de Ensino Fundamental do 1º ao 5º ano que a cada semestre recebe estagiários e ainda como formadora de professores que, supervisionando estágios, percebemos na fala e nos relatórios dos alunos-professores, um certo distanciamento entre o que o professor titular (experiente) tenta repassar para seus estagiários e o que os mesmos revelam quando apresentam seus relatos sobre a prática do Estágio Supervisionado.

Nesse sentido, é que buscamos com o nosso estudo, compreender como são construídos e partilhados os saberes, entendendo que essa é uma “via de mão-dupla” que poderá enriquecer profissional e intelectualmente não só os professores em formação, como também os professores experientes. Vale ressaltar ainda, que a motivação da escolha desse tema foi, principalmente, por necessitar conhecer e compreender o papel e a função do professor efetivo da Escola Campo de Estágio no acompanhamento orientação/formação do estagiário. Nessa perspectiva estabelecemos os seguintes objetivos de pesquisa: **objetivo geral** - Investigar a atuação de professores da Escola Campo de Estágio na formação inicial de futuros professores. Como **objetivos específicos** delineamos os seguintes - Identificar como professores da Escola Campo de Estágio lidam com o estagiário; Caracterizar a relação entre professores de Escola Campo de Estágio e os estagiários; Identificar

as contribuições de professores das Escolas Campo de Estágio enquanto coformadores de professores; Verificar como se dá o processo de intercâmbio entre IES e escolas de Ensino Fundamental no sentido de torná-las parceiras na formação de professores; Analisar o Estágio Supervisionado como elemento formador tanto do estagiário, quanto do professor da Escola Campo de Estágio.

Ao vislumbrar encaminhamentos para o alcance dos objetivos indicados para nosso estudo, organizamos nossa dissertação nas seguintes seções: a **Seção 1** é a nossa Introdução, onde apresentamos nosso tema de pesquisa, a justificativa, a relevância do estudo e os objetivos geral e específicos. A **Seção 2** traz a “Trilha metodológica percorrida na pesquisa”, com as suas subseções que irão tratar sobre o motivo de escolher a pesquisa qualitativa narrativa como abordagem de pesquisa e ainda, como ocorreu o nosso “encontro” com a pesquisa narrativa. Nessa seção são apresentados também o cenário empírico da pesquisa, as oito interlocutoras e ainda discorreremos sobre cada um dos instrumentos e técnicas utilizados para a produção dos dados, quais sejam: o Questionário, a Roda de Conversa e a Entrevista Narrativa.

A fundamentação teórica encontra-se na **Seção 3** intitulada “Estágio Supervisionado e Escolas Campo de Estágio (ECE) como espaço para formação de futuros professores: diálogos possíveis”. Nessa seção discorreremos sobre os diálogos que podem ser travados entre Academia e ECE, futuros professores e professores experientes e entre os modos de ser professor do Ensino Fundamental e orientador/supervisor de Estágio Supervisionado.

A **Seção 4**, com o título “Estágio Supervisionado como *locus* formativo: narrativas dialógicas de professores experientes”, apresenta a análise de dados com o detalhamento dos cinco eixos investigativos de análise que construímos com base nas narrativas das oito interlocutoras e que foram assim intitulados: Eixo 1 – “Relação professor experiente e professor estagiário”; Eixo 2 – “Peculiaridades da relação professor experiente e estagiário”; Eixo 3 – “Professores experientes como formadores de futuros professores”; Eixo 4 – “O estágio supervisionado e o diálogo Universidade/Escola campo de estágio”; Eixo 5 – “Estágio supervisionado como espaço de formação”.

Finalmente apresentamos as conclusões na **Seção 5** a que demos o título “Trilhas que se apresentam, novos diálogos ainda estão por vir”, em que

apresentamos uma contextualização geral da temática estudada e voltamos, resumidamente, a cada etapa da realização da pesquisa. Também nessa seção, são comentados alguns encontros e desencontros, dificuldades e alegrias, proporcionados pelo processo de pesquisar. Finalmente concluimos, mas deixando em aberto um caminho que deverá continuar sendo trilhado na busca de novos diálogos que tenham como foco professores experientes que se submetem ao acompanhamento/supervisão de professores em formação no contexto do estágio Supervisionado. Logo em seguida apresentamos as referências utilizadas como aporte teórico, os **Apêndices**, como material por nós produzido para o apoio à produção dos dados que obtivemos durante a investigação.

Nossa busca através dessas trilhas de pesquisa, ainda pouco exploradas no campo da Educação, foi sendo descortinada em meio aos instrumentos de produção e análise de dados que passamos a descrever a seguir.

TRILHA METODOLÓGICA PERCORRIDA NA PESQUISA



MARAVILHAR-SE É O PRIMEIRO
PASSO PARA O DESCOBRIMENTO.
(Louis Pasteur)

2 TRILHA METODOLÓGICA PERCORRIDA NA PESQUISA

Pesquisa [...]. É, em suma, uma busca sistemática e rigorosa de informações, com a finalidade de descobrir a lógica e a coerência de um conjunto, aparentemente, disperso e desconexo de dados para encontrar uma resposta fundamentada a um problema delimitado, contribuindo para o desenvolvimento do conhecimento em uma área específica.

(CHIZZOTTI, 2011)

Foi trilhando teorias como as da epígrafe que determinamos o foco e direcionamos todo o trabalho de pesquisa, pois a pesquisa tem como base essa busca de contribuir para a construção dos conhecimentos em todas as áreas da vida humana e em todas as nuances de seu comportamento, de sua convivência e do seu trabalho. Qualquer pequeno detalhe poderá ser passível de descobertas ricas que transformam os modos de ser e de agir, pois é esse o papel da pesquisa.

De acordo com o objeto de pesquisa, qual seja, **diálogo entre professores experientes e professores em formação no contexto do Estágio Supervisionado**, fomos buscar através da pesquisa qualitativa a essência do ato de investigar na perspectiva de que tratam teóricos da narratividade como Gomes (2010), Dominicé (2008), Brito (2010), Poirier; Clapier-Valladon; Raybout (1999), Chizzotti (2011), Gaskell; Allum (2008), Souza (2008), dentre outros que fortalecem e concretizam, com seus estudos, a ideia de que a pesquisa qualitativa narrativa a cada dia conquista mais ainda a credibilidade científica.

Enquanto esforço sistemático e com estrutura delineada nos parâmetros do método científico, a pesquisa realiza-se para sanar necessidades humanas, sendo pautada em diferentes âmbitos do conhecimento humano (CHIZZOTTI, 2011).

Essa diversidade de possibilidades ensejada pela pesquisa repercute a transdisciplinaridade, característica básica da pesquisa qualitativa, o que impõe a necessária interpenetração entre fatos, pessoas e locais gerando significações que apenas uma fértil sensibilidade é capaz de captar. Imaginamos que, com o uso da abordagem narrativa, conseguimos atingir alguns desses significados, passando até pela semiótica das relações entre eventos observados com o auxílio do que teorizam diversos estudiosos a respeito da análise de conteúdo, como nos exemplos a seguir:

para Poirier, Clapier-Valladon e Raybaut (1999, p. 107-108) “a análise de conteúdo é tributária do *corpus* (aqui, um material qualitativo constituído por um conjunto de histórias de vida, de sujeitos saídos de um universo nitidamente definido)”; Bertaux (2010, p. 92) aponta para as três realidades que uma narrativa de vida pode vir a suscitar em se tratando de análise do seu conteúdo, a “histórico-empírica”, a “psíquica e semântica” e a “realidade discursiva”; Franco (2008, p. 19) considera que “a relação que vincula a emissão das mensagens está necessariamente articulada às condições de seus produtores”; Bardin (1977, p. 31) trata a análise de conteúdo como sendo “um leque de apetrechos, ou, com maior rigor será um único instrumento, mas marcado por uma disparidade de formas e adaptável a um campo de aplicação muito vasto: as comunicações”.

2.1 A pesquisa qualitativa abrindo suas sendas para este estudo

É importante destacarmos que entre os pesquisadores qualitativos há os que vão de encontro à ideia da neutralidade, porém a mesma é marcada por **rupturas e tensões**. Chizzotti (2011) as expõe em cinco marcos históricos que importa serem aqui registrados: **1º marco** – remontando aos debates mais primitivos sobre as raízes da humanidade; **2º marco** – primeira metade do século XX (historicismo, racionalismo, pesquisador acadêmico e o início das explorações narrativas na pesquisa); **3º marco** – do pós- II Guerra e os anos de 1970. Quando surgem as teorias de Popper, que põem em discussão critérios de validade até então indiscutíveis sobre a pesquisa quantitativa (Refutação). Nesse cenário nasce a pesquisa qualitativa, tornando-se uma nova via para a cristalização de hipóteses. O **4º marco** – 1970 a 1980, uma profusão de iniciativas no campo da pesquisa com temas diversificados, o **5º marco** – a partir dos anos de 1990, põe-se em questão verdades antes impostas, como a do imperialismo da objetividade. A realidade social começa a comprometer os resultados das pesquisas, tornando-se parte deles.

Toda essa trajetória histórica leva-nos a compreender a abordagem qualitativa enquanto apreendendo diferenças sutis entre fenômenos observáveis, ressaltando seus efeitos e suas relações com o meio e com seus atores, conforme Alami ; Desjeux e Garabuau-Moussaoui (2010). Desse modo, fomos nos

aproximando da realidade que estávamos investigando e explorando as ensombreadas sendas da abordagem qualitativa de pesquisa.

No entanto, essas sombras ou dificuldades que se apresentam ao realizar uma pesquisa qualitativa encontra veios que evitam resultados distorcidos e delinham os modos adequados de se aplicar essa metodologia e como explicam Gaskell e Allum (2008) podem levar a uma interpretação criteriosa dos dados de uma pesquisa ao comparar a sociedade a um jardim com flores de cores diversas:

A mensuração dos fatos sociais depende da categorização do mundo social. As atividades sociais devem ser distinguidas antes que qualquer frequência ou percentual possa ser atribuído a qualquer distinção. É necessário ter uma noção das distinções qualitativas entre categorias sociais, antes que se possa medir quantas pessoas pertencem a uma ou outra categoria. Se alguém quer saber a distribuição de cores num jardim de flores, deve primeiramente identificar o conjunto de cores que existem no jardim; somente depois disso pode-se começar a contar as flores de determinada cor. O mesmo é verdade para os fatos sociais. (GASKELL; ALLUM, 2008, p. 24).

Voltando-nos para a metáfora das cores que existem no jardim onde fomos pesquisar sobre o Estágio Supervisionado é que chegamos às flores que dele fazem parte, os professores de Ensino Fundamental, que se redescobriram sendo formadores de futuros professores e colaborando substancialmente com a sua profissionalização.

2.2 O encontro com a pesquisa narrativa

A narratividade é parte de um processo qualitativo de investigação pautado na vida ou na experiência de cada interlocutor abordado, confirmando o que Dominicé (2008) corrobora: produz enraizamentos sociais e valores que geram o futuro.

Gomes (2010, p. 17), ressalta sobre a pesquisa narrativa que é essa uma abordagem recorrente em pesquisas na área da educação em que ocorre aprendizagem entremeada à investigação.

A narrativa na educação é um tema que frequentemente aparece associado a muitos outros aspectos relativos ao contexto educativo e

onde a narrativa é quase sempre apontada como meio por excelência de aprendizagem e investigação, porque permite aquela cosmovisão considerada fundamental por muitos daqueles que anseiam por uma educação que proporcione desenvolvimento, felicidade e esperança aos seres humanos. (GOMES, 2010, p. 17).

Alicerçadas nas ideias acima descritas, percebemos que, ao trabalhar com uma investigação na área educacional, que utiliza a narrativa como método “específico de coleta de dados” (GIL, 2011, p. 15) há que se considerar uma pluralidade de eventos em integração entre os mesmos que engendram a transformação e leva em conta aspectos intrinsecamente humanos.

Uma realidade pesquisada através de abordagens narrativas deve levar investigador e investigado a um necessário distanciamento que evita tratar “conhecimentos narrativos” como “conhecimentos experienciais” (GOMES, 2010, p. 32), que são diferentes, mas, complementares. Os conhecimentos narrativos são potencialmente geradores de novas experiências que, por sua vez, fazem brotar novas narrativas, sendo esse um processo cíclico de encontro e reencontro com realidades antes vivenciadas.

Essa forma de tratar a pesquisa enquanto abordagem experiencial revela a capacidade autoformativa dos processos narrativos, pois a experiência vivida é sua base. Ela remete à reflexão sobre uma identidade que, talvez, ainda nem seja conhecida pelo narrador (SOUZA et al, 2008) o qual redescobre-se em sua subjetividade, seu cotidiano e sua história.

E para enveredar no foco de nossa pesquisa, o encontro com a narratividade se deu quando observamos que, ao narrar, o sujeito expõe suas experiências cotidianas em um *continuum* que o leva a interligar suas vivências individuais com uma globalidade social, o que é reafirmado por Jovchelovicht e Bauer (2008).

Isso posto, imaginamos que ao selecionar o campo de pesquisa, estamos nos inserindo no cotidiano dos nossos interlocutores, buscando fazer parte do sistema que os envolvem, descortinando-o, ao aplicar cada instrumento para produção de dados dos quais lançamos mão, com o devido rigor metodológico.

Sabendo que o campo age influenciando o pesquisador, o que é uma característica dessa forma de abordagem, buscamos nessa pesquisa um comprometimento científico que supera o campo da afetação emocional, aqui entendida como no pensamento de Chizzotti (2011, p. 25), quando orienta que “toda

pesquisa explicita uma concepção e o pesquisador assume, manifesta ou latente, ingênua ou justificadamente uma concepção da realidade”, portanto, essa concepção da realidade que se desenha a partir do material colhido pelo pesquisador deverá ser explorado sem que o mesmo “ocupe emocionalmente um lugar no grupo de observação” (RICHARDSON, 2012, p. 88) evitando-se assim subjetividade e dualidade nas conclusões.

Nesse contexto, a pesquisa foi realizada com base na abordagem qualitativa narrativa por ser a mais adequada à natureza do estudo que, como propõe Richardson (2012, p. 90) é “a tentativa de uma compreensão detalhada dos significados e características situacionais apresentadas pelos entrevistados, em lugar da produção de medidas quantitativas de características ou comportamentos” e aos objetivos propostos para a pesquisa. Nessa perspectiva a pesquisa qualitativa narrativa como caminho metodológico conduz ao que Brito (2010) afirma:

[...] Quem escreve evoca, portanto, os contornos de sua existência, re-cria suas histórias e estabelece conexões entre passado e presente. Escrever sobre a formação, por exemplo, oportuniza a reflexão sobre o desenrolar dos processos formativos no contexto onde se desenvolvem, ou seja, no calor das experiências vividas. (BRITO, 2010, p. 53).

As narrativas no nosso estudo possibilitaram compreender como se dava a atuação do professor da Escola Campo de Estágio no acompanhamento/supervisão/formação ao receberem os alunos professores no período do Estágio Supervisionado, que na nossa percepção, representa para o professor experiente ou da sala de aula do estágio, uma troca de experiência favorável que possibilita a construção de novos conhecimentos e conseqüente ressignificação da prática pedagógica e das experiências do cotidiano educacional.

2.3 Produção de dados: trilhando a aplicação de instrumentos e técnicas

Para buscarmos o engajamento do grupo de interlocutoras da pesquisa, procuramos conversar individualmente com cada uma delas para sentirmos sua predisposição em colaborar. A partir dessa primeira impressão, apresentamos um questionário no qual traçaram o seu perfil formativo e profissional para construção de um quadro geral do grupo. Após a devolutiva dos questionários, passamos então

a empregar uma técnica de produção de dados, denominada Roda de Conversa, que pudesse unir todas em um mesmo ambiente para que lhes fossem apresentados os objetivos e metodologias da pesquisa.

Partimos para o campo de pesquisa, munidos de um pequeno “arsenal” metodológico em forma de instrumentos de produção de dados baseado na abordagem narrativa da pesquisa qualitativa, que agora será detalhado em sua aplicação.

2.3.1 O questionário

Iniciamos nossa produção de dados com a aplicação de um questionário com questões que compuseram um perfil formativo e profissional de cada interlocutora que foi convidada e aceitou voluntariamente ser nossa parceira neste trabalho. De acordo com Richardson (2012) o questionário cumpre a função descritiva de caracterizar variáveis de determinado grupo da sociedade. Nesse sentido, elaboramos questões fechadas que possibilitaram visualizar os perfis das colaboradoras.

Entregamos vinte e dois questionários que tratavam do Perfil Profissional e Formativo das possíveis interlocutoras. Todas que receberam aquele questionário atendiam aos pré-requisitos que selecionamos para as nossas colaboradoras. Só recebemos de volta dezenove questionários e sabemos que esse fato é parte da trajetória da pesquisa, pois nem todos os que imaginamos se disporem a participar, realmente pretendem envolver-se em trabalhos desse gênero.

Os dezenove questionários devolvidos nos levaram a compreender que isso representaria um aceite e um maior comprometimento com a nossa pesquisa, sendo assim, todas foram convidadas, dessa vez, a responder a um novo questionário (Apêndice B) que agora trataria de questões subjetivas voltadas para o foco do estudo, que eram não mais que “provocações”, e suscitavam a reflexão sobre sua prática.

As questões, a rigor, eram as seguintes: Considerando suas experiências profissionais, como você lida com o aluno estagiário em sua sala de aula? Ou seja, como você orienta e acompanha as atividades dos estagiários? Descreva caracterizando a sua função supervisora/formativa no acompanhamento do aluno

estagiário. Comente acerca da relação entre o professor da escola (você) e o estagiário. Relacione, sob seu ponto de vista, as contribuições do professor da Escola Campo de Estágio (ECE), para a formação do aluno/professor. Comente sobre a relação Universidade/Escola, para encaminhamento de estagiários, ou melhor, como você analisa o recebimento de estagiários em sala de aula. Descreva as peculiaridades da formação ofertada na escola, pelo professor ao estagiário, comentando as implicações na e sobre a formação do futuro professor. Descreva sobre a importância do estágio supervisionado como espaço de construção de saberes para ensinar.

As respostas às questões constantes do referido questionário nos propiciaram a feitura de uma “leitura flutuante” (BARDIN, 1977, p. 60) dos dados, que é uma visão inicial das informações ainda não tão visíveis, mas que já nos encaminharam a uma maior clareza sobre com quem iríamos trabalhar a partir daquele ponto: o Perfil Profissional e Formativo das interlocutoras estava clarificado.

Após a devolutiva desse material e das primeiras incursões analíticas passamos à aplicação da técnica da Roda de Conversa, sendo que duas foram realizadas.

2.3.2 A entrevista narrativa

O instrumento que deu continuidade a nossa produção de dados foi a Entrevista Narrativa que foi realizada individualmente com todas as interlocutoras que se mostraram interessadas em continuar fazendo parte desta pesquisa. Ainda não tínhamos um número definido de colaboradores, pois, entre os mesmos, havia gestores administrativos, gestores pedagógicos e um professor, que descobrimos no momento da entrevista, que não acompanhava regularmente estagiários, logo, não compôs o grupo final de interlocutores, pois não atendia ao principal critério de participação como as outras. As entrevistas narrativas foram decisivas para determinarmos quais “histórias”, ou quais trechos narrados fariam parte do corpo de nosso relatório final.

De acordo com Jovchelovitch e Bauer (2008), a entrevista narrativa é possível a partir de uma situação encorajadora e estimulante para o entrevistado, que eles chamam de “informante”, para que assim, o mesmo passe a contar fatos

relacionados à sua experiência e que tenha relevância social, no contexto em que se está investigando. Afirmam sobre o método da entrevista narrativa que

O esquema de narração substitui o esquema pergunta-resposta que define a maioria das situações de entrevista. O pressuposto subjacente é que a perspectiva do entrevistado se revela melhor nas histórias onde o informante está usando sua própria linguagem espontânea na narração dos acontecimentos [...] a narração segue um esquema autogerador. Todo aquele que conta uma boa história, satisfaz às regras básicas do contar histórias. Aqui surge um paradoxo da narração: são as exigências das regras tácitas que libertam o contar histórias. (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2008, p. 95-96).

As ideias de espontaneidade e linguagem própria dos informantes foram fundamentais para o desenvolvimento das nossas entrevistas narrativas, pois esse clima é propiciado pelo esquema narrativo que deixa os interlocutores à vontade para contarem suas histórias, indo além do simples responder a questões limitantes.

Seguindo esse raciocínio, utilizamos o esquema proposto pelos autores supracitados, que apresenta fases para a realização da entrevista narrativa como vemos a seguir: preparação, narração central, fase de perguntas e a fala conclusiva. Um breve detalhamento do que Jovchelovitch e Bauer (2008) sugerem como fases da entrevista narrativa podemos assim resumir acrescentando como realizamos cada uma de modo adaptado à nossa proposta:

Preparação – É o reconhecimento do nosso campo de pesquisa seguido da elaboração de questões para o próprio pesquisador. Nessa fase observamos mais atentamente o campo em que atuaríamos e iniciamos os questionamentos a partir da nossa própria prática e daqueles que imaginávamos que seriam os interlocutores finais;

Iniciação – Elaboração do motivo principal da narração que se deseja que o informante faça. Diante dos objetivos de pesquisa, fomos “desenhando” o que poderia ser narrado pelas interlocutoras e solicitamos que essas nos contassem uma experiência marcante com estagiários;

Narração Central – Encorajar o informante a fazer sua narração inteira, sem interrupções e esperar o “coda”, que são sinais que o informante emite, mesmo inconscientemente, de que sua história chegou ao fim. Apenas dissemos o que

queríamos que elas contassem e as deixamos à vontade para falar, da forma como quisessem começar e terminar;

Fase de perguntas – Apenas questionar: O que houve? Sem dar opiniões, sem discussão, iniciando pelas questões trazidas pelo investigador para chegar às questões que surgirão dentro do enredo da história narrada. Quase nenhuma pergunta surgiu, pois todas as interlocutoras recordaram fatos muito pertinentes para contar sobre estagiários com quem conviveram de forma positiva, profissionalmente, durante o Estágio;

Fala Conclusiva – O gravador é desligado e são feitas perguntas para a confirmação de alguma informação. As anotações devem ser feitas logo após a entrevista, para que seja totalmente fiel ao que foi dito depois do gravador ter sido desligado. Nossa fala conclusiva geralmente era somente para agradecer e perguntar se havia algo a ser dito, e se houvesse, ligávamos o gravador novamente, para continuação e/ou conclusão de ideias.

Assim, o foco nas entrevistas narrativas era perceber o que realmente acontecia em relação à troca de conhecimento e de saberes entre professores experientes e professores em formação e, nesse sentido, pedimos que cada entrevistada contasse sobre um estagiário que, de alguma forma teve uma presença marcante em sua trajetória de orientador/supervisor de estágio. Então passamos a ouvir histórias sobre estagiários que não vieram apenas para “cumprir tabela” como falou uma das interlocutoras, demonstrando a implicação da subjetividade e do envolvimento com a experiência vivida no Estágio Supervisionado. Todo esse conjunto leva-nos a concordar com o que Souza (2008) complementa:

[...] a entrevista narrativa, como uma das entradas do trabalho biográfico, inscreve-se na subjetividade e implica-se com as dimensões espaço-temporal dos sujeitos quando narram suas experiências, nos domínios da educação e da formação, [...]. A entrevista narrativa expressa formas como os seres humanos vivem o mundo através de histórias pessoais, sociais e coletivas. (SOUZA, 2008, p. 89).

A aplicação dos instrumentos de pesquisa que utilizamos para apoiar o processo narrativo levou-nos à compreensão de que foram abertos espaços que fermentaram experiências formativas e o compartilhamento de saberes construídos na oportunidade da “Primeira Roda de Conversa”. Espaços que podemos chamar de

“espaços biográficos” (SOUZA, 2008), pois surgem relatos de vivências individuais e coletivas em um momento repleto de vida que visa à formação/autoformação para todos os envolvidos.

Entretanto é oportuno observar o que dizem Poirier; Clapier-Valladon e Raybaut (1999) a respeito da técnica da entrevista:

Deve, ou não, utilizar-se este quadro de trabalho que tem, como se sabe, muito má reputação? Entre a directividade completa, que implica o domínio da entrevista pelo investigador - e que supõe o recurso a um questionário fechado - e a ausência de controlo, a solução intermédia é certamente a semidirectividade. O questionário torna-se então, um simples guia, certamente muito útil, mas que não deve nunca ser apresentado ao informante como se se tratasse de um qualquer formulário administrativo, anónimo e constrangedor; trata-se de uma simples recordatória, à qual se pode recorrer com a discrição que se impõe. (POIRIER; CLAPIER-VALLADON; RAYBAUT, 1999, p. 13).

A discrição da qual falam os autores acima, foi fundamental para o planeamento da “Roda de Conversa” que realizamos com todos os interlocutores da pesquisa. Essa técnica teve o papel de ratificar alguma possível dúvida que se apresentasse após a aplicação dos outros três instrumentos de coleta de dados, os questionários e a entrevista narrativa. As dúvidas e as descobertas daí provenientes foram combustíveis para discussões futuras.

Ao analisar os questionários, as narrativas da “Primeira Roda de Conversa” e as Entrevistas Narrativas, partimos para a respectiva análise do conteúdo onde registamos nossas descobertas para que interpretássemos coerentemente os dados obtidos, tendo “como ponto de partida a mensagem” (FRANCO, 2008, p. 23-31) como uma tentativa inicial de compreender o que nossas colaboradoras diziam com o seu discurso próprio e sua forma de expor fatos voltados para o nosso foco de pesquisa.

2.3.3 A roda de conversa

A técnica da roda de conversa constitui-se em momento singular de interlocução que suscita descobertas coletivas contribuindo para a ressignificação de práticas e para um diálogo saudável, de acordo com Ferreira (2010), que

capacita/forma através da discussão e como observamos na afirmação de Afonso e Abade(2008):

A Roda de Conversa se constitui em uma situação de diálogo entre sujeitos que têm uma história e uma singularidade. Não visa uma conversa estereotipada e impessoal [...]. Não se pode exigir dos participantes que exponham mais do que julgam ser pertinente para o estabelecimento deste diálogo em torno desta questão. (AFONSO; ABADE, 2008, p. 40).

Sendo também considerada uma situação de redescoberta e de reconstrução, a roda de conversa proporciona uma livre expressividade que se caracteriza por garantir a participação espontânea a partir de um guia orientador que é constituído por instrumentos facilitadores do diálogo aplicados no decorrer da roda. Nascimento e Silva (2009) caracterizam a roda de conversa como uma metodologia de intervenção destacando que:

As rodas de conversa, metodologia bastante utilizada nos processos de leitura e intervenção comunitária, consistem em um método de participação coletiva de debates acerca de uma temática, através da criação de espaços de diálogo, nos quais os sujeitos podem se expressar e, sobretudo, escutar os outros e a si mesmos [Grifo das autoras]. (NASCIMENTO; SILVA, 2009, p. 1).

Ao ouvir aos outros e a si mesmo os interlocutores ou conversadores são conduzidos à reflexividade que é propulsora de novos olhares a respeito do tema em debate como fica evidente na afirmação a seguir:

A roda de conversa é uma maneira eficaz da construção coletiva de conceitos e pressupostos, a partir da desconstrução de saberes prévios, por meio da reflexão das diferentes ideias e percepções dos envolvidos. (CARPES et al, 2012).

Inúmeros significados podem ser direcionados para o ato de estar em uma roda de conversa, o sentar em círculo, olhar todos de frente e se expor, estão carregados de significações, por isso essa técnica foi uma das escolhidas para a produção de dados nesta pesquisa, por haver a necessidade de momentos de uma conversa mais franca, propiciadora de intervenções e construtora de novos saberes

a respeito da prática de receber estagiários e como isso se processa no âmbito da escola pesquisada para uma possível troca mútua de conhecimentos.

Para utilizar as Rodas de Conversa como técnica de produção de dados necessitamos de guias orientadores que foram elementos ou ações que ensejaram o debate. Esses guias orientadores podem ser criados ou adaptados pelo pesquisador permitindo que os participantes da roda possam, a partir dele, organizar suas ideias e expô-las para o grupo.

Em nosso estudo realizamos duas Rodas de Conversa, a primeira tinha como objetivo apresentar a proposta da pesquisa, seus objetivos e lançar o convite às interlocutoras para, de certo modo, selar o compromisso de todas com o desenvolvimento do trabalho. A segunda roda objetivou uma análise de parte dos dados produzidos e analisados na roda anterior, nas entrevistas narrativas e nos questionários que foram sucintamente apresentados às interlocutoras, avaliados sob sua óptica e reconfigurados em alguns pontos levando à reflexões e discussões.

Para a escolha dessa técnica de produção de dados que privilegia a narrativa como forma de produzir dados, foi necessário um longo percurso de estudos que pôs em evidência o narrar enquanto uma forma de penetrar na significação dada pelo professor às suas experiências vividas, como propõe Galvão (2005), ao afirmar que na narratividade há possibilidades de se refletir sobre o seu fazer, de reconstruir valores e de redescobrir a importância do papel formativo que cada profissional possui ao orientar futuros professores.

2.4 Ponto de apoio: cenário empírico

Para a realização da empiria selecionamos uma escola da Rede Municipal de Educação de Teresina que atende a alunos do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental e que, em seu percurso histórico, desde a fundação em 1994, há dezenove anos colabora diretamente com a formação de novos professores graduandos e/ou pós-graduandos ao conceder parcerias com diversas Instituições de Ensino Superior (IES) que oferecem formação acadêmica em vários níveis para professores e futuros professores. Trata-se da Escola Municipal “Moaci Madeira Campos”, localizada na zona Norte de Teresina – PI, no Residencial Santa Sofia, bairro Mocambinho.

Essa escola atende a uma clientela que atualmente não faz parte do seu entorno por localizar-se em um conjunto habitacional relativamente antigo, sendo assim, as crianças que foram atendidas por ela quando da sua inauguração, encontram-se hoje na fase adulta e não houve uma renovação dos moradores que suprisse toda a necessidade da mesma. Sendo assim, os alunos atuais são, em sua maioria, moradores de comunidades circunvizinhas como o Loteamento Mocambinho, a Vila São Francisco Norte, a Vila Mocambinho e ainda de ruas do bairro Buenos Aires que ficam mais próximas do região do Mocambinho, porém distantes da escola em si, o que não impede que seja uma escola bastante procurada e com uma credibilidade acentuada. Visualizamos na Figura 01 o pátio interno da escola em referência.

Figura 01 - Escola Municipal “Moaci Madeira Campos” – Pátio interno



Fonte: Acervo pessoal da autora.

A referida escola tem como missão “Buscar incessantemente a melhoria do processo de ensino aprendizagem, tem o aluno como foco e protagonista na aquisição do conhecimento zelando por sua formação ética e assegurado por um clima de cooperação e respeito mútuo” conforme o que é descrito em seu PPP (Projeto Político Pedagógico), um documento que a cada ano é revisitado por sua

equipe pedagógica e pela comunidade educacional em geral: educandos professores, funcionários, pais e moradores do entorno da escola; na medida do possível, para que se proponham modificações benéficas ao bom desempenho do papel que a mesma busca alcançar junto à comunidade escolar. O PPP ainda contempla uma visão de futuro que busca ser uma escola que, por meio do seu grupo de profissionais, constrói um trabalho coletivo de qualidade educacional. Essa escola possui em vista sempre três objetivos estratégicos: “elevar o nível e a qualidade de aprendizagem dos alunos; melhorar a gestão da escola e melhorar a infraestrutura da mesma” (ESCOLA MUNICIPAL MOACI MADEIRA CAMPOS, 2012).

Fisicamente a escola encontra-se em excelente estado de conservação, com um mobiliário adequado ao bom andamento das atividades que ali se desenvolvem, pois “a escola está instalada em amplo prédio que conta com 28 dependências” bem distribuídas e adequadas para a realização das suas funções, conforme dados do PPP registrados neste excerto:

[...] 11 salas de aula; 1 diretoria; 1 secretaria; 1 sala de CPD; 1 sala de professores; 1 cozinha; 2 almoxarifados (um para merenda escolar e outro para material de limpeza); 1 sala para diretora pedagógica; 6 banheiros, sendo 3 para alunos, onde um é destinado para cadeirantes; 1 sala de A.P.E; 1 sala de leitura e 1 pátio coberto. No intuito de atender as especificidades dos objetivos educacionais propiciamos aos alunos as melhores condições possíveis, a partir da organização do espaço físico de nossa escola no sentido de atender de forma harmônica e agradável, dentro da lógica de uma gestão participativa que inclui desde a ambientação externa com arborização e salas de aula com ambiente alfabetizador. (ESCOLA MUNICIPAL MOACI MADEIRA CAMPOS, 2012).

Observamos, no ambiente dessa escola, uma organização diferenciada que ajuda a conferir-lhe um patamar de escola que os pais de alunos da comunidade aprovam. Essa organização administrativo-pedagógica continua a ser visível no modo como as crianças adentram às salas de aula ou mesmo no que se refere à organização das atividades pedagógicas diárias. Ainda é percebida a organização da referida escola quando ao receber os estagiários solicita ao professor supervisor o acompanhamento das atividades desses para que aconteça um retorno daquilo que é oportunizado aos mesmos e um acompanhamento mais substancial por parte

das suas instituições de origem, o que caracteriza o que anteriormente chamamos de parcerias. Para ratificar as informações, apresentamos a Figura 02.

Figura 02 - E. M. “Moaci Madeira Campos” - Entrada principal e corredor que dá acesso às salas de aula



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora

2.5 Companheiras de caminhada: interlocutoras

A seleção do grupo de interlocutoras deu-se a partir da convivência diária com o mesmo, em que percebemos seu envolvimento, ora voluntário, ora um pouco por necessidade de acomodar estagiários que necessitam dessa experiência prática, no recebimento de estagiários em suas turmas, nas quais ofereciam oportunidade de uma formação pautada na prática real da profissão docente para os futuros professores.

Os critérios que orientaram a escolha desse grupo de oito professoras foram:

- Atuar como professora efetiva em turmas de 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental;

- Receber regularmente em suas turmas alunos estagiários dos cursos de formação de professores;
- Possuir uma carreira profissional solidificada na profissão docente;
- Aderir voluntariamente à pesquisa.

Quanto à solidificação na profissão docente recorreremos ao que nos orienta Huberman em seus estudos sobre o “ciclo de vida profissional” sob o enfoque da formação do sujeito (HUBERMAN; SCHAPIRA apud ABRAHÃO, 2004), considerando-se aqui solidificação enquanto estabilização que representa um momento de consolidação da identidade profissional do professor, uma autoafirmação, comprometimento pessoal e sentido de pertença aliado à consciência pedagógica competente. É possível observar nas interlocutoras da pesquisa esses elementos como parte de sua vivência profissional.

Para buscarmos o engajamento desse grupo de interlocutoras procuramos conversar individualmente com cada uma para sentirmos sua predisposição em colaborar assegurando-lhes a preservação de sua identidade através do termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) constante no Apêndice A, que foi lido, compreendido e assinado por todas.

Para a preservação de suas identidades acordamos com elas codinominá-las de: Semente, Terra, Luz, Pétala, Sol, Cristal, Flor e Brisa como representações do belo na natureza. Por entender que percorremos trilhas ao pesquisar e que, nessas trilhas, nos deparamos com gratas e belas surpresas na paisagem da pesquisa que são comparadas com elementos da natureza que nos inspiram a ver belezas que antes não observávamos e que agora estão sendo colocadas em evidência como elementos de nossa empiria. São trilhas tortuosas, porém com momentos/espços de prazer por descobrir e ensejar descobertas em outros, ou seja, nossas descobertas possibilitaram nas interlocutoras, também uma visão nova em termos pessoais e profissionais. Seus perfis profissionais foram delineados como observamos a seguir.



Perfil de Semente

É professora do EF (Ensino Fundamental) há mais de 20 anos. No período da produção dos dados atuava como professora do 2º e 4º anos, com vínculo efetivo na rede municipal de educação e carga horária de 40h. Semente é graduada em Pedagogia pela UFPI e pós-graduada *latu sensu* em Psicopedagogia pela FACINTER (Faculdade de Tecnologia Internacional). Sempre que há necessidade, faz questão de receber estagiários em suas turmas colaborando com a formação de bons futuros professores. Seu fictício é esse porque ela sempre se dispõe a colaborar para que “novos frutos” surjam.



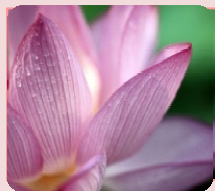
Perfil de Terra

Atua como professora do EF há mais de 20 anos. Encontra-se hoje como professora do 1º e 3º anos, possuindo vínculo efetivo na rede municipal onde presta uma carga horária de trabalho de 40h. Graduada em Pedagogia pela UFPI, Terra não fez curso de pós-graduação. É sempre voluntária para receber estagiários em suas salas de aula, com quem, quase sempre, desenvolve vínculos afetivo/profissionais importantes para o bom andamento do Estágio supervisionado. Com o nome fictício que recebeu imaginamos estar justificando sua larga experiência na área da convivência profissional na Educação.



Perfil de Luz

Atualmente Luz é professora do 3º ano do EF, tendo vínculo efetivo com a rede municipal de educação em Teresina e Timon, trabalhando com carga horária de 40h. Sua graduação foi em Pedagogia pela UEMA, com pós-graduação em Supervisão Escolar a nível *latu sensu* pela UESPI (Universidade Estadual do Piauí). Seu tempo de experiência com EF está entre 16 a 20 anos. No Moaci, intensificou sua atividade de Supervisão/Orientação de estagiários, o que a ajuda em outro local de trabalho. Luz é um nome fictício voltado para seu engajamento com a inclusão de crianças com necessidades especiais.



Perfil de Pétala

É professora do EF há mais de 20 anos. Atua no momento em turmas de 1º e 3º anos, possui vínculo efetivo na rede municipal de educação com carga horária de 40h. É graduada em Pedagogia pela UFPI e ainda não fez pós-graduação. Está sempre disposta a receber estagiários e colaborar com os mesmos. Pétala, porque transmite uma imensa sensibilidade ao lidar com os problemas em educação.

Perfil de Sol



Já atua como professora de EF há mais de 20 anos, com vínculo efetivo e carga horária 40h. É graduada em Pedagogia pela UFPI e pós-graduada *latu sensu* em Psicopedagogia pela FACINTER (Faculdade de Tecnologia Internacional). Nunca se opôs a receber estagiários e sempre imagina o que poderá aprender com eles ao invés de querer apenas ensiná-los. Sol, porque seu sorriso é iluminado.

Perfil de Cristal



Com uma carreira que já ultrapassa os 20 anos sempre atuando no EF e com vínculo efetivo na rede municipal, Cristal trabalha hoje com turmas de 1º e 4º anos. Fez graduação em Pedagogia pela UESPI (Universidade Estadual do Piauí) e pós-graduação *latu sensu* em Supervisão Escolar pela UFPI. Sempre colabora com os estagiários recebendo-os em suas turmas. É Cristal porque suas atitudes são cristalinas e concretas em relação ao trabalho que desempenha.

Perfil de Flor



Atua como professora do EF há mais de 16 anos. Tem vínculo efetivo com a rede municipal de educação em regime de 40h. Atuou em turmas de 1º ao 5º ano e, no momento, é diretora adjunta da E. M. Moaci Madeira Campos. Graduou-se em Pedagogia pela UFPI. É pós-graduada *latu sensu* em Psicopedagogia pela FAESPI (Faculdade de Ensino Superior do Piauí). Recebe sempre estagiários e os acompanha em suas diversas atividades na escola. Flor, porque tem doçura e simplicidade.

Perfil de Brisa



Professora do EF com experiência há mais de 16 anos. Atua hoje como professora do 5º ano. É graduada pela UFPI em Pedagogia e sua pós-graduação *latu sensu* é em Alfabetização pelo ICF (Instituto Camilo Filho). Acompanha sempre estagiários em suas salas de aula. Brisa, porque costuma ser ponderada em seus posicionamentos e atitudes profissionais.

A aplicação do primeiro instrumento de produção de dados, o Questionário, com o qual formatamos o Perfil Formativo e Profissional, confirma atuação das oito interlocutoras da pesquisa em turmas de 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental e que todas trabalham, há mais de 11 anos, como efetivas na Rede Municipal de Educação, e como profissionais experientes, lhes oferece uma certa segurança em relação ao conhecimento pedagógico e aos efeitos da sua ação enquanto educadoras.

Observamos na análise do perfil formativo e profissional das participantes do estudo, algumas tendências relacionadas ao chamado “Ciclo de Vida Profissional, em Huberman”. Nesse caso, dizemos que todas apresentam características da “fase de diversificação” (ABRAHÃO, 2004, p. 11-12) que indica que o educador é capaz de reinventar seus modos de realizar suas atividades profissionais, fazendo experimentos, fugindo daquela rigidez inicial. Segundo Huberman (apud ABRAHÃO, 2004), os professores passam a ter uma melhor relação com os alunos, sendo capazes de analisar, com maior criticidade, os fatores institucionais que limitam seu trabalho conseguindo contrapor-se a eles e até superá-los.

Essa superação também foi concretizada em face do que observamos nos questionários, considerando a titulação das interlocutoras. Três delas concluíram a graduação em Pedagogia cursada entre 1999 e 2006, e logo ingressaram em uma pós-graduação *latu sensu*. Com exceção de duas que não são pós-graduadas, o que não as impediu de investir em transformações práticas subsidiadas por cursos de atualização dos quais sempre participam.

Os cursos de pós-graduação escolhidos revelam seu interesse em desenvolver um trabalho de qualidade na área educacional, já que 3 cursaram Psicopedagogia, o que favorece um tratamento, com profundidade, das características dos educandos; 2, Supervisão Escolar, o que oferece ferramentas para que desempenhem um trabalho coletivo junto aos seus pares com recursos apropriados para atingir as habilidades perseguidas; e 1 cursou Alfabetização, o que possibilita desenvolver seu trabalho como alfabetizadora com maior segurança conceitual e prática, uma vez que sempre atua em turmas de alfabetização, aqui entendida num sentido amplo, que envolve o letramento e a compreensão de todo o seu contexto de vivências.

O fato de quatro interlocutoras terem buscado instituições particulares para cursar pós-graduação, entre 2005 e 2008, revela que elas não ficaram à espera de convênios ou ofertas da Rede Municipal de Educação para ampliar seu nível de qualificação. Outras duas interlocutoras realizaram suas pós-graduações em instituições públicas de Teresina, demonstrando também o interesse em ascender profissionalmente e qualificar-se para o desempenho da função docente.

Em relação à experiência em supervisão/orientação de estagiários, todas mostraram interesse em colaborar com os futuros professores nessa fase inicial de sua profissionalização, pois, nos últimos anos, vêm recebendo, em todos os semestres, diferentes grupos de estagiários provenientes de instituições públicas e particulares oportunizando o confronto entre teoria e prática que, segundo Veiga e Amaral (2002, p. 84), prevêem, entre outros aspectos, a colaboração e a dialogicidade formativa:

Quando se fala na unicidade da relação teoria/prática, entende-se que tanto a instituição formadora quanto a escola que recebe os estagiários transformam-se em espaços de formação colaborativa. Buscar a unicidade da teoria e da prática torna a instituição educativa um foco do processo de ação-reflexão-ação, convertendo a formação em um processo de diálogo que procura reconfigurar saberes. (VEIGA, AMARAL, 2002, p. 84).

Essa compreensão se efetiva a partir das narrativas das interlocutoras que ao receber os estagiários, configuram sua adesão, colaborando com a sua formação, oportunizando a relação teoria/prática, portanto, a ação dialógica na formação de novos professores, bem como a possibilidade de se estabelecer um diálogo formativo entre escola/sala de aula, estagiário e academia.

Ainda considerando o perfil das interlocutoras no Quadro 01 registramos de maneira sintetizada o perfil formativo e profissional das mesmas, sobre o qual podemos afirmar que representa um pouco da sua trajetória profissional e uma breve demonstração do seu compromisso com a profissão docente nos anos de experiência profissional, na qualificação profissional e no tempo de permanência de trabalho na mesma escola e nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

O Quadro 01 nos mostra, em termos numéricos, mais dados sobre as interlocutoras, como **codinomes, local de trabalho, titulação, regime de trabalho, tempo de experiência docente, ano em que atua no EF e faixa etária.**

Quadro 01 - Perfil Formativo e Profissional das Interlocutoras

INTERLOCUTORAS	ESCOLA QUE TRABALHA	FORMAÇÃO		REGIME DE TRABALHO	TEMPO DE EXPERIÊNCIA DOCENTE	ANO QUE LECIONA	FAIXA ETÁRIA
		GRADUAÇÃO	PÓS-GRADUAÇÃO				
1 SEMENTE	Moaci M. Campos	Pedagogia	Psicopedagogia	40 h	Acima de 20 anos	2º e 4º	Entre 45 a 55 anos
2 TERRA	Moaci M. Campos	Pedagogia		40 h	Acima de 20 anos	1º e 3º	Entre 45 a 55 anos
3 LUZ	Moaci M. Campos	Pedagogia	Supervisão Escolar	40 h	Acima de 16 anos	3º	Entre 36 a 45 anos
4 PÉTALA	Moaci M. Campos	Pedagogia		40 h	Acima de 20 anos	1º e 3º	Entre 26 a 35 anos
5 SOL	Moaci M. Campos	Pedagogia	Psicopedagogia	40 h	Acima de 20 anos	1º e 4º	Entre 45 a 55 anos
6 CRISTAL	Moaci M. Campos	Pedagogia	Supervisão Escolar	40 h	Acima de 11 anos	1º e 4º	Entre 36 a 45 anos
7 FLOR	Moaci M. Campos	Pedagogia	Psicopedagogia	40 h	Acima de 16 anos	1º e 5º	Entre 36 a 45 anos
8 BRISA	Moaci M. Campos	Pedagogia	Alfabetização	40 h	Acima de 16 anos	2º e 5º	Entre 36 a 45 anos

Fonte: Dados da Pesquisa (2013).

Na Escola Municipal “Moaci Madeira Campos” ainda é presente um quadro efetivo de professores, exclusivamente feminino, desde a sua inauguração, por oferecer apenas o ensino de 1º ao 5º ano do EF. Essa predominância segue a tendência histórica em que, nesse nível de ensino, as mulheres são sempre maioria.

Observamos na história da educação no Piauí, a partir dos chamados “Anos Dourados”, ou seja, a década de 1950, que foi um período marcado por um franco desenvolvimento econômico, político e social, em que as mulheres ingressaram no mercado de trabalho, sendo esse um momento de transformações profundas no modo de compreender seu papel social. As autoras Rodrigues e Ferro (2009) assim definem as expectativas da mulher naquele momento histórico: “novas perspectivas de trabalho e atuação para as mulheres, resultado de uma intensificação da urbanização e industrialização.” (RODRIGUES; FERRO, 2009, p. 140), abandonando-se, portanto, a perspectiva da mulher simplesmente como mãe, esposa e dona de casa.

Essa transformação no referido contexto histórico em relação ao trabalho feminino ocasionou a inclusão em massa da mulher na profissão de magistério e,

consequentemente, a luta por melhores condições de trabalho e salário. Como se pode observar no fragmento a seguir:

O magistério primário era assim desvalorizado, o salário de uma professora não se ajustava à dedicação, ao esforço em ensinar às crianças e muito menos ao elevado custo de vida. Ser professora equivalia a um *status* para a mulher, pois não era devidamente remunerada pelo trabalho que desenvolvia nas escolas. Esse *status* foi uma forma de legitimar os espaços de atuação da mulher, uma vez que o magistério piauiense estava composto principalmente pelo público feminino. (RODRIGUES ; FERRO, 2009, p. 148).

Hoje, mais de 63 anos depois, a situação não sofreu grandes mudanças, a mulher continua sendo maioria no magistério, o que se observa em todos os níveis de ensino, principalmente nos anos iniciais do EF. As lutas por reconhecimento social continuam, as mulheres buscam melhor qualificação e titulação a fim de se habilitarem, de se qualificarem para o bom desempenho do seu papel educativo institucional.

Entre as interlocutoras essa característica é observada no dado que revela sua titulação, uma vez que todas se encontram no nível *latu sensu* (Especialização), mesmo com 100% delas exercendo carga horária de trabalho em sala de aula com 40h semanais, apenas na Rede Municipal de Educação, ainda assim conseguiram incrementar seus currículos e sua qualificação, o que não é tarefa fácil diante da sobrecarga na função docente.

Considerando que elas são graduadas em Pedagogia e que cursaram suas especializações em áreas afins (entre 2001 e 2008): Psicopedagogia, Alfabetização e Supervisão Escolar; percebe-se que, mesmo com um extenso período de experiência profissional algumas já com mais de 20 anos de atuação, ainda demonstram todo vigor para se atualizarem, voltando aos “bancos” das IES.

Quanto à faixa etária das interlocutoras, constata-se que isso não é um fator que atople sua necessidade de aprimoramento e qualificação, estando todas entre os 36 e 55 anos e atuando em turmas de 1º ao 5º ano do EF, revelam interesse em prestar melhores serviços aos seus alunos e à comunidade educacional, o que confere a elas um grau de competência que justifica sua escolha para fazer parte da equipe de colaboradoras em nossa pesquisa cujo foco remete diretamente à atuação e ao campo profissional da educação.

2.6 Análise dos dados: sistematização

Ao analisar as narrativas como experiências vivenciadas pelos professores que recebem estagiários compartilhando suas experiências, promovendo assim formação e autoformação, realizamos o que se chama análise de conteúdo, pois, de acordo com Bardin (1977, p. 14), o *discurso aparente* pode possuir muitos sentidos simbólicos e, por isso, é importante e necessário desvendá-lo. Nesta pesquisa trabalhamos basicamente com histórias e narrativas de experiências.

Após uma análise inicial do conteúdo, formatamos os eixos de análise com base nos dados coletados nas narrativas, nas entrevistas e na “Roda de Conversa”. Procedemos à análise categorial (BARDIN, 1977, p. 36), que serviu como ponto de partida para um aprofundamento nas mensagens narradas pelas interlocutoras a esse respeito, como refere a mencionada autora sobre a categorização:

Esta, pretende tomar em consideração a totalidade de um “texto”, passando-o pelo crivo da classificação e do recenseamento, segundo a frequência de presença (ou ausência) de itens de sentido. Isso pode constituir um primeiro passo, obedecendo ao princípio de objetividade e racionalizando através de números e percentagem, uma interpretação que, sem ela, teria de ser sujeita a aval. É o método das *categorias*, espécie de gavetas ou rubricas significativas que permitem a classificação dos elementos de significação constitutivas da mensagem. (BARDIN, 1977, p. 36 - 37). [Grifos da autora]

Buscou-se a formatação dos eixos de análise com a objetividade que a autora ressalta, sem, no entanto, priorizar dados numéricos, mas constatações de acordo com a teoria que dá suporte a essa pesquisa. A partir desses dados construímos o Quadro 02, que contém o plano de análise dos dados da pesquisa na interface com os objetivos do estudo e elementos de significação das mensagens.

Esse Plano de Análise possibilitou-nos uma visão ampla dos dados que conseguimos produzir após a aplicação dos instrumentos e técnicas para produção de dados utilizados na realização da pesquisa. O Quadro 02 em referência oferece uma sistematização aproximada ou uma inferência inicial sobre o nosso foco investigativo, a partir dos objetivos da pesquisa, o que oportunizou analisarmos todo o material disponível e baseados em uma intermediação e análise de conteúdo propriamente dita como orienta Richardson (2012).

Quadro 02 - Plano de análise dos dados da pesquisa

OBJETIVOS ESPECÍFICOS	O QUE REVELARAM AS FALAS DOS INTERLOCUTORES
1. Identificar como os professores da ECE lidam com os estagiários	<ul style="list-style-type: none"> × Oportunidade para que o estagiário mostre o que sabe fazer bem; × Observação de habilidades dos estagiários; × Sistematização conjunta de cada passo do estágio; × Sistematização própria ao receber os estagiários: apresentação, reflexão, planejamento e avaliação.
2. Caracterizar a relação entre o professor da ECE e os estagiários	<ul style="list-style-type: none"> × Espelho de conduta pedagógica; × Gerenciamento do tempo e das atividades a serem desenvolvidas pelo estagiário; × Visão do estagiário como alguém capaz de desempenhar bem o papel docente; × Troca de experiências.
3. Identificar as contribuições de professores das ECE enquanto coformadores de professores	<ul style="list-style-type: none"> × Construção de Saberes Didáticos; × Evidência de que a teoria integra-se com a prática em cada atividade desenvolvida na sala de aula (<i>práxis pedagógica</i>); × Ações e atitudes como modelos a serem seguidos; × Colaboração na construção da autonomia; × Compreensão da dimensão coletiva do trabalho pedagógico.
4. Verificar como se dá o processo de intercâmbio entre IES e ECE no sentido de torná-las parceiras na formação de futuros professores	<ul style="list-style-type: none"> × O professor da IES, na disciplina de Estágio Supervisionado tem papel de facilitador nesse processo; × A IES esclarece qual o papel do estagiário dentro da ECE; × A ECE tem livre escolha em aceitar, ou não, estagiários; × Os estagiários devem ter algum conhecimento prévio do ambiente onde vão estagiar; × Parcerias no fazer pedagógico; × Necessidade de um contato mais objetivo entre IES e ECE.
5. Analisar o Estágio Supervisionado como elemento formador tanto do estagiário quanto do professor da ECE.	<ul style="list-style-type: none"> × O futuro professor como elemento de incentivo ao aprimoramento, à renovação para o professor experiente; × O professor experiente como fonte de conhecimento para o futuro professor; × Revisitação da história profissional; × Aparato tecnológico como elo para a redescoberta da ludicidade; × Construção de relações interpessoais; × Conscientização sobre o avaliar o estagiário como algo decisivo; × Espaço de autoavaliação para o professor experiente.

Fonte: Dados da pesquisa (2013).

Organizamos a análise e interpretação dos dados de acordo com a sistemática orientada por Bardin (1977, p. 95), que sugere as seguintes fases para a análise de conteúdo: “1. A Pré-análise; 2. A Exploração do Material; e 3. O Tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.”

Para desenvolvermos a análise, segundo esses parâmetros, iniciamos a **pré-análise** em forma de leitura e releitura das narrativas, selecionando um *corpus* de documentos que fundamentaram a “interpretação final” (BARDIN, 1977, p. 95) dos dados produzidos. Esses documentos foram: os questionários de perfil formativo/profissional, os questionários sobre temas que envolviam os objetivos-foco da pesquisa, as anotações feitas no Guia Orientador da Roda de Conversa (Apêndice E), os comentários realizados a partir desse Guia Orientador (Filmagens e transcrições) e, ainda, as Entrevistas narrativas individuais que realizamos com cada interlocutora. Com esses instrumentos relacionados procedemos a uma “leitura flutuante” (BARDIN, 1977, p. 96) para montarmos o Plano de Análise dos dados (Quadro 02) que daria suporte à organização dos Eixos de Análise oriundos da “exaustividade”, da “representatividade”, da “homogeneidade” e da “pertinência” dos dados como fonte de informações para a pesquisa conforme essa autora nos orienta.

Após rigorosa análise das comunicações contidas nos instrumentos e técnicas de recolha de dados adequados ao estudo, chegamos ao momento de codificar as formulações de nossas interlocutoras em Eixos de Análise. A codificação deu-se ao fazer o que Bardin (1977, p. 101) aponta como “**Exploração do Material**” a fase definida pelas codificações realizadas para alinhar as narrativas aos eixos temáticos.

Os resultados nos “falam”, nos dizem muito e cabe a nós, enquanto pesquisadores, fazermos as devidas inferências, com base nos dados e nas teorias de que dispomos para traduzi-los, interpretá-los. Sendo assim, passamos ao item “tratamento dos resultados obtidos e interpretação” como propõe a autora supracitada:

Os resultados brutos são tratados de maneira a serem significativos (“falantes”) e válidos. [...]. O analista, tendo à sua disposição resultados significativos e fiéis, pode então propor inferências e adiantar interpretações a propósito dos objectivos previstos, ou que digam respeito a outras descobertas inesperadas. (BARDIN, 1977, p. 101).

Assim, nos propomos a analisar os dados produzidos em torno das fases acima descritas para revelar o que expõem implícita e explicitamente as falas das

interlocutoras, permitiu-nos organizar a leitura do que fora coletado nos Eixos de Análise, conforme a Figura 03.

Figura 03 - Eixos de análise dos dados da pesquisa



Fonte: Dados produzidos na pesquisa.

Os eixos de análise do quadro serão interpretados analiticamente na Seção 4, quando faremos a análise das narrativas das interlocutoras com base nas ideias de teóricos da educação como Pimenta (2012; 2004), Veiga; Amaral (2002), Imbernón (2000; 2010), Perrenoud (1993), Behrens (2005), Morin (2003), Brzezinski (2002), Tacca (2006), Guarnieri (2005), Tardif (2011), Brito (2010), Mendes (2006), Formosinho (2009) e Freire (1996) e outros, que muito contribuíram para que pudéssemos analisar as comunicações das narrativas e fazer as inferências sobre como o espaço de formação do Estágio Supervisionado na voz dos professores experientes foi construído.

**ESTÁGIO SUPERVISIONADO E ESCOLAS CAMPO DE
ESTÁGIO (ECE) COMO ESPAÇO PARA FORMAÇÃO DE
FUTUROS PROFESSORES: DIÁLOGOS POSSÍVEIS**



**TODAS AS CORES CONCORDAM NO
ESCURO.**

(Francis Bacon)

3 ESTÁGIO SUPERVISIONADO E ESCOLAS CAMPO DE ESTÁGIO (ECE) COMO ESPAÇO PARA FORMAÇÃO DE FUTUROS PROFESSORES: DIÁLOGOS POSSÍVEIS

O sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com seu gesto a relação dialógica em que se confirma como inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento na História.

(FREIRE, 1996)

Em Freire apresentamos que ser professor e assumir a complexa tarefa de ensinar, supõe, entre outros entendimentos crítico-reflexivos, mostrar-se aberto à inquietação, à curiosidade e à consciência de sua incompletude pessoal e profissional e, ao mesmo tempo, supõe reconhecer a relação dialógica que, necessariamente, deve presidir essa tríplice condição, que beneficia ao aluno e ao professor, cada uma na sua dimensão, a fazerem a travessia, que encurta distâncias entre o ensinar e o aprender, entre realidade concreta e o devir.

Nessa perspectiva comporta considerar a relação teoria-prática, que, por sua vez, conduz à práxis pedagógica, como assim afirma Pimenta (2012):

É somente pela investigação dialética que a Pedagogia pode dar conta de conhecer e estabelecer as finalidades (atividade teórica) conjugadas às necessidades e possibilidades materiais para fazer da educação (práxis educativa) o processo de humanização do homem. (PIMENTA, 2012, p. 111). [Grifos da autora]

Essa humanização, a que autora se refere, supõe a relação dialógica necessária ao ato educativo da formação de novos professores com a colaboração de escolas de EF que são espaços próprios para o confronto entre teoria e prática e onde deve se encontrar condições materiais e intelectuais que possibilitem essa formação apesar das dificuldades que venham a se sobrepor, como discutiremos a seguir.

A complexidade da rotina de uma escola, seja ela de nível fundamental ou não, chega a exigir dos professores atividades que, às vezes, vão além da sua carga horária de trabalho semanal. As demandas com planejamentos, avaliações e confecção de recursos didáticos preenchem todo o tempo e a mente dos

professores. Gestores e pessoal de apoio técnico também se desdobram na tentativa de prestarem à comunidade um serviço educacional de qualidade. Sendo assim, resta pouquíssimo tempo para, ainda, servir de lócus na formação inicial de alunos-professores, tendo que abrir espaços para a prática da pesquisa e do estágio curricular para professores das mais diversas IES, que buscam parcerias com a escola, assim como oportunizar aos estagiários uma formação sólida e compatível com a realidade educacional.

O número de instituições e cursos de formação de professores cresce substancialmente. A cada ano, novas faculdades formam diversas turmas de professores que são injetados no mercado de trabalho ou aguardam uma oportunidade para lecionar no Ensino Fundamental. Esse fenômeno pressupõe uma consequência que nem sempre é levada em consideração: a superlotação da escola em virtude da presença de estagiários e pesquisadores dentro das escolas e até em algumas em especial, seja porque são consideradas como modelos a serem seguidos ou por oferecerem uma vasta experiência em acompanhamento de estagiários ou ainda tendo em vista o bom trabalho educacional desenvolvido pelas equipes administrativo-pedagógicas. Então, o que deveria ser encarado como um momento receptivo e acolhedor, por vezes, torna-se algo que sobrecarrega ainda mais a rotina de funcionários e professores que deverão receber e orientar os chamados alunos-professores.

Necessita-se, portanto, de uma abertura à prática dialógica compreendendo a escola como espaço público que deve abrir-se para favorecer aos vários grupos da sociedade uma participação efetiva no movimento histórico do qual faz parte. Diálogo fundamentado em ideias como as de Freire (1996) que nos convida a experimentar a busca de explicações em relação ao sujeito e ao meio.

Propusemos alguns diálogos que julgamos necessários para fundamentar teoricamente os modos de trabalhar que impulsionam professores de EF enquanto formadores de futuros professores no papel de supervisor/orientador de Estágio Supervisionado e suas respectivas escolas a receber os estagiários. Essa é uma atividade que envolve um processo complexo de aprendizagens mútuas. Tal complexidade, com suas bases em Morin descrita por Imbernón (2010) em quatro princípios que se interligam favorecendo o desenvolvimento da capacidade reflexiva

sobre a prática docente. Os princípios são: recursividade, hologramático, autonomia/dependência e o dialógico.

Esse último será registrado considerando a necessidade da relação dialógica entre professores experientes e professores em formação.

O **princípio dialógico**, segundo o autor, permite-nos, através do desordenamento, compreender a diversidade e a unicidade da realidade da educação, demonstrando rupturas com o cotidiano, reveladoras de criatividade e de transcendência teórico-técnica para uma compreensão do real que supera o simples fazer e interliga as pessoas em redes globais de pensamento e ações. Dessa forma, demonstramos a seguir a interação que discute em suas linhas e entrelinhas sobre Estágio Supervisionado na Escola Campo de Estágio, Formação de Professores e Estágio Supervisionado como espaço formativo.

3.1 Diálogo entre academia e escola campo de estágio

Formar professores parece ser, atualmente, um desafio a ser superado no cenário educacional, que envolve a educação Básica e a Educação Superior, em um mesmo espaço. A formação de futuros professores integra essas duas esferas.

[...] a formação inicial como preparação profissional tem papel crucial para possibilitar que os professores se apropriem de determinados conhecimentos e possam experimentar em seu processo de aprendizagem o desenvolvimento de competências necessárias para atuar (BRASIL, 2000, p. 13).

Essas competências sugeridas na “Proposta de Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica, em Cursos de Nível Superior”, ditam competências que o professor experiente e efetivo das redes de ensino, teoricamente, deve possuir para a orientação ao professor-estagiário que recebe em suas turmas. Porém, nem sempre se observa no trabalho do professor experiente o compromisso de formar novos professores.

Assim, a responsabilidade com a formação de professores que, inicialmente, é das instituições que encaminham os alunos-professores às escolas e aos professores de EF deveriam oferecer aos mesmos uma preparação melhor ou um contato mais aprofundado no sentido de possibilitar um envolvimento pessoal que

também precisa ser tematizado e refletido para garantir o sucesso da atuação dos elementos no contexto de formação de professores (BRASIL, 2000, p. 59).

Essa reflexão perpassa a “luta por um estágio melhor, vinculado à luta pela melhoria dos cursos de formação, de professores e pela valorização do magistério” como propõem Pimenta e Lima (2004, p. 140), pois ao se defrontar com tantas responsabilidades, o professor que recebe o estagiário deve ter condição de participar, social e profissionalmente, do exercício de construção de novos profissionais da educação.

Desse modo, consideramos que a prática da profissão docente requer momentos de profunda e orientada reflexão para a construção de conceitos e o devido retorno à teoria, o que leva a conclusões e tomada de atitudes necessárias à postura de um futuro professor, capacitado para enfrentar situações reais, que se impõem no cotidiano das salas de aula como diz Schön (apud PIMENTA, 2005, p. 19), que conseguirá dar respostas técnicas às situações que emergem no dia-a-dia. O envolvimento dos professores responsáveis por alunos-professores requer compreensão da sua função de formador, para sistematização de estudos e debates sobre o tema

baseado numa epistemologia de prática, ou seja, na valorização da prática profissional como momento de construção de conhecimento, através da reflexão, análise e problematização dessa, e no reconhecimento do conhecimento tácito, presente nas soluções que os profissionais encontram em ato (PIMENTA, 2005, p. 19).

A profissionalização obrigatória de professores, desde a sua concepção de acordo com a Lei nº 5692/71, suscita debates a respeito da fundamentação na prática e de suas contradições com as teorias. A partir dos anos 80, com a redemocratização, surge amplo debate referente à formação de professores e ao Estágio Supervisionado enquanto momento de formação e de pesquisa como parte da formação profissional. A pesquisa na formação pressupõe sistematização, discussão, acompanhamento especializado e colaboração. E o aluno-professor busca tudo isso junto à escola onde realiza seu estágio.

Lembrando ainda que professores efetivos ou em formação não são meros “usuários do saber elaborado por terceiros” (IBIAPINA; FERREIRA, 2007, p. 27), mas agentes criativos e integrantes na produção do saber que possibilita uma

mudança de postura do aluno-professor e do professor titular que o recebe oportunizando uma mútua construção profissional.

Todavia, há ainda uma profunda lacuna na interação entre escolas de Ensino Fundamental e as IES que formam professores. É preciso que ambas busquem uma aproximação de seus objetivos, pois o trabalho por elas realizado em parceria será decisivo para a formação de cidadãos crítico-reflexivos, a médio ou longo prazo, atingindo educandos e educadores. Cidadãos assim, gerar-se-ão na Escola de Ensino Fundamental, portanto, cabe a implementação de novas estratégias de atuação.

Partindo da ideia de que é realmente inevitável que os professores de Ensino Fundamental também façam parte da formação de novos professores, é *mister* afirmar que também esses se qualificam a cada novo grupo de estagiários que chegam às suas salas de aula. É preciso lembrar, portanto, que essa temática requer uma visualização mais técnica e pedagógica pela sutileza que esse papel também suscita, mas isso, às vezes, tem sido ignorado pelas IES.

O momento do estágio supervisionado é rico em recortes para reflexão mútua entre professor titular e aluno-professor, isso requer “desconstruir os referenciais e metodologias tradicionais que orientam o exercício da docência, postulando um novo paradigma de formação de professor” (MENDES, 2006, p. 193).

Saber utilizar esses recortes reflexivos é algo que também necessita de uma sistematização, mesmo precária, já que o mundo da sala de aula é tão adverso e, às vezes, contraditório. Nesse contexto, é importante o papel da IES enquanto mediadoras, aproximando os campos intelectuais dos sujeitos envolvidos (aluno-professor/professor experiente). Assim fazendo poderão chegar plenamente ao que é tão divulgado nesse meio, o voltar-se para a realidade do contexto educacional em seus matizes sociais, metodológicos e teóricos.

Propiciar esses momentos reflexivos mútuos trará benefícios à formação também do professor titular que, muitas vezes, não consegue sair das quatro paredes da escola, perdendo-se, quase sempre, em teorias e modelos ultrapassados.

E, na verdade, como propõe Medeiros (2007, p. 127), “o conceito de formação de professores envolve tanto o sujeito que está a estudar para ser professor quanto o docente que já tem experiência na profissão”. Esse pensamento

é referência para as ideias destacadas neste trabalho, reforçando a necessidade de dar outro enfoque à participação do professor titular nos Estágios Supervisionados. Esse professor, reforçamos, não é mero expectador da ação do estagiário, mero recepcionista é também produtor de saberes e deve ser um guia, um paradigma para o novo profissional, apesar de, nesse momento passar por revisões pessoais de conceitos dentro de sua área de atuação.

Como discurso teórico crítico, os estudos curriculares terão que redefinir o relacionamento entre teoria e prática, superando mais do que reforçando a divisão de trabalho entre eles. Particularmente ao definir a conexão entre instituições de educação superior e as escolas públicas, o estudo curricular terá que ser reconstruído em aliança específica com formas ativas de vida comunitária (GIROUX; SIMON, 1998, p. 172).

Relacionar teoria e prática nesse contexto, supõe, entre outras compreensões, interrelacionar aquilo que o professor titular apresenta com o que o aluno-professor traz de sua formação acadêmica e, de acordo com os autores supracitados, isso vai cobrar das instituições uma reorganização até mesmo de seus componentes curriculares, o que pode ser confirmado pelo pensamento de Imbernón (2010), que afirma ser essa uma situação complexa e complexas situações problemáticas educacionais, ajudam a criar alternativas de mudanças.

É papel das IES buscar alternativas de inserção real dos professores titulares no processo de formação de professores iniciantes. Assim, ambos sairão enriquecidos e atualizados prestando um melhor serviço à comunidade como um todo.

O grande interesse em realizar possíveis mudanças a partir da experiência docente e pedagógica reside na possibilidade da produção de saberes novos que possibilitem uma melhor atuação tanto na formação de professores quanto no Ensino Fundamental, eis aí a chamada *mão dupla* visível no processo de formação inicial de professores.

Aprender a ensinar é algo que não se adquire em três ou quatro anos de academia, trata-se de um processo muito longo e complexo, que passa por momentos de profundas transformações, a cada época, dependendo do momento histórico durante a carreira docente. Por isso, partilhar informações entre iniciantes e

experientes é papel decisivo para uma boa formação inicial de professores como propõe Imbernón (2010).

Enfatiza-se mais a aprendizagem dos professores do que o ensino dos mesmos. Isso implica, por parte dos formadores e das políticas de formação, uma visão diferente do que seja formação, do papel dos professores nesta, e, portanto, uma nova metodologia de trabalho com os docentes. Compartilhar não é o mesmo que transmitir- ensinar- normatizar nem atualizar o mesmo que ajudar-analisar, nem aceitar o mesmo que refletir. Não é o mesmo explicar minha teoria e minha prática como formadora, que ajuda a descobrir a teoria implícita nas práticas docentes. A formação move-se sempre entre a dialética de aprender e desaprender. (IMBERNÓN, 2010, p. 94).

O desaprender, aí proposto, não significa voltar ao vazio simplesmente, mas sim, reelaborar o aprendido na perspectiva de costurar novos saberes que servirão de base para novas práticas que se constituirão tanto no campo acadêmico da formação de professores quanto nas salas de aula do Ensino Fundamental, em novos caminhos a serem seguidos.

A esse respeito, destacamos quatro modelos ideais de formação de professores propostos por Demailly (1997, p. 142-145): forma universitária – “tem por finalidade essencial a transmissão do saber e da teoria, modelo no qual formador e formando têm semelhanças com profissões liberais e clientes”; a forma escolar – onde os “professores formadores têm de ensinar saberes que são definidos exteriormente num programa oficial”; a forma contratual – “caracteriza-se por uma negociação entre parceiros ligados por uma relação contratual do programa e das modalidades materiais e pedagógicas de aprendizagens”; a forma interativa-reflexiva – “abrange as iniciativas de formação ligadas à resolução de problemas reais, com a ajuda mútua de formandos e uma ligação à situação de trabalho”. Pelo que a autora descreve, o último seria o modelo propiciador de trocas e parcerias que caracterizam a mão-dupla na formação, porque essa forma proporciona a mobilização de técnicas, a elaboração coletiva de saberes profissionais, abrangendo solução de problemas práticos concretos, de forma mútua dentro das instituições envolvidas.

É importante observar que num trabalho dessa natureza não se pode agir solitariamente, pois embora o conhecimento, ao chegar à percepção de cada um,

seja algo subjetivo e pessoal, ele precisa da ação social, do convívio entre iguais ou diferentes para que se chegue a uma nova construção, sendo essa a base da dialogicidade a que nos referimos. Daí surgindo uma visão nova das práticas que se realizam no âmbito da formação inicial e continuada de professores.

3.2 Diálogo entre ser professor de ensino fundamental e orientador/supervisor de estágio supervisionado

Ao deparar-se com a obrigatoriedade de assumir o papel de supervisor de estagiários, os professores do Ensino Fundamental passam a integrar uma rede formativa que envolve as IES, os cursos de formação e os currículos pertinentes à sua área de atuação e à área de atuação dos professores das próprias IES, ou seja, são eles um frágil e decisivo elo entre o futuro professor e sua definição por ser um profissional da educação, efetivamente, ou não.

As práticas educativas atualmente exigem dos professores, em todos os níveis de educação, engajamento para a compreensão dos processos formativos em consonância com a complexidade dos sistemas que regem as instituições de ensino como um todo, pois formação de docentes compreende uma teia de saberes que Tardif (2011) acredita serem necessárias três considerações: os próprios professores são capazes de opinar sobre como deve ser a sua formação; os conhecimentos oriundos da profissão devem fazer parte da formação de professor; e os seus conhecimentos de professores de profissão devem ser focados na formação de novos profissionais da educação. Sendo assim, o ato de supervisionar/orientar futuros professores na prática real de sala de aula é um momento oportuno para mobilizar os conhecimentos da profissão a fim de colaborar com a formação de novos professores.

O professor do Ensino Fundamental possui a tarefa de preparar seus alunos para o mundo globalizado contemporâneo, para uma sociedade que alguns denominam de sociedade do conhecimento, outros a reduzem ou alertam para o fenômeno da globalização que caracteriza uma sociedade da informação exacerbada, porém sem profundidade, sem enraizamentos radicais. Enfim, é o professor que orientará a ação dos jovens nesse contexto tão confuso. Esse processo também se observa em relação aos estagiários, que ao ingressarem em salas de aula dos anos iniciais são responsáveis por essa tarefa.

Alguns professores do Ensino Fundamental, hoje assumem, ainda, o papel de supervisionar futuros professores, o que torna dupla a sua missão: ele deve **ensinar a ensinar a viver** e reconstruir essa sociedade dita globalizada e informada/informatizada. Para tanto, torna-se necessário considerar o que Veiga e Amaral (2002) observam:

Na verdade, a cada ano letivo são imputadas mais atribuições à escola, em face das mudanças ocorridas no mundo do trabalho. Mas é preciso alertar para o processo de ampliação das suas funções que ultrapassam os limites de suas possibilidades.[...] o aprimoramento do processo de formação requer muita ousadia e criatividade. Dada a importância do trabalho do professor para a melhoria do atendimento escolar, fica evidenciada a necessidade de investir na qualidade da formação profissional para o magistério e no aperfeiçoamento das condições de trabalho nas escolas. (VEIGA, AMARAL, 2002, p. 69).

Todo esse investimento necessário, do qual tratam as autoras, indica que os professores do Ensino Fundamental são agentes na transformação da qualidade da formação de novos professores enquanto ousados e criativos, podendo estabelecer um vínculo maior com os estagiários dependendo do compromisso com a sua profissão e com a educação.

A propósito, essas mesmas autoras chamam a atenção para a perspectiva da formação dos professores como tecnólogos, fato que se configurou a partir da Lei nº 9394/96 (LDBEN), que tende a formar simplesmente profissionais que atendam às necessidades mercadológicas e a objetivos escolares, relacionados aos conceitos de competência.

Ser ousado e criativo em educação requer do professor ir além de atender ao mercado, implica um envolvimento maior, uma subjetivação das relações entre todos os envolvidos para atingir o nível da práxis que representa a verdadeira transformação através da educação, como vemos no trecho a seguir:

Um curso não é a práxis do futuro professor. É a formação teórica (teórico-prática) do professor para a práxis transformadora. Isto é, é pela ação do sujeito professor, enquanto professor, que ele exerce a práxis transformadora. (PIMENTA, 2012, p. 120).

Reside nessas ideias a verdadeira dialogicidade pertinente à prática de receber estagiários e supervisioná-los. Contribuir para a formação de novos

professores requer essa concepção de uma atuação focada na práxis e que, de acordo com Freire (1996), leva a superar a ingenuidade, passando ao rigor metódico que reorienta essa ação, mas, que seria muito mais fundamentada se houvesse uma maior preocupação com o profissional do Ensino Fundamental que recebe em suas turmas o aluno-professor.

Desse modo, a compreensão que emerge é de que a preparação do professor que recebe estagiários é uma ação que exige especialização, pois é nesse momento que se dá a “ruptura epistemológica” (FORMOSINHO, 2009, p. 129) que pode produzir ruídos na formação dos futuros professores, porque saberes deverão ser mobilizados por ambas as partes nesse processo. No caso da não preparação teórica de um dos implicados o prejuízo é inevitável, já que é papel do professor que recebe estagiários, participar de sua iniciação no campo pedagógico, das orientações curriculares e até mesmo de sua certificação, pois o avalia ao final do processo.

Portanto, a base do diálogo entre os professores em formação e os professores experientes está na concepção de que o momento/espço do Estágio Supervisionado é propiciador de reflexões mútuas, de produção de uma práxis voltada à docência e amparada por uma íntima relação que deve existir entre toda a rede que envolve o futuro professor, o professor que recebe o estagiário e o Ensino Fundamental regular.

Não há “produtos acabados” (GARCÍA, 1997, p. 55), pois esses são parte apenas de um demorado processo para a autoformação de futuros profissionais da educação que têm, como plano de fundo, a trilha histórica percorrida pela disciplina Estágio Supervisionado em vários momentos curriculares vividos pelos cursos de formação de professores, como se pode analisar no tópico a seguir.

3.3 Diálogos histórico-institucionais nas trilhas do Estágio Supervisionado

Observa-se sempre, ao longo da História, que as crises são determinantes para as mudanças e, em se tratando de formação de professores, a regra é a mesma. Desde Sócrates (479-399 a. C) e Platão (420-348 a. C) com as suas crises sobre o saber, o pensar e o ser e dos modelos pré-estabelecidos, sendo a educação como formação, a resposta a essas crises (TARDIF, 2010).

Quase um milênio após as crises de que emergiram as ideias dos filósofos gregos, nos vêm o Renascimento tendo como cerne cultural a busca do homem por “modelos de vida” (SIMARD, 2010, p. 94), portanto, a educação passa a seguir uma linha humanista e, como afirma o autor citado anteriormente, “a transformação que essa passagem provoca, corresponde a uma transformação das finalidades educativas”.

A paisagem educativa que se anuncia neste período coloca em questão a necessidade de se educar a partir da primeira infância, o que antes se considerava impossível, assim como, educar as mulheres, o que era considerado como algo inútil, dada a “incapacidade feminina” como pensavam alguns estudiosos até aquele momento.

As finalidades da educação começavam a ser colocadas em questão, surgiram os Programas de Estudo, que eram propostas de educadores centradas em ideias humanistas. A Pedagogia nascia em meio a discussões religiosas, a uma preocupação com o universo infantil e a um processo de urbanização crescente das sociedades o que ocasionaram um novo ordenamento da escola.

As luzes da Pedagogia surgem com Rousseau, que nos apresenta pensamentos que, mesmo tendo sido divulgados desde o século XVII, hoje ainda revelam sua pertinência, como exemplo podemos citar, “o homem não é um meio, mas um fim; é preciso redescobrir o homem natural” (MARTINEAU, 2010, p. 165), que é um dos princípios da educação rousseauísta. Enfim, são inúmeras as contribuições históricas que orientam o modo de se fazer educação atualmente, inclusive, é nesse momento da história em que surge a obrigatoriedade, a gratuidade e a laicidade da educação.

No século XX, o modelo tradicional é considerado ultrapassado para a pedagogia nova, notadamente uma forma polêmica de se trabalhar a educação, porém, rica em propostas diferenciadas para as práticas pedagógicas então implementadas em larga escala.

As mudanças na educação não se dão apenas pelas crises científicas, filosóficas ou psicológicas, mas perpassam, também, pelas nuances políticas e, nesse contexto, apresenta-nos a pedagogia freireana mais adiante e, entremeada por todas as outras, surge a interferência da tecnologia da informação como

componente de uma das crises que estamos atravessando e que, portanto, deve ser objeto de reflexão acerca da educação de nossos dias.

Diante dessa realidade, encontra-se a busca de paradigmas ideais para a formação de novos professores, o que tem produzido frutíferas discussões sobre como devem ser desenhados os currículos dos cursos de graduação em licenciaturas. Leis e diretrizes são criadas em função desses ideais como a atual LDB e as Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores, que regem o ensino brasileiro como um todo e a formação dos quadros docentes do Brasil.

Também a Universidade Federal do Piauí juntamente com outras instituições que formam professores têm se dedicado a essas discussões periodicamente, em busca de aproximar ao máximo, a formação de professores da realidade a ser vivenciada profissionalmente por eles.

É nesse cenário, de uma trilha infinda em busca de ideais, onde se situa a luta por um estágio mais realístico e confrontador da teoria/prática que leve o futuro professor a ser um questionador do cotidiano e um pesquisador em potencial. Emergem dessa origem a necessidade de mostrar como se processa na prática o ES e ainda de conhecer todos os implicados nesse processo formativo.

Para citar alguns exemplos dessa busca podemos lembrar uma iniciativa que foi um alerta a caminho de transformações no trato dos currículos de formação de professores, o “I Encontro Estadual Sobre Estágio Curricular” ocorrido em Teresina, nos dias 21, 22 e 23 de outubro de 1992. Contando com a participação de representantes de diversas Instituições, de ensino médio e superior, da esfera pública e privada onde eram ministrados o Ensino Médio e/ou o Superior, à época, ainda chamados de 2º e 3º graus. Os objetivos primordiais desse encontro eram: “trocar informações e experiências sobre a dinâmica de funcionamento dos estágios supervisionados obrigatórios, tendo em vista a melhoria do ensino e da profissionalização” (I Encontro Estadual sobre Estágio Curricular, 1993, p.13). Das discussões suscitadas nessa ocasião, ocorreu uma maior preocupação em torno de vicissitudes relacionadas ao ES.

Ao final do referido encontro realizou-se uma avaliação entre os participantes e, entre outras conclusões, as que serviriam de referência para um possível aprofundamento das temáticas ali fomentadas que centravam-se em torno da busca de envolver novas instituições com o interesse comum de qualificar

profissionais competentes para atuar em seu tempo, da oportunidade de refletir sobre a importância e o fazer do ES e ainda da compreensão do mesmo enquanto área de estudo. Como podemos observar no quadro a seguir.

Quadro 03 - Pontos positivos na Avaliação do I Encontro Estadual Sobre Estágio Curricular

AVALIAÇÃO DO <u>I ENCONTRO ESTADUAL SOBRE ESTÁGIO CURRICULAR</u> Pontos positivos
<ul style="list-style-type: none"> × A iniciativa de realizar o encontro envolvendo as unidades de ensino de 2^º e 3^º graus que desenvolvem Estágio Curricular e Empresas/Instituições concedentes de estágio; × Oportunidade de reflexão sobre o real “conceito” de estágio; × Avanço do conhecimento do Estágio Curricular.

Fonte: Anais do I Encontro Estadual Sobre Estágio Curricular. (1992)

A oportunidade desse encontro revela um profundo interesse em assegurar aos futuros profissionais, entre eles, os futuros professores, uma formação sólida e pautada em situações reais do cotidiano profissional, o que denota preocupações com as políticas que dão base à realização da prática do ES.

As instituições envolvidas naquele debate vivenciaram um período de esvaziamento das discussões a respeito do tema em questão, apesar do muito que se avançou nesse primeiro encontro, porém, a problemática que envolve o ES continuou sendo alvo de reestruturações internas no âmbito de cada uma delas.

A LDB nº 9394/96 surge como uma ferramenta para reajustes que passam a ser implementados no que diz respeito à UFPI e seus cursos de Licenciatura, nos quais se processam os Estágios Curriculares Supervisionados. Alguns desses ajustes se apresentaram na forma de Resoluções que orientam desde as normas gerais para o funcionamento dos estágios, até o estabelecimento de uma carga horária ampliada para 300 h/a de execução do estágio, a exemplo das Resoluções nº 68 de 29/08/2000 – CEPEX/UFPI e nº 199 de 20/12/2003 – CEPEX/UFPI. Observamos nessa normatização a busca de uma melhor “operacionalização teórico-metodológica da Prática de Ensino” (MENDES, 2005, p. 147), hoje Estágio Supervisionado.

Decorrem das inquietações implícitas nesse universo de transformações sofridas em torno da formação do professor e, em especial, da prática do ES, pesquisas que versam sobre uma abordagem específica sobre o ES, no âmbito da UFPI, e que aprofundam consideravelmente os conhecimentos nessa área de estudo. Como importante exemplo, podemos citar os trabalhos de Mendes (2005), Soares (2010) e Maciel (2012) que tratam da temática do ES enquanto espaço de produção de saberes e de conhecimentos específicos.

No caso de Mendes (2005), sua pesquisa para elaboração de tese de doutorado obteve como consequência uma significativa transformação no curso de Pedagogia da UFPI, já que a mesma atuou junto aos setores responsáveis por implementar reformas necessárias ao melhor atendimento à sua clientela como expõe nos excertos:

Compartilhamos os estudos e as discussões com professores, alunos, coordenação da Prática de Ensino e com as chefias de departamentos, objetivando a redefinição da estrutura e do funcionamento da Prática de Ensino e do Estágio Supervisionado cujo propósito principal evidenciava-se no anseio de cada um e de todos em colocar como eixo principal da formação a docência, pois o profissional graduado nas licenciaturas, é indiscutivelmente, o professor. [...] Nosso processo de doutoramento deslanchou, no contexto do DMTE/CCE/UFPI, o processo de estudos e discussões sobre o significado da prática de Ensino e do Estágio Supervisionado na formação do professor. (MENDES, 2005, p. 254-256).

A partir desse estudo, as inquietações levaram à proposição do “III Encontro dos Cursos de Licenciatura da UFPI”, realizado em 27 e 28 de abril de 2004, que representou “a culminância de todas as etapas de trabalho, constituindo-se a demarcação, com bons resultados, da trajetória de ressignificação da Prática de Ensino e do Estágio Supervisionado” (MENDES, 2005, p. 260), ocasionando a realização de outros encontros com temática semelhante e oferecendo à UFPI uma “Proposta de Matriz Curricular para cursos de Licenciatura” com base nos estudos realizados e na legislação nacional vigente. Conclui-se que a pesquisa de Mendes (2005) contribuiu, de forma concreta, para que se efetivassem mudanças nas diretrizes do curso de formação de professores no que se refere à UFPI a partir de discussões sobre o processo de ES como ponto básico na formação de professores.

Nos estudos de Soares (2010) evidencia-se ainda que o ES é um espaço/tempo de produção de saberes docentes configurando-se enquanto oportunidade especial para um diálogo/aproximação entre professores experientes, futuros professores e ainda entre ECE/IES. Para essa autora:

O estágio supervisionado avulta como *locus* de aprendizagem e de saberes docentes, haja vista oportunizar o diálogo da formação inicial com a realidade das escolas dos anos iniciais do ensino fundamental. Através desse diálogo é possível uma aproximação dos futuros professores com docentes experientes, é possível também estreitar as relações entre os cursos de formação e a universidade. (SOARES, 2010, p. 137).

As ideias de Soares (2010) nos encaminham a uma fundamentação do estudo que agora desenvolvemos e nos dá a certeza de estarmos no caminho certo em busca de, também, oferecer subsídios a esse campo de estudo que é o ES.

Em Maciel (2012) encontramos um estudo voltado para a construção do saber ensinar no ES, que traz em seu bojo resultados que reafirmam o espaço/tempo do ES como criador de interações fundamentais para sua constituição enquanto concretizador de uma prática pedagógica coerente com as necessidades dos futuros professores. Ela afirma que:

[...] o aprender a ensinar no estágio supervisionado no curso de Pedagogia da UFPI é constituído a partir da interação entre os estagiários, equipe da escola (professores, diretores, coordenadores, etc.), através do trabalho coletivo e no reconhecimento da participação do outro na atividade de ensino. A troca de experiências na vivência do estágio supervisionado possibilita o aprimoramento da prática pedagógica, [...]. (MACIEL, 2012, p. 88).

Pimenta (2012) fez um minucioso estudo sobre o histórico-legal, o histórico-teórico e o histórico-social do estágio supervisionado no Brasil desde os anos 30 até os anos 90. Estudo esse que aborda a busca de uma melhor qualificação de professores, trazendo como exemplo, os CEFAMs em São Paulo. Em seu trajeto de pesquisa ela conclui que “A reflexão pedagógico-didática está precariamente presente nas escolas, dificultando a consecução de suas propostas educacionais e seus projetos pedagógicos” (PIMENTA, 2012, p. 208) e essa condição reflexiva deve ser propiciada dentro do espaço/tempo do ES, a cada etapa da formação de novos

profissionais da educação. Acrescentaríamos que se contou com a colaboração direta dos professores experientes como facilitadores de momentos reflexivos e de trocas de saberes, como já mencionamos.

Relacionando essa temática ao momento atual da formação de professores, no caso da UFPI, podemos nos referir às “Normas de Funcionamento dos Cursos de Graduação” que foram recentemente aprovadas pela Resolução nº 177/12, de 5 de novembro de 2012, do CEPEX, em sua Seção IV trata diretamente sobre como deve ser operacionalizado o ES nesses cursos e de forma obrigatória.

A subseção I, que discute as condições de realização do estágio, traz

Art. 66 O estágio somente poderá ocorrer em unidades que tenham condições de: I - proporcionar experiências práticas na área de formação do estagiário; II – dispor de um profissional dessa área para assumir a supervisão do estagiário. (UFPI, 2012, p. 9).

Há, na subseção III, Artigo 82, uma normatização que garante uma forma de convênio entre ECE/UFPI, mas que não está tão clara e pode nos levar a diversos questionamentos como, por exemplo: em que nível se situa tal convênio? Também nos chama a atenção para a valorização cada vez maior dos profissionais do Ensino Fundamental que servirão como supervisores/orientadores de futuros professores no momento/espço do ES.

Enfim, é necessário se “construir pontes” para aproximar quem já possui a experiência vivida daqueles que ainda vão se “aventurar” no caminho da docência. Nesse percurso histórico traçado, não visualizamos, em nenhum momento, de modo claro, essa aproximação, mas, como vimos, já se desenha uma trilha para chegar a esse ponto, deixando de lado a invisibilidade do professor que recebe estagiários e os supervisiona/orienta, reconhecendo-se nesse ator o importante papel que o mesmo desempenha.

ESTÁGIO SUPERVISIONADO COMO LOCUS
FORMATIVO: NARRATIVAS DE PROFESSORES
EXPERIENTES



A VIDA SÓ PODE SER
COMPREENDIDA OLHANDO PARA
TRÁS; MAS, SÓ PODE SER VIVIDA
OLHANDO PARA A FRENTE.
(Soren Kierkegaard)

4 ESTÁGIO SUPERVISIONADO COMO *LOCUS* FORMATIVO: NARRATIVAS DE PROFESSORES EXPERIENTES

Certamente o que os professores e professoras são é mais do que aquilo que fazem. Ao fazerem o que fazem eles instituem práticas que condicionam outros modos de ser porque exemplificam outras maneiras de ser e fazer, isto é, a realidade ontológica do ser professor conjugase com a realidade da episteme do fazer profissional do docente em ação.

(PIMENTA, 2012)

As narrativas analisadas nesta seção do trabalho representam o diálogo entre professores experientes do ensino fundamental e o momento/espço do estágio supervisionado, mostrando que o fazer do professor da Escola Campo de Estágio, ao assumir o papel de supervisor/orientador do mencionado estágio pode produzir transformações reais na sua prática pedagógica como também na prática pedagógica do aluno estagiário na construção de saberes para ensinar e ainda, na rotina diária de sala de aula, a partir, especificamente, da regência de classe orientada pelo professor da turma, imbricando a teoria e a prática perpassando pela subjetividade e complexidade das relações pedagógicas que, historicamente, têm sido marcadas pela burocracia e a técnica, às vezes desvincilhadas das questões éticas e humanas.

O estágio supervisionado como componente curricular obrigatório dos cursos de formação de professores, desde a sua concepção inicial nos anos 30, vem se caracterizando como indispensável momento de confronto teórico-prático e de construção de saberes específicos da profissão de professor. Nesse sentido, tem se evidenciado como campo de investigação de inúmeros pesquisadores por todo o mundo, porém, como refere Pimenta (2012), pouco se tem discutido sobre a atuação dos professores experientes nesse nível de ensino, na perspectiva desse profissional ser parte essencial na formação de novos profissionais da educação. Quando não, quase sempre o desqualificam, ou afirmam indiretamente que os mesmos não aceitam colaborar recebendo os estagiários, como se observa em dados levantados pela Secretaria de Educação do Estado do Paraná em 1989, que apontam como um dos fatores de distorção e/ou incompreensão do verdadeiro papel do estágio supervisionado pelo fato de os estagiários não serem bem recebidos

pelos professores de ensino fundamental (antigas 1ª a 4ª séries) como fica evidenciado na afirmação de Pimenta:

[...] A Secretaria de Educação, no entanto, procedeu a rigorosa análise da prática dos estágios, por considerá-lo essencial na formação de professores compromissados com o processo de democratização social e levantou os seguintes dados, indicadores de distorção no estágio: [...] os estagiários não são bem recebidos pelos professores de 1ª a 4ª séries. (PIMENTA, 2012, p. 71).

A não aceitação de estagiários ocorre, às vezes, quando não é possível, por razões diversas (sobrecarga de trabalho, dificuldade em avaliar, semestres alternados) receber os estagiários naquele período, ou mesmo pelo fato de o professor de ensino fundamental não desejar desenvolver essa tarefa, pois é algo que exige uma força de trabalho extra, não remunerada e não valorizada.

Nesse sentido, faz-necessário colocar em discussão o outro lado dessa realidade, o professor e suas múltiplas tarefas escolares, uma vez que nossa convicção é de que esse professor reúne condições, sobretudo intelectuais, para receber e orientar alunos-professores, servindo como referência orientadora/supervisora positiva para o mesmo. Pretendemos com o estudo desvelar a ação do professor experiente como profissional que cria expectativas e age orientando e supervisionando no momento do estágio, principalmente na regência de classe o que será facilitada com a sua colaboração, ao sistematizar junto ao aluno-professor, o trabalho que irão desenvolver, durante o período do estágio supervisionado e, ainda, corrobora na troca de experiências, fazendo acontecer o mútuo aprendizado.

É, na verdade, como evidencia Maciel (2010, p. 50) ao afirmar que “o estágio supervisionado possibilita a interação dos licenciandos com o campo de atuação e se caracteriza como momento indispensável na formação”. Essa interação só é possível quando há o envolvimento e o comprometimento que observamos nas interlocutoras da pesquisa que realizamos e por isso entendemos com a compreensão de que isso é “intercambiar, compartilhar, confrontar ideias e mediante essas atividades o sujeito transcende seus conhecimentos adquiridos, gerando novas estruturas mentais” (GAUTHIER, 1998).

Na sequência, apresentamos as discussões construídas em torno dos eixos que se revelaram nas exposições das interlocutoras ao narrarem, em momentos diversos da investigação, o teor de suas impressões e experiências sobre a supervisão/orientação de estágios supervisionados em suas salas de aula.

Nessa seção apresentamos a análise e interpretação dos dados perspectivando que, por meio deles, compreendamos o papel formador do professor que recebe estagiários em sua sala de aula.

Os dados detalhados e analisados, a partir de agora, são resultantes tanto dos questionários, quanto das entrevistas narrativas e das rodas de conversa que realizamos. As rodas de conversa serão minuciosamente descritas para que uma melhor compreensão das informações se desenvolva.

4.1 A primeira roda de conversa

Conforme previsto nessa etapa da produção de dados, formalizamos um convite (Apêndice G) para que as interlocutoras se sentissem encorajadas e motivadas a participarem da primeira roda de conversa à qual demos o nome de “Coffee Break Narrativo-Científico”.

Essa “Roda de Conversa” que foi pensada como sendo um momento para reflexão, em nossa proposta transformou-se em um encontro inicial de produção de dados e de análise reflexiva sobre a experiência vivida de receber estagiários em suas salas de aula. Momento que levou as professoras experientes a trocarem ideias, informações e aprendizados a esse respeito e a reflexão se deu em um caminho que teve início a partir de uma frase aberta: **“Em que contribuo na formação de futuros professores e sei que minha contribuição é valiosa”**. Essa frase-chave foi o nosso **“Guia Orientador”**. Cada interlocutora teve a oportunidade de expor suas ideias sobre essa frase, que resume aquilo que o professor experiente percebe do seu trabalho como supervisor/orientador de futuros professores de modo a demonstrar como contribuiu em sua formação.

Para que as interlocutoras tivessem um referencial como ponto de partida para seus depoimentos, entregamos a elas uma folha escrita com letras grandes e coloridas, em papel Peso 60, tamanho A4, na orientação “paisagem” e com bastante espaço em branco para escreverem. Isso fez com que as mesmas, a partir de

poucas palavras soltas no papel, se sentissem motivadas a narrarem suas experiências.

Durante a aplicação dessa técnica para produção de dados, compreendemos a importância da Roda de Conversa como possibilidade de reflexão, formação e autoformação porque favoreceu um encorajamento para que cada uma falasse sobre seu próprio entendimento de como contribui com os estagiários ao recebê-los em suas salas de aula e todas fizeram importantes observações a esse respeito, e iam fazendo suas descobertas a cada novo comentário. Houve discordância, comum a todo grupo de discussão, surgiram ideias de como agir de agora em diante em relação ao Estágio Supervisionado e aos estagiários que receberão futuramente.

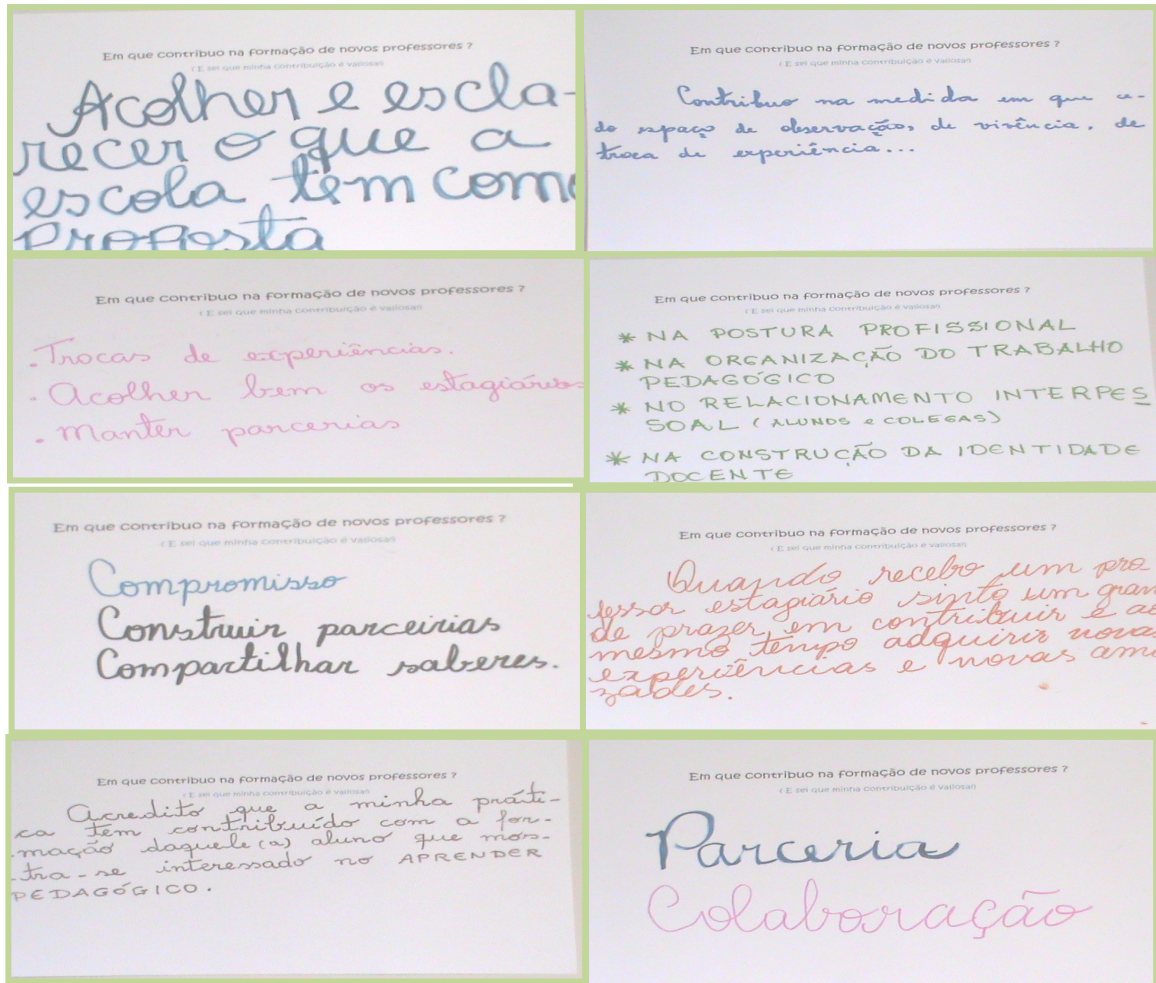
Vivências foram desveladas nos relatos desse encontro, narrativas foram construídas na partilha dessas vivências, que resignificaram a experiência de receber estagiários e uma valorização desse momento começou a se redesenhar favorecendo aos experientes e aos professores que buscam iniciar sua carreira em um aprendizado coletivo. Todo esse percurso representa uma transformação no cotidiano dos professores experientes que irá se descortinar. Esse é o sentido que Sússekind (2011) desvela ao afirmar que relatos são estratégias reflexivas que levam à valorização da identidade docente.

Abrahão (2010) discute sobre o sujeito-narrador singular e plural, como se caracteriza a partir das ideias de Josso (2010). Nessa compreensão se interligam as experiências vivenciadas pelas pessoas em seu meio e que através das narrativas de si, da sua experiência contada aos outros, renova-se, transforma-se e ganha a consciência da construção coletiva do seu ser.

A Roda de Conversa que realizamos criou essa atmosfera de conhecimento de si, envolvido em um ambiente de crescimento coletivo que transcende, chegando à reconstrução de conhecimentos e saberes amalgamados na rotina do cotidiano educativo, mas que se encontravam esquecidos ou pouco valorizados.

Ilustramos esse entendimento com os dados contidos na Figura 04, a seguir, que traz detalhes presentes em nosso “Guia Orientador”, com recortes de dados produzidos durante a Roda de Conversa, com as oito interlocutoras, em momento reflexivo acerca do trabalho formativo com o estagiário.

Figura 04 - Guia orientador da roda de conversa



Fonte: Dados da pesquisa (2013).

Após escreverem o que a memória guardou na mente sobre como colaboram na formação de futuros professores, todas expuseram oralmente o que haviam “rabiscado” acrescentando algumas descobertas que fizeram naquela ocasião. Cada exposição foi motivo de muita discussão e de lembranças de quando cada uma daquelas interlocutoras também passou pelo momento de estágio, o que enriqueceu as reflexões ali suscitadas.

Como metodologia de interlocução (DORNELLES, 2011), essa roda de conversa nos possibilitou conhecer a qualidade da participação das interlocutoras no momento/espço do Estágio Supervisionado, pois optamos por deixá-las à vontade para expor suas ideias e a cada fala, cada exemplo dado, novas formulações iam sendo oportunizadas, ou seja, era a reflexão acontecendo em sua essência e, coletivamente, sobre a prática formativa entre professores experientes e professores em formação. Percebemos nessa “Roda” o que Afonso e Abade (2008) ressaltam:

A Roda de Conversa se constitui em uma situação de diálogo entre sujeitos que têm uma história e uma singularidade. Não visa uma conversa estereotipada e impessoal [...]. Não se pode exigir dos participantes que exponham mais do que julgam ser pertinente para o estabelecimento deste diálogo em torno desta questão. (AFONSO; ABADE, 2008, p. 40).

Foi com a compreensão da Roda de Conversa, enquanto situação especial de dialogicidade entre formação e autoformação, que conseguimos fazer com que as interlocutoras, até as mais tímidas, falassem em frente a uma filmadora que captou cada impressão e expressão das mesmas a respeito da **Frase-guia** e tudo com muita naturalidade e leveza reflexiva.

As interlocutoras, por atuarem somente como docentes do Ensino Fundamental, ainda não reconheciam seu papel de formadoras de professores. Como elas, a cada semestre, são parceiras de universidades, recebem estagiários em suas salas de aula, fica que as mesmas já consolidaram em sua rotina o papel de supervisor/orientador e, agora, finalmente compreenderam sua importância como parte essencial no processo de formação de novos professores.

O momento proporcionado nessa roda de conversa, com depoimentos instigados pelas informações a respeito de Pesquisa Narrativa e estágio supervisionado e, ainda, a partir do espaço que foi aberto para que cada uma contasse como contribui para a formação de novos profissionais da educação, no momento do estágio supervisionado, é que levou a todas entenderem como são formadoras de professores. E por que, não? Refletir narrando é isso. É ter, na prática, um motivo para reconstruir suas ações, redescobrir-se e reorganizar conhecimentos e saberes.

Como nos alerta Galvão (2005), “a realidade cotidiana é percebida de modo muito particular” e quando não nos é dada uma oportunidade de discutirmos sobre as ações que fazem parte do nosso cotidiano, então, tudo pode *passar em branco* e não ser percebido com os sentidos de que realmente são portadoras. A pesquisa narrativa pautada nos princípios da subjetividade e da singularidade faz com que a reflexão aflore e os frutos sejam percebidos imediatamente. Nossa roda de conversa proporcionou tudo isso.

4.2 A segunda roda de conversa

Esse segundo momento de reencontro foi realizado com o grupo das oito interlocutoras da pesquisa. Essa fase é chamada por Richardson (2012, p. 161) de amostra de “seleção racional” que é aquela em que seus elementos “relacionam-se intencionalmente de acordo com certas características estabelecidas no plano e nas hipóteses (no nosso caso, objetivos) formuladas pelo pesquisador”.

O objetivo da segunda roda de conversa foi produzir dados relacionados ao eixo de análise “Estágio supervisionado como espaço de formação” e ainda demonstrar às interlocutoras o resultado de sua participação enquanto narradoras e como suas falas foram suporte para as conclusões deste trabalho de pesquisa, como assim sugere o convite enviado a cada uma (Apêndice H).

O guia orientador dessa segunda roda de conversa foi a reprodução, em vídeo, de duas das entrevistas narrativas realizadas com as interlocutoras. O vídeo mostrou, na íntegra, toda a narrativa das entrevistadas que relataram suas experiências na orientação de estágio supervisionado como professora experiente de Ensino Fundamental. Suas narrativas foram escolhidas para dar suporte a essa roda de conversa por possuir uma íntima ligação com todos os relatos feitos pelas demais interlocutoras na ocasião de suas próprias entrevistas.

Esse foi um momento/espço formativo, pois ensejou discussões pautadas em paralelos com experiências vivenciadas por colegas de escola, que possuem estreitas coincidências vivenciadas no papel de supervisora/orientadora de Estágio Supervisionado e que, até então, não haviam sido socializadas. As histórias narradas por essas professoras levou as interlocutoras da pesquisa a reconstruir suas próprias histórias no papel de professoras que recebem estagiários e no papel de professoras do Ensino Fundamental, reforçando o que orientam Connelly e Clandinin (2004):

Uma vez que o estudo das narrativas é o estudo do modo como os humanos experienciam o mundo, então a educação e a investigação educacional pode ser vista como a construção e reconstrução de histórias pessoais e sociais; os alunos, os professores e os investigadores são contadores de histórias e personagens das suas histórias e das de outros” (CONNELLY; CLANDININ apud GOMES, 2010).

Após a reprodução e discussão acerca do vídeo que apresentava a experiência de supervisoras/orientadoras de estagiários, foram sugeridas leituras dos autores: Souza (2008), Jovchelovitch e Bauer (2008) e Gonçalves (2001 apud Gomes, 2004) que tratavam sobre a possibilidade de partilhar experiências formadoras através do espaço biográfico/narrativo que transforma todos os que dele participam em contadores de histórias e, simultaneamente, em personagens, aproximando a realidade experiencial da realidade narrada.

As ideias dos autores foram aprofundadas e colocadas em prática mais uma vez, quando foram apresentados ao grupo alguns trechos de suas próprias falas ao concederem as entrevistas narrativas. É como também afirma Souza (2008), que ao partilhar experiências formadoras em momentos como esses, que são espaços biográficos, as narrativas se tornam experiências transformadoras daqueles que participam dos mesmos, quando são ao mesmo tempo, personagens e contadores de suas histórias aproximam a realidade experiencial da realidade narrada.

Os excertos escolhidos e apresentados em slides, as surpreendeu, pois externaram não imaginar que suas ideias pudessem ser transpostas de modo a conter uma carga tão grande de informações capazes de fundamentar uma discussão a respeito de sua contribuição como formadoras de futuros professores. Mais uma vez, elas se reconhecem como coformadoras desses novos profissionais da educação, reconhecendo, por conseguinte, o papel formativo das narrativas apresentadas. A essa altura da produção deste trabalho já estávamos realizando a análise dos dados e parte dessa análise foi apresentada às interlocutoras, as quais prontamente concordaram com as ideias ali expostas de modo analítico.

Em seguida, foi dada a palavra e todas as interlocutoras falarem do momento/espço do estágio supervisionado como oportunidade de mútua formação. A seguir, apresentamos um quadro que resume suas ideias a esse respeito.

Quadro 04 - Resumo das narrativas produzidas sobre o estágio supervisionado como espaço formativo

SEMENTE	A afetividade e a proximidade entre o professor da sala e o estagiário leva até a formação de caráter do futuro profissional, despertando no professor experiente a capacidade de mostrar que é preciso ter certas características e uma postura profissional específica.
TERRA	Participar dessa Roda de Conversa nos leva a pensar que devemos estar sempre nos atualizando. E no Estágio Supervisionado acontece o mesmo.
LUZ	A professora da universidade ao procurar sempre colocar o estagiário em turmas de professores experientes com um perfil pessoal/profissional complementar ao seu é altamente enriquecedor.
PÉTALA	O estágio é de grande importância, pois é aqui que o aluno conhece de perto a realidade, é na escola o local decisivo, para aprender a arte de ser professor, fazendo o casamento da teoria com a prática.
SOL	O compromisso e o envolvimento com o estagiário leva o professor à reflexão de como será o futuro da nossa profissão ou que tipo de profissional teremos.
CRISTAL	É necessário o envolvimento tanto por parte do estagiário como do professor experiente para que o estágio se desenvolva e dê bons resultados. Sem isso, não há aprendizagem.
FLOR	A preparação do estagiário que desempenha um bom trabalho é uma ação que leva o professor à reflexão sobre sua prática.[...] A sala de aula é que vai mostrar o que a educação realmente é.
BRISA	Poder rever minha entrevista me despertou para a reflexão do estágio e da própria narrativa que fiz, como momento que nos transforma em outras pessoas. A partir daqui, dessas discussões somos outras pessoas, temos um novo modo de pensar/repensar a nossa prática.

Fonte: Elaboração da autora.

A segunda roda de conversa passou então pelas etapas demonstradas no seguinte organizador gráfico:

Figura 05 - Etapas da segunda roda de conversa



Fonte: Elaboração da autora

A realização das rodas de conversa foi uma revisitação, bem organizada, à prática pedagógica analisando o trabalho realizado pelas professoras experientes junto aos alunos estagiários, o que oportunizou o estabelecimento de um paralelo entre o passado e o presente, bem como o reconhecimento da importância do trabalho de orientador/supervisor do professor da escola campo de estágio na formação do futuro professor.

Os dados da pesquisa permitiram a organização dos eixos temáticos de análise. Para melhor visualização, esquematizamos os referidos eixos na Figura 03, compreendendo que esse foi o processo inicial organizativo dos dados para análise e interpretação que passamos a descrever a seguir.

4.3 Eixo de análise 1 - Relação professor experiente e professor estagiário

Pensar a prática pedagógica no Estágio Supervisionado como fase de chegada ao campo profissional de experimentação e de descobertas do futuro professor leva todos os envolvidos nessa trama a assumirem uma atitude de compromisso formativo com uma adequada transformação didático-metodológica e respeito ao momento de aprendizado que ali se processa.

No dizer de Pimenta e Lima (2004, p. 117), esta é uma situação ideal para saudar, dar *boas-vindas* aos que, um dia, ocuparão o lugar que agora é seu, que deverão dar continuidade ao seu trabalho. É fundamental que os supervisores/orientadores de estágio, em especial, na pessoa do professor experiente do Ensino Fundamental, utiliza-se de algumas ferramentas de acompanhamento e controle avaliativo dos seus estagiários que podem ser definidas e divididas em fases, que as autoras supracitadas assim conceituam: **Observação, Problematização, Investigação, Análise e Intervenção**. De antemão, essas são fases que serão percorridas pelo estagiário, quando da sua permanência nas escolas de Ensino Fundamental, mas que são também descritas, mesmo que sem uma prévia orientação, pelas professoras experientes por nós investigadas. Essas professoras desenvolvem seu acompanhamento seguindo, não rigorosamente, a sequenciação de cada etapa descrita, mas com os objetivos de orientar e formar durante o estágio de regência de classe.

Esses objetivos levam o estagiário a compreender, por exemplo, um pouco mais sobre a “vida e o trabalho dos professores nas escolas [...]” e sobre o “significado em suas vidas, de ser professores” (PIMENTA; LIMA, 2004, p. 119).

A observação, a problematização, a investigação, a análise e a intervenção nas atividades que o estagiário planeja desenvolver nas salas de EF realiza-se, segundo as interlocutoras, de acordo com uma sistemática própria e quase imperceptível por elas mesmas, mas que se tornam visíveis nos trechos a seguir:

De princípio, procuro deixar o estagiário a vontade, ou seja, nada de pressão, para não se sentir constrangido. Depois de observá-lo é que oriento como devem ser elaboradas suas aulas, ajudando no planejamento e no que precisar conforme a necessidade. [...] Procuro sempre ser amiga, pois sempre me coloco no lugar do estagiário para não cometer injustiça e ajudo quando me procura. Não gosto quando vejo alguns profissionais da educação rejeitando o trabalho desses alunos. Pois, no futuro, eles serão nossos substitutos, é por isso que devemos ajudá-los. (Terra)

Geralmente faço observações no final da aula, para a melhoria de alguns aspectos como: execução, uso do material, postura, segurança, estética de algumas atividades e quando necessário são feitas intervenções se ele assim o permitir. [...] Acredito que, para muitos estagiários, a convivência e a troca de experiências com professor seja fundamental para o ingresso na vida profissional. Pois o compromisso com a educação na escola é marcante. (Semente)

Num primeiro momento, procuro dialogar com o estagiário para saber quais são os seus anseios, sua experiência em sala de aula e suas expectativas. Num outro momento partimos para um trabalho reflexivo que é o de planejar situações didático-pedagógicas adequadas para atuarmos junto aos alunos nos conteúdos que iremos nos propor a ensinar. Quando o estagiário está na sua regência da aula, procuro não fazer intervenções, e em caso de algumas observações deixo para um momento particular. (Cristal)

A princípio, há o momento de observação do aluno estagiário da rotina de sala de aula. Depois dou as devidas orientações de como proceder com base no planejamento. Julgo importante que o aluno vivencie toda a rotina da prática docente, iniciando pelo planejamento, elaboração do plano de aula e execução do mesmo. (Flor)

Observamos nas narrativas das interlocutoras que, inicialmente, elas procuram estabelecer um clima de confiança e de diálogo estruturadores das condições futuras de trabalho docente, principalmente do estagiário.

Como afirma Formosinho (2009), a prática pedagógica como componente da formação inicial de futuros professores leva ao exercício da formação de atitudes inerentes ao trabalho docente e à compreensão da convivência pedagógica como um trabalho eminentemente coletivo, para ele, essa prática induz a compreender problemas que surgem no dia a dia docente, em diversos contextos, exercitando e estimulando o desenvolvimento de hábitos reflexivos que produzem ações cooperativas no meio educacional e social em que se encontram.

Nas narrativas de Terra, Semente, Cristal e Flor encontram-se delineadas as atitudes descritas pelo autor ao demonstrarem que deixam o estagiário livre para mostrar do que é capaz, ao planejarem em conjunto com os mesmos e ao repensarem como poderiam fazer de modo mais adequado determinadas atividades, levando-o assim a refletir sobre sua ação a cada passo de sua prática experiencial.

Essa compreensão, também encontra respaldo em Gómez (1997), ao concluir que é refletindo na ação que o futuro professor transcende às técnicas, chegando a fazer analogias entre estratégias e modos de resolver situações problemáticas que poderão se apresentar em seu cotidiano de futuro docente. Nesse sentido, afirma que formar professores como verdadeiros “artistas reflexivos” requer colocar a prática pedagógica como centralizadora dessa formação.

Acrescentamos, portanto, que, para refletir desde o começo do processo formativo, é fundamental a orientação de profissionais que já têm essa prática, ou seja, será algo pautado em uma vivência real de reflexão a partir do vivido, como propõe a Professora Cristal: *Quando o estagiário está na sua regência da aula, procuro não fazer intervenções, e em caso de algumas observações deixo para um momento particular.* Sua preparação e profissionalismo indicam que é necessário parar para refletir acerca das ações desenvolvidas, mas que isso deverá ocorrer em um momento propício. A arte reflexiva está presente então, na sua forma mais concreta possível nessa narração.

Confirmamos, desse modo, que, para se atingir esse patamar de capacidade reflexiva e condicionar novas práticas como a sua, o professor experiente deverá seguir uma certa lógica orientadora da sua prática supervisora/orientadora que sistematiza sua estada com os futuros professores.

Agindo sistematicamente, ao deixar o estagiário à vontade, observá-lo, ajudá-lo a partir de suas necessidades, partilhando informações e se mostrando

aberto ao diálogo é que será construído um clima de relacionamento interpessoal favorável para que o momento/espço do estágio acrescente, positivamente, saberes do ser professor.

O instante em que o estagiário adentra a sala de aula com o dever de ministrar aulas, mesmo com a presença e o apoio do professor experiente, pode ser considerado momento do “choque da realidade”, termo proposto e popularizado por Veeman (apud GARCÍA, 1997) e que caracteriza professores que estão iniciando na carreira, mas como titulares de salas de aula, o que também pode ser observado entre os estagiários. Ao comprovarmos que nossas interlocutoras recebem e acompanham sistematicamente seus estagiários em uma relação dialógica, percebemos que essas favorecem um menor impacto com esse “choque da realidade”, que oferece infinitas possibilidades de aprendizagem, sendo momento propício à promoção da reflexão sobre erros e acertos ao desempenhar a função docente.

Um relacionamento interpessoal prazeroso no momento/espço do Estágio Supervisionado também produz efeitos positivos tanto para os professores experientes, quanto para a construção da identidade profissional dos futuros professores. De acordo com o que afirmam Ghedin, Almeida e Leite (2008) sobre o momento do Estágio Supervisionado, percebemos que é necessário um envolvimento humanístico, no processo de estágio, entre orientadores e estagiários que supere as indiferenças, inseguranças e o medo do enfrentamento da realidade da sala de aula, a fim de promover maior comprometimento com as questões educacionais no contexto escolar do EF como no trecho a seguir: “O estágio, sendo o momento apropriado para também habilitar o futuro profissional ao *saber fazer* na prática educativa, exige empenho e comprometimento” (GHEDIN; ALMEIDA; LEITE, 2008, p. 73).

As autoras reafirmam que, ao ser inserido em um contexto real, o estagiário orienta-se e é capaz de superar a apatia frente a situações adversas que aquele momento lhe impõe, ele busca, no professor experiente, orientações, alternativas eficazes e modelos de atitudes a serem tomadas.

Superar esses medos, a insegurança e o choque da realidade é vivenciar a presença da subjetividade e do lado humanístico da realização do Estágio Supervisionado, que, antes de qualquer outra característica, está lidando com vidas,

com futuros, com mentes que terão de iluminar mentes. Portanto, é de suma importância uma compreensão dessa faceta à luz do aspecto interpessoal conferido ao Estágio Supervisionado que necessita de parcerias, bom relacionamento, amizade, planejamento conjunto das ações e compreensão de limites pessoais. Para tanto, temos as falas de Luz, Pétala, Flor, Sol e Brisa que tocam nesses pontos de forma clara.

Tenho muito respeito, muita paciência, pois já passei por isso e sei como, às vezes, há momentos de insegurança, que podem atrapalhar demais o desempenho do professor-estagiário. Repasso a agenda do dia e da determinada disciplina com antecedência e procuro preparar os alunos no sentido de ter atenção e respeito, pois a presente aula tem a mesma importância das outras. Procuro manter uma relação amistosa. [...] Sempre mantive um bom relacionamento com os estagiários, tanto desta escola, como da outra. A única coisa que me incomoda seja por parte de qualquer pessoa, (direção, pedagoga, colegas ou professor-estagiário) é a falta de comunicação e socialização de suas atividades [...]. (Luz)

O primeiro passo é manter um bom relacionamento com o estagiário, criando essa parceria, nós podemos desenvolver um bom trabalho na sala de aula, podendo orientar, no que for necessário, sobre a aprendizagem dos alunos, orientando no planejamento, elaboração de atividades, como conduzir a sala, contando histórias de vida de alguns alunos, porque eles agem daquela maneira, porque se o estagiário conhecer um pouco de cada aluno ele poderá desenvolver um bom trabalho. [...] A minha relação com os estagiários que estiveram na minha sala foi de parceria, amizade, cooperação, de trocas de experiências, como práticas e teorias. (Pétala)

O relacionamento interpessoal é outra característica do estágio muito importante. Há a necessidade de haver um bom entendimento, uma boa comunicação para se criar um sistema de colaboração mútua, onde professor e estagiário se ajudem durante o processo de estágio e dessa interação possa haver boas aprendizagens. (Flor)

Minha relação com os estagiários tem sido amigável, relação de parceria, tendo como objetivo a aprendizagem do aluno e, lógico, a formação profissional do mesmo. Já tive estagiários irresponsáveis, comprometidos com sérios problemas pessoais que acabaram atrapalhando suas rotinas, mas repuseram suas aulas e faltas, concluíram o estágio com sucesso. (Sol)

Durante todos esses anos tenho tentado construir uma relação com o estagiário. Vejo o aluno estagiário como um colaborador no trabalho com os alunos (da turma de Ensino Fundamental), numa sala de aula deve ser bem vinda a ajuda de alguém que realmente deseja aprender e ensinar. Eu já me vejo no processo inverso, ensinar e aprender. (Brisa)

Os trechos narrativos acima nos trazem à tona aspectos vividos no Estágio Supervisionado que são inerentes a uma convivência interpessoal eminentemente prazerosa e fértil para a produção e difusão de saberes para ensinar. É em um ambiente de parceria, colaboração e de comunicação clara e compreensível que se processa o estágio supervisionado para as nossas interlocutoras.

Luz e Flor reafirmam como sendo a comunicação imprescindível ao ato de supervisionar/orientar os estagiários, sendo essa comunicação um elemento que deve estar presente nas ações de todos que participam desse momento, e não apenas por parte de professores e estagiários, mas de todos que fazem a escola e a IES que os encaminham.

No tocante à comunicação citada pelas professoras em referência, podemos fazer um paralelo com o pensamento de Pollard e Tann (1987 apud GARCÍA, 1997, p. 61) que apontam como uma das destrezas ou habilidades que devem ser desenvolvidas por um professor que deseja refletir sobre sua prática, são as “Destrezas de comunicação: os professores reflexivos necessitam se comunicar e partilhar as suas ideias com outros colegas, o que sublinha a importância das actividades de trabalho e discussão em grupo”.

Nesse sentido, Perrenoud (2001) aponta onze dilemas relacionados à comunicação nas “sociedades complexas, conscientes do peso da mídia e da importância das trocas na vida cotidiana, no trabalho, [...]”. O autor ainda mostra que a comunicação relaciona-se com o próprio caráter da pessoa, com a sua ética e sua motivação para as atividades que desenvolve. Porém, o que se observa nas entrelinhas do discurso de Perrenoud a respeito da comunicação na sala de aula é que ele chama a atenção para um conjunto de mecanismos com uma face perigosa e obscura que pode reforçar o autoritarismo ou confundir educandos e educadores, o que torna-se contraditório.

Para esse autor, são onze dilemas que giram em torno do controle, tais como: equidade, normas, dissimulação de direitos, intimidade, conflitos, autoridade, envolvimento, legitimação do erro, interatividade e expectativas institucionais. Todos esses dilemas retratam que uma das incertezas de que sofre o professor é a dúvida sobre a forma de comunicar-se ou fazer seus alunos se comunicarem. Mas, uma certeza podemos ter: em se tratando de Estágio Supervisionado, a comunicação é

fundamental e condutora da produção de saberes múltiplos e coletivos embora possa suscitar contradições.

A professora Luz, ao dizer: *a única coisa que me incomoda seja por parte de qualquer pessoa, (direção, pedagoga, colegas ou professor-estagiário) é a falta de comunicação e socialização de suas atividades*, está reafirmando que comunicar-se é a essência de um trabalho coletivo/formativo do qual se espera que enseje transformações educacionais, sociais e práticas. A comunicação de que tratamos aqui pode configurar-se em suas diversas formas, mas principalmente, na forma de diálogos, avaliações/autoavaliações e conversas informais entre professores experientes e “seus” estagiários.

Pétala, Sol e Brisa tratam de parceria e colaboração como constituintes e condutores de uma relação frutífera entre professores experientes e futuros professores, onde acontecem as trocas de saberes e/ou, até mesmo, de papéis, já que há a possibilidade e necessidade, indicada por elas implicitamente, de “colocar-se no lugar do estagiário” para compreender melhor suas ansiedades e dificuldades.

Parceria e colaboração, como parte de um sistema gerador de aprendizagens, de acordo com a Professora Flor, podem ser discutidas em paralelo com os conceitos de Formosinho (2009, p. 258) sobre “a abordagem ecológica do desenvolvimento profissional” do professor. Nessa abordagem subentende-se a aprendizagem profissional como um processo intimamente ligado ao contexto vivenciado em interação com os pares e com o momento sócio-histórico vivido.

A afetividade é o aspecto fundamental a ser considerado nessa relação apontada por nossas interlocutoras, ao tratarem de colaboração, parceria e de trocas interpessoais, que são impregnadas de transformações e de facetas voltadas para a dimensão relacional e que refletem a vida da sociedade.

A relação com o outro exerce papel de destaque no momento/espço do Estágio Supervisionado porque representa o estabelecimento de laços de amizade e de respeito tão necessários a uma boa formação profissional de professores sensibilizados para a sua missão educacional.

Portal (2004) relaciona o conceito de ser professor ao de colaboração e interpessoalidade com exigências mais amplas, que ela expõe ao afirmar que atualmente se requer do professor um perfil pro-ativo, de criticidade e empreendedorismo, capaz de socializar-se e trabalhar em equipe. Esses requisitos

se devem ao modelo planetarizado e interdependente de educação que se pensa na contemporaneidade. E ainda vai mais adiante ao tratar de relações interpessoais aconselhando que o professor na atualidade “desafie a hiperespecialização, que limita, restringe, separa e fragmenta, impedindo de ver o global e onde o essencial se dilui, fechando-se em si mesmo”. (PORTAL, 2004, p. 115).

A amplitude desses conceitos revela o tamanho da responsabilidade de se formar professores para os dias que virão e o quanto essa tarefa requer pessoas preparadas para interagirem, discutirem e se abrirem ao novo, como fica evidenciado na fala da Professora Brisa: *Numa sala de aula deve ser bem vinda a ajuda de alguém que realmente deseja aprender e ensinar. Eu já me vejo no processo inverso, ensinar e aprender.* Percebe-se em sua fala que está aberta a aprender o que o estagiário trouxer de novidade e que seja enriquecedor, ou seja, ela se coloca humildemente na situação de aprendiz e não apenas de supervisora/orientadora de estágio, mas de alguém que tem muito a dividir e partilhar. Sua postura é de total interatividade e cooperação.

Essa concepção afetivo-relacional é tratada por Tardif (2011) ao definir o trabalho docente como inevitavelmente impregnado da composição emocional por se tratar de uma atividade humana que “baseia-se em emoções, em afetos, na capacidade não somente de pensar nos alunos, mas igualmente de perceber e sentir seus temores, suas alegrias, seus próprios bloqueios afetivos”. (TARDIF, 2011, p. 130).

A professora Pétala assim sugere: *contando histórias de vida de alguns alunos, porque eles agem daquela maneira, porque se o estagiário conhecer um pouco de cada aluno ele poderá desenvolver um bom trabalho.* Ela está considerando que o estagiário vai compreender melhor o comportamento de determinado aluno se tiver contato com a sua história de vida e isso facilitaria a convivência com o mesmo.

A professora Pétala compreende que o estagiário reconhece que não se deve trabalhar apenas com o comportamento momentâneo, é preciso partir do global para o essencial daquele comportamento.

Nesse sentido, ela se reporta a mais uma afirmativa de Tardif (2011, p. 221) “a razão pedagógica, se estabelece sempre em sua relação com o outro”. Assim a sua própria relação com aquele estagiário também vai se delineando.

A professora Sol deixa implícita em sua narrativa que a compreensão da vida pessoal enquanto interligada à vida profissional de modo responsável e carregada da concepção afetivo-relacional pode se desdobrar em resultados positivos, mesmo com alguns percalços que surgem a caminho da formação: *Já tive estagiários irresponsáveis, comprometidos com sérios problemas pessoais que acabaram atrapalhando suas rotinas, mas repuseram suas aulas e faltas, concluíram o estágio com sucesso.* O sucesso de que ela fala só é possível em uma atmosfera de cumplicidade e compreensão dos componentes afetivos que permeiam a prática docente e ainda do compromisso com as atividades rotineiras da sala de aula.

A Figura 06, a seguir, representa os aspectos relacionais professor/aluno evidenciados nesse eixo investigativo que teve como principais pontos de discussão as relações interpessoais e as trocas de saberes que se processam durante o Estágio Supervisionado, na visão do professor experiente do ensino fundamental. Na figura em referência percebemos que a centralidade da comunicação e das relações interpessoais produzem troca de experiências, sistematização do planejado e do vivido, a mútua aprendizagem e as expectativas de professores experientes e de professores em formação se concretizam.

Figura 06 - Síntese dos dados revelados no Eixo de análise 1



Fonte: Dados da pesquisadora (2013).

Analisando a Figura 06 que sintetiza os aspectos que caracterizam a relação professor experiente e professor estagiário, percebemos que essa relação promove ações educativo-formativas que favorecem a formação do futuro professor porque a regência de classe com a orientação, afetividade e o diálogo propicia conhecimentos e saberes acerca da realidade da escola e da sala de aula, das condições de trabalho e da realidade do aluno, aspectos essenciais que preparam os estagiários para o exercício do magistério.

4.4 Eixo de análise 2 - Peculiaridades da relação professor experiente e estagiário

Experiências formativas de docentes possuem o caráter coletivo, pois não há como formar-se professor sem experimentar o contato direto com o outro, que está presente em diversas nuances: os pares, os alunos, o meio social e o conjunto de teóricos que embasam a prática pedagógica.

Esse segundo eixo de investigação está estruturado a partir dessa dimensão que contém em seu bojo a participação direta do professor experiente que gerencia/supervisiona as atividades dos estagiários, orienta seus pontos limitados e/ou dificuldades direcionando-o para a construção de sua autonomia como futuro profissional.

A coletividade no trabalho docente é uma das contingências que numerosos estudiosos trazem à tona através do conceito do **paradigma ecológico** que Sarmiento assim descreve:

[...] valorizam-se as crenças pensamentos e atitudes pessoais do professor, isto é, parte-se da pessoa nas interações que a mesma estabelece nos diversos contextos (formais e informais) que habita, ou seja, em que estabelece interações significativas. Estamos, assim, perante um paradigma ecológico em que se valoriza o desenvolvimento do professor como uma construção interactiva entre o professor-pessoa e os contextos por si habitados. (SARMENTO, 2009, p. 303). [Grifo do autor]

O autor em referência discute esse tema ao tratar sobre a vida e a aprendizagem do professor, o que implica sua formação inicial como repleta de ações essencialmente coletivizadas e interações com contextos formais e não

formais que favorecem o desenvolvimento profissional e uma ação docente comprometida com as transformações pessoais, profissionais e sociais.

Em nossa incursão pelo caráter coletivo da formação de professores buscamos, mais uma vez, levantar questões sobre os contextos em que ele habita. E, como nos dizem Sacristán e Gómez (1998), é num ambiente ecológico e dotado de complexidade em que penetra o professor, num ambiente psicossocialmente vivo e em constante transformação que se define através de inúmeras condições e causas, de modo que é um ecossistema com incertezas históricas e sociais onde o professor atuará.

A atuação do professor experiente do EF como supervisor/orientador de estagiários é também marcada por essas características de contextos complexos e psicossocialmente vivos e em mutação, portanto faz-se necessário uma participação em que corpo e espírito atuem com o intuito de atingir positivamente os futuros profissionais docentes. Não se pode apenas “passar” por eles ou torná-lo translúcido, inerte e sem importância pedagógica porque seu papel é, também, importante na construção de aprendizagens mútuas.

Diante dessa compreensão que envolve a complexidade e as peculiaridades da relação professor experiente e estagiário, passamos a analisar o conjunto de narrativas, observando o movimento dessa cooperação e dessa partilha, caracterizando a relação entre professores experientes e futuros professores, o que é considerado uma peculiaridade necessária nesse momento tão decisivo da formação docente.

Quando ele chegou ele demonstrou assim, interessado e porém muito preocupado... com o como fazer. Por quê? Era funcionário do comércio. E no caso, ele tinha vontade de fazer outro curso, como de contabilidade... fazer Ciências Contábeis. Ele tinha vontade de cursar. Só que diante dessa situação que ele vivia, ele não podia porque não tinha tempo. E aí ele se identificou com... ele achava que tinha se identificado com Pedagogia... Mas, ele ainda precisava descobrir se realmente era isso. No início ele demonstrava assim muito nervosismo, tinha bagagem, o conhecimento dele, em termos do conteúdo era muito bom. E aí com a observação, o que ele relatou é que ele tinha medo de como iniciar... (riso)... a aula! E aí, uma semana de observação para ele foi essencial... Quando ele foi ministrar a primeira aula... ele tinha bagagem, mas ele não sabia como desenvolver... Na segunda aula... quando ele terminou a aula, me perguntou como ficaria melhor a introdução daquela aula, pra iniciar. E aí eu dei algumas pinceladas. E na segunda aula, o que eu

gostei foi da paciência que ele teve em desenhar (pausa para risos. A professora ri, carinhosa e não ironicamente do fato do estagiário se esforçar para fazer os desenhos que iria usar na aula). Eu achei tão interessante, que foi assim, tão minucioso o desenho e ele teve aquela paciência de desenhar não sei quantas bolinhas (gargalhadas). (Terra)

Na maioria das vezes essa relação é amigável. Pois há trocas de experiências, ideias, material e alguns são dinâmicos, criativos, mas há aqueles que nos pedem mais ajuda e aí terminamos gerenciando e direcionando as atividades como se nós, fôssemos os executores. (Semente)

O professor da escola-campo deve: Partilhar saberes e experiências; abrir espaço para o saber fazer do estagiário, ou seja, dar oportunidade para que ele mostre que tem capacidades para desenvolver trabalhos importantes em sala de aula e que traz experiências inovadoras e significativas.[...] Procuo estabelecer uma relação de parceria, de partilhar saberes e experiências de comprometimento e responsabilidade não só pelo meu trabalho como também com a atividade do estagiário. No entanto, passamos, às vezes, por situações constrangedoras quando temos estagiários descomprometidos, que estão na escola, ou seja, na prática, mais, por obrigação. (Cristal)

Procuo acompanhar sua aula, deixo-o à vontade, mas quando percebo que ele precisa de ajuda ou apresenta alguma dificuldade, tomo logo a iniciativa de orientá-lo ou ajudá-lo no momento certo. Procuo também manter a ética, no sentido de evitar comentários nos corredores ou na sala dos professores, que poderão partir de incompreensão e jamais exijo o que não podem oferecer naquele momento. (Luz)

As Professoras Terra, Semente, Cristal e Luz nos revelam um envolvimento que é quase um “pegar na mão”, como se faz com crianças bem pequenas, ao ensiná-las a fazer seu primeiros traços com lápis e papel. Elas transcendem ao ato supervisor/orientador indo além, dando ao estagiário uma importância fraterna e ecológica que Freire (1996, p. 141) chamaria de “querer bem” aos estagiários e “pelo respeito à dignidade de sua tarefa, assim como pelo zelo devido ao espaço pedagógico em que atua com seus alunos”.

É peculiar ao acompanhamento de estágio de futuros professores, ao lado de uma competência teórico-prática, uma visão afetivo-emocional sobre os envolvidos naquele momento/espaço de atividades na escola campo de estágio .

Observamos nas narrativas das professoras que os alunos estagiários, ao chegarem à escola apresentam-se cheios de dúvidas, de inseguranças e de medos

que exige do professor da sala de aula que tenha a habilidade e a sensibilidade para criar, no ambiente da escola e da sala de aula um clima de confiança e de afetividade para que o desenvolvimento das atividades do Estágio Supervisionado se concretize de forma adequada para ensinar, como também fazer do espaço da sala de aula, um espaço formativo prazeroso.

Outro aspecto que ficou evidenciado nas narrativas refere-se ao diálogo que deve ser estabelecido entre professor e aluno estagiário para favorecer principalmente a troca de experiências para abrir espaços para o saber fazer do estagiário como enfatiza a professora Cristal.

Assim, no contexto de dificuldades, de medo e insegurança dos estagiários, o trabalho do professor da escola se reveste do compromisso formador para desencadear a relação de confiança e diálogo orientador para que os alunos compreendam e executem a sua condição professoral.

Compreendendo as peculiaridades da relação professor experiente e aluno estagiário, o trabalho do professor adquire a responsabilidade formadora, reflexiva e segura.

Para gerenciar as atividades desenvolvidas pelo estagiário e julgar orientando nos pontos em que demonstra sensibilidade ou mesmo, falhas, nossas interlocutoras intervêm no momento da aula ou depois, dependendo de acordos feitos previamente com os mesmos. Como observamos nos trechos a seguir:

Prestar atenção como o estagiário planeja suas aulas, se ele cumpre o que foi planejado, como conduz a turma, a maneira como conversa com os alunos se atende às necessidades do momento, se utiliza os recursos didáticos propostos etc. Se o estagiário não estiver atendendo a essas necessidades, procuro conversar, esclarecendo alguns pontos para o seu enriquecimento profissional. (Pétala)

A escola ao longo dos anos tem se configurado em espaço que contribui para formação docente do aluno estagiário através do acompanhamento sistematizado do professor; da colaboração mútua, troca de saberes, das orientações para a prática docente, da postura e prática do professor. (Flor)

Elas agem ou compreendem sua ação formadora conforme uma das orientações dadas por Pimenta e Lima (2004, p. 120), sobre as aprendizagens que o futuro professor buscará ao estagiar, “o movimento da sala, seus conflitos, contradições e possibilidades. O que se aprende e o que não se aprende, o que se

ensina e o que não se ensina, a interação, os conflitos e contradições”. Ou seja, dão ao estagiário, ferramentas com as quais eles poderão enfrentar a realidade e a complexidade da prática pedagógica que os aguarda.

Como diz Pétala: *Se o estagiário não estiver atendendo às necessidades da turma, procuro conversar, esclarecendo alguns pontos para o seu enriquecimento profissional, é esse o instante em que se processa a busca dos pontos sensíveis ou falhos, para posterior discussão e “retroações”* (GAUTHIER, 1998, p. 219) em função de propiciar uma aprendizagem profissional mais efetiva. Essa postura pode ser percebida nas falas de todas as nossas interlocutoras.

Com o propósito de colaborar na construção da autonomia que é uma habilidade tão importante para todo professor, destacamos nas narrativas de Sol e Brisa o estar junto, porém deixando livre o estagiário para escolher a melhor forma de agir em determinadas situações. O fato de partir do mais complexo, deixando o que pode ser mais simples para que o estagiário desenvolva na sala de aula é um indício de que as interlocutoras do estudo desejam o mesmo, ou seja, compreender o caminho a ser percorrido e que, paulatinamente vão conseguindo agir livre e conscientemente para atingir a tão sonhada autonomia docente, como fica evidente nas falas das professoras Sol e Brisa:

Ao observar a desenvoltura do aluno estagiário, intervenho, às vezes, no momento da aula (discretamente) ou após, conversando sobre o que foi legal ou não, o que pode ser melhorado. No geral, há um bom entendimento. Como trabalho com um método pouco usado, sempre inicio a aula, faço a acolhida, realizo as atividades mais complicadas e depois o aluno/estagiário dá continuidade. (Sol)

As orientações são dadas durante o planejamento das aulas que serão dirigidas pelo(a) estagiário(a). Planejamos juntos cada passo da aula e durante o desenvolvimento da aula estou juntinha, depois tecemos alguns comentários. (Brisa)

Como percebemos na análise das narrativas, a autonomia pressupõe tomada de decisões e compreensão de ideologias existentes em meio ao trabalho docente. Esse é um termo carregado de influências e contradições sociais que afetam as decisões que um professor deverá tomar em sua sala de aula. É, portanto, um termo com significação relacionada à competência profissional e ética

que, se concretizadas, leva ao que estamos chamando aqui de autonomia, como propõe Contreras (2002), no contexto da prática educativa, que consiste principalmente no domínio técnico e profissional em suas singularidades.

Nesse sentido, faz-se necessário ficar alerta para o perigo de se pensar a autonomia simplesmente como a liberdade para agir, sem responsabilidade, como em um estado de “semiprofissionalização”, o que Perrenoud (2001, p. 87) aponta como um dos “Não-ditos” da profissão de professor. É importante ressaltar, pois, que estamos tratando da autonomia enquanto capacidade de superar contingências em sala de aula e mobilizar saberes, é mais uma questão técnica do que ideológica.

Assim, finalizamos a análise do presente eixo com uma figura sistematizadora dos principais aspectos que se evidenciaram ao descortinar como se mostram as nuances das relações entre professores experientes e professores em formação na vivência do estágio supervisionado.

Figura 07 - Síntese dos dados revelados no Eixo de análise 2



Fonte: Dados da pesquisa

Como podemos perceber na Figura 07, as peculiaridades da relação que se estabelece entre professor experiente e aluno estagiário possibilitam a construção de saberes para ensinar e a compreensão do compromisso social de ser professor.

Portanto, a vivência do Estágio Supervisionado promove mudanças, integração e coletividade que requer do professor formador opções éticas, técnicas, político-sociais, sensibilidade e atitude crítico-reflexiva para consolidação da tarefa de formar profissionais competentes, com habilidades e atitudes democráticas e emancipadoras.

4.5 Eixo de análise 3 - Professores experientes como formadores de futuros professores

Dialogar consigo e com a prática pedagógica que vem realizando é uma vivência dos professores experientes em que os mesmos compartilham com os estagiários no momento/espço do Estágio Supervisionado. Nesse sentido, eles se mostram como espelhos para os futuros professores, mas buscam também reconstruir seus saberes e estão abertos a interações formativas que se fazem a partir de situações de avaliação e de autoavaliação que transformam mutuamente os professores experientes e/ou em formação.

Oferecer sua experiência acumulada como modelo didático e pedagógico é um atributo característico que demonstra a alteridade dos professores experientes que recebem estagiários reforçando o confronto da teoria com a prática na busca de uma realidade idealizada que poderá concretizar-se na ação futura dos novos profissionais da educação, como conclui Pimenta (2012).

Esse modelo ideal pode ser vislumbrado coletivamente entre todos os que participam do Estágio Supervisionado de modo a ensinar e aprender a ser professor a partir da prática de sala de aula. Nas narrativas das interlocutoras da pesquisa isso está explícito, como observamos a seguir no dizer das professoras Terra, Cristal e Luz.

É despertar no estagiário o gosto de ensinar e desenvolvendo um trabalho de qualidade, de responsabilidade e compromisso com a educação mesmo mostrando a problemática que o educador enfrenta em toda a sua jornada. Como a indisciplina, a inclusão que é algo novo na escola e os profissionais não estão preparados para este paradigma. [...] O professor tem uma grande importância na

formação do estagiário, pois através da experiência dos professores, os estagiários podem observar a didática de ensino que mais favorece no aprendizado dos alunos, além da relação professor-professor, professor-aluno e professor-pais. A prática é construtiva na formação de um profissional, pois os novos professores podem aliar novas teorias ensinadas em suas faculdades com as técnicas de professores experientes formando grandes profissionais. (Terra)

Acredito que nós professores da escola-campo contribuimos muito com o fazer profissional do futuro professor, quando permitimos que eles vivenciem a realidade escolar, e que ampliem (construam) conhecimentos a partir da nossa prática isto é, servimos de referencial à sua prática futura através de nossa dedicação, prazer com o que fazemos, nossas atitudes, nossa maneira de agir, de portar-nos diante de determinadas situações e ao partilhar nossas ideias.(Cristal)

Na sala de aula, no corpo a corpo com o aluno, é onde aprendemos de fato. Quando surgem as situações inusitadas, temos que dar um jeito de resolvê-las. Agora, penso que este espaço de construção de saberes, só é eficiente, quando o professor experiente, está aberto a proporcionar, pois isto ainda existe, o professor experiente arrogante e incompetente. Muitas vezes ele acaba jogando a sua responsabilidade nas mãos do professor-estagiário, causando frustrações, que mesmo seguindo a carreira de professor, leva marcas profundas. Falo isso, de uma maneira geral, por conhecer outras realidades de estágio supervisionado. (Luz)

Ao afirmar que o professor tem uma grande importância na formação do estagiário, pois através da experiência dos professores os estagiários podem observar a didática de ensino que mais favorece no aprendizado dos alunos, a professora Terra põe em evidência os tipos de conhecimentos propostos por Josso (2010) que categoriza as aprendizagens advindas do processo de formação, “conhecimentos existenciais” que são resultado de aprendizagens psicossomáticas, “conhecimentos pragmáticos e técnicos” que resultam das relações estabelecidas e dos instrumentos utilizados e ainda os “conhecimentos explicativos e compreensivos” que são *constructos* da reflexão que se faz após todo o processo vivenciado no caminho formativo. *Observar a didática* desse ou daquele professor é ir além do simples estar presente, é refletir e descobrir modos de agir profissionalmente passando pelas aprendizagens que a autora destaca.

Segundo Pimenta (2012), todo o percurso do ES é parte de uma atividade teleológica proporcionada pelos professores experientes que leva a estabelecer finalidades para tudo o que for observado naquele momento/espço. É fitando com os olhos e passeando com o tato e os ouvidos (SÜSSEKIND, 2011), que

professores em formação percorrem as atitudes esboçadas pelos professores experientes em observações da prática real na sala de aula.

Ser um espelho/reflexo de atitudes para futuros profissionais é algo que significa uma obrigação para os professores que recebem estagiários como percebemos nessa afirmação de Cristal: *Acredito que nós professores da escola-campo contribuimos muito com o fazer profissional do futuro professor, quando permitimos que eles vivenciem a realidade escolar. Ao vivenciar junto à sala e à aula do professor experiente sua forma de trabalhar, o professor em formação encontra elementos que cimentam sua profissionalidade futura.*

As relações de parceria que subjazem ao Estágio Supervisionado apresentam-se nas narrativas das professoras Flor, Sol e Brisa como podemos observar na sequência:

Acredito que o meu papel (função) no acompanhamento do estagiário seja sobretudo de professora orientadora da prática docente, partindo da elaboração e organização do planejamento. Esse planejamento dará o suporte para a sua execução e organização da dinâmica de sala de aula. Todo esse processo somente será possível sob a orientação do professor titular. (Flor)

Procuró informá-lo sobre os conteúdos planejados para cada semana, como trabalho com o projeto Alfa e Beto, informo sobre o método usado que é o Metafônico, "Carro-chefe", embora não abra mão do letramento x alfabetização, visto que trabalho no 1º ano do Ensino Fundamental. Vejo no aluno estagiário um parceiro, sugiro atividades que vão complementar meu trabalho em sala de aula, geralmente dou modelos de algumas questões, atividades, etc. [...]. Antes de participar dessa pesquisa não tinha me dado conta dessa contribuição formativa. Agora creio que contribuo significativamente para a formação do aluno/professor, visto que me coloco à disposição para ajudá-lo, na elaboração das atividades de classe, escolha de textos, informo sobre situações específicas de determinados alunos (com diagnóstico), situação de risco, personalidade. Procuró informá-lo sobre o perfil da turma. Considero minhas experiências profissionais recursos valiosos que o ajudarão, tanto na ministração das aulas, como no lidar com o aluno, ou seja, nas relações interpessoais. (Sol)

A professora titular precisa estar com o olho voltado para a formação daquele(a) aluno(a). O objetivo do aluno estagiário é contatar com a prática pedagógica e alinhá-la aos conhecimentos teóricos já adquiridos, assim, a prática do(a) professor(a) titular pode ser o fator decisivo na vida profissional desse aluno. (Brisa)

Orientação, contribuição, informação e olhar atento são bases da ação realizada pelo professor experiente ao supervisionar/orientar futuros professores em seus Estágios Supervisionados, de acordo com as narrativas das interlocutoras.

Racionalizar o Estágio Supervisionado é dar ao mesmo um *status* de cientificidade em uma dimensão instrumental ao coordenarmos os meios e os fins (TARDIF, 2011) que a ele lhe são cabíveis e um dos componentes para essa racionalização são as relações humanas as quais aparecem claramente nas ideias das interlocutoras que acima destacamos na análise do eixo 3. Tardif (2011) nos fala sobre essas relações ao tratar sobre o desenvolvimento das pesquisas na área da pedagogia dizendo que "o ambiente organizacional" é "composto de relações humanas bem como pelas finalidades e valores que orientam o ensino" (TARDIF, 2011, p. 122).

A parceria intra e extra-escola que se evidencia na construção do Estágio Supervisionado pelas interlocutoras dá-se em função dessa racionalização e da busca de orientar, contribuir, informar e olhar atentamente para todo o processo de aprendizagem dos novos profissionais a elas confiados e isso, ao nosso ver, é fruto de parcerias e de relações interpessoais presentes no Estágio Supervisionado, como percebemos no excerto da professora Sol, por exemplo, ao definir que o aluno estagiário é um parceiro que vai complementar seu trabalho em sala de aula.

Integrando toda a análise desse eixo que revela os professores experientes enquanto formadores de novos professores encontra-se a avaliação/autoavaliação que é vista por diversos teóricos da área educacional como motivação para a transformação e melhoria dos processos educativos e que se operacionaliza no ES, principalmente, através da reflexão.

Avaliar o que se faz ou se observa no interior das salas de aula durante o ES é inerente ao processo autoformativo/formativo que acontece com os professores experientes e com os professores em formação. Como afirma Perrenoud (2001) ao ensinar se avalia, pois esses são processos que se interligam e complementam-se e levam a tomadas de decisões e à formulação de competências necessárias ao aprendiz e o seu orientador.

É com essa compreensão que tratamos aqui sobre a avaliação, como processo formativo, que se dá por parte dos professores experientes em relação aos seus estagiários, na busca de contribuir para a sua autonomia profissional, na

tomada de decisões acertadas e refletidas com base em suas próprias ações no caminho que propõe Josso (2010), ou seja, reexaminando intencionalidades retirando informações daquilo que já foi feito.

Pimenta e Lima (2004) também apontam para o caminho da avaliação enquanto momento investigativo que produz reconstruções da prática pedagógica e da identidade docente o que é complementado por Giesta (2005) quando ela nos alerta também para esse caráter da investigação que sobressai ao avaliar/autoavaliar na prática pedagógica do Estágio Supervisionado visando construções coletivas de novas práticas nessa área.

Os professores da Escola Campo de Estágio por nós investigada, E.M. “Moaci Madeira Campos”, ao receber seus estagiários, recebem também fichas de avaliação como as do exemplo a seguir. Nessa ficha algumas impressões sobre o estagiário devem ser avaliadas pelo professor experiente que o recebe. Em seguida, a mesma é devolvida ao próprio estagiário para que ele a leve para o seu professor de estágio na IES. Dá-se, nesse instrumento avaliativo, uma oportunidade de trocas reflexivas mútuas e da criação de espaços para a investigação e reexame do que se fez para posteriores intervenções e reconstruções.

Quadro 05 - Ficha de avaliação do estágio supervisionado

ESTÁGIO DE REGÊNCIA		
Nº de ordem	Aspectos a serem avaliados	Observações
01	Assiduidade e Pontualidade	
02	Gestão da aula: <ul style="list-style-type: none"> × Planejamento × Execução × Avaliação 	
03	Gestão da Classe: <ul style="list-style-type: none"> × Manejo de classe (a construção da disciplina na sala de aula) 	
04	Postura Profissional: <ul style="list-style-type: none"> × Relações interpessoais × Interação com a classe × Interação com os pares 	
05	Autonomia na Gestão da Classe: <ul style="list-style-type: none"> × Capacidade de problematização do conteúdo × Criatividade × Iniciativa × Compromisso 	
NOTA :		
PROFESSORA:		

Fonte: Brito; Mendes (2012).

Com a utilização dessa ficha o professor pontua os aspectos observados para avaliação do Estágio Supervisionado. Esse processo avaliativo, na nossa opinião, favorece uma análise apreciativa analítica das competências, habilidades e atitudes tanto do professor estagiário como do professor experiente.

Infelizmente, nesse momento de avaliar os estagiários, os professores experientes não o fazem a partir de algo que eles mesmos ensinaram, mas sim, a partir de conhecimentos orientados por outros, como os professores das IES, que oferecem aos futuros professores conhecimentos mais atualizados que aqueles que embasam a prática dos professores experientes em sua maioria, o que pode criar ruídos no processo.

Perrenoud (1999, p. 79) nos chama a atenção para esse detalhe ao dizer que “o ensino é uma ação parcialmente finalizada. Sua pura e simples descrição

exige que se leve essa característica a sério [...]”. Como o professor da IES poderá saber se os seus alunos atingiram os objetivos propostos? Se outro é que o avaliará? Penetra-se aí, no campo da ética, pois o ato de avaliar possui essa dimensão.

Rios (2011) nos remete à dimensão ética ao orientar que a mesma “é a dimensão fundante” do trabalho competente, uma vez que somos levados a questionar a significação do trabalho educativo. E essa é a visão de avaliação que imprimimos nesse eixo da pesquisa que desenvolvemos.

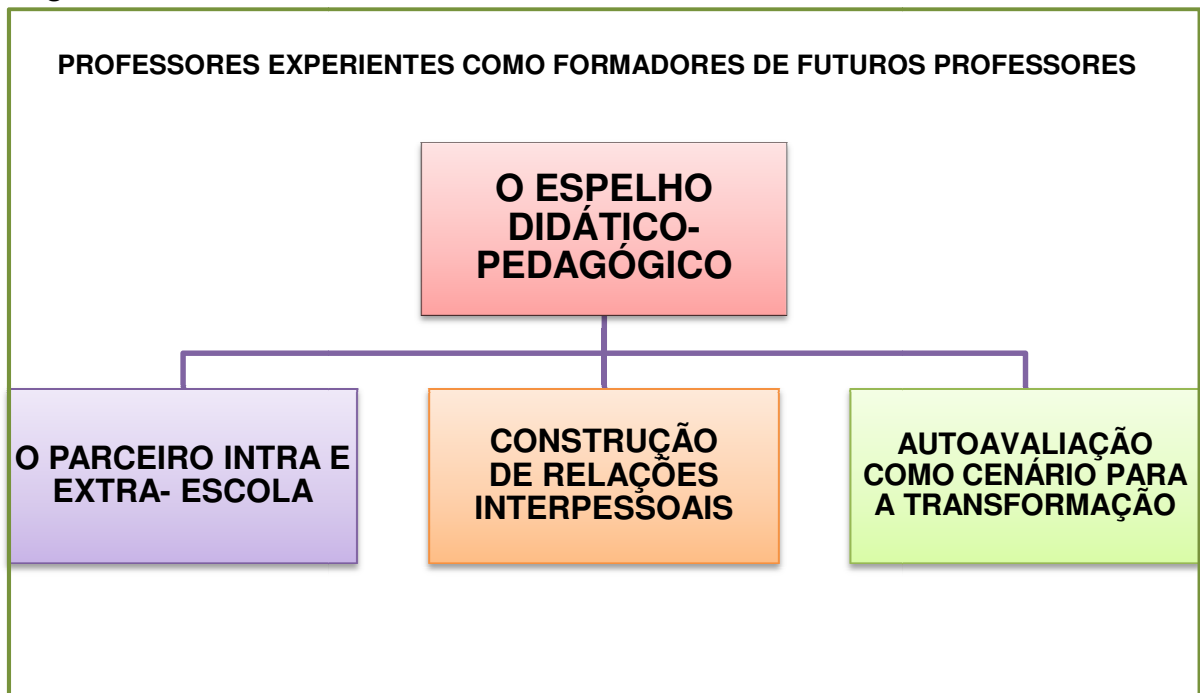
A Professora Brisa em sua narrativa leva-nos a perceber essa dimensão e, mesmo que parcialmente, consegue conduzir o futuro professor a se questionar e ela mesma se autoavalia ao demonstrar a sua preocupação em ser obrigatório/voluntário um modelo de prática pedagógica a ser seguido e, portanto, deverá dar o melhor de si. Consequentemente, todos aqueles pontos sugeridos na ficha de avaliação do Quadro 05 passam a fazer parte da autoavaliação da professora em questão.

O professor em formação “autopercebe-se” (GHEDIN; ALMEIDA; LEITE, 2008, p. 73) no saber fazer do professor experiente e o Estágio Supervisionado é o momento propiciador da inserção do futuro profissional num contexto de realidade concreta de educação que gera atitudes de comprometimento com uma prática pedagógica mais justa e reflexivo-investigativa.

Assim agindo, as interlocutoras levam os professores em formação a superar as limitações impostas pela prática e colaboram para sua emancipação profissional, fazendo com que seus horizontes se alarguem “em relação ao que deveria ser e ainda não é” (CONTRERAS, 2002, p. 203).

Na Figura 08, demonstramos sinteticamente os aspectos que caracterizam o processo formativo orientado pelos professores experientes. As interlocutoras colocam-se como espelhos didático-metodológicos, parceiras profissionais e elo para uma avaliação/autoavaliação que visa a reconstrução do fazer docente no momento/espço do Estágio Supervisionado. Elas acenam dessa forma para o que Brito (2011, p. 19) refere: “as reflexões sobre as aprendizagens docentes ratificam que o ser professor configura-se como processo permeado por situações diversas”.

Figura 08 - Síntese dos dados revelados no Eixo de análise 3



Fonte: Dados da autora (2013).

Essas situações diversificadas se presentificam nas parcerias entre professor experiente e alunos estagiários que se configuram com processos formativos do Estágio Supervisionado e representam também o processo formativo orientado/supervisionado pelo professor da escola campo de estágio.

4.6 Eixo de análise 4 - O estágio supervisionado e o diálogo Universidade/Escola campo de estágio

A participação das escolas de Ensino Fundamental na formação de futuros professores possui importância singular, pois são nesses espaços em que se dá a experimentação da teoria em confronto com a prática. É também onde acontece a troca de saberes do professor experiente, que partilha com os novos profissionais da educação, tudo o que absorveu/(re)construiu ao longo de sua carreira dando-lhe a oportunidade de questionar, de reconstruir seus conceitos e de formular atitudes e habilidades para desenvolver em sua vida de futuro professor.

Para que isso se processe com sucesso torna-se necessário uma abertura das escolas e dos professores experientes que nelas atuam, no sentido de consentir

em colaborar com uma etapa tão decisiva na vida dos jovens professores, já que o Brasil não possui uma política de sistematização dessa parceria.

As IES devem buscar as parcerias com as escolas firmando com as mesmas acordos de colaboração que precisam estar bem delineados para que se compreenda qual o papel a ser desempenhado por todos os envolvidos. Assim, poderão ser exigidos melhores resultados e uma maior qualidade na ação formadora/autoformadora que acontece no ES como tratamos nesse trabalho.

À guisa de exemplificação, podemos destacar o que é exigido das escolas campo de estágio e das IES, pela ocasião da aceitação de estudantes para realizar seu Estágio Supervisionado, no Termo de Compromisso que é parte do “Manual dos Estágios Supervisionados das Licenciaturas Obrigatórias elaborado pela UFPI (2012), e que, entre outras exigências, apresenta as funções da escola campo de estágio ao receber estagiários como observamos a seguir.

CLÁUSULA SEGUNDA: O estágio de estudantes da INSTITUIÇÃO DE ENSINO junto à INSTITUIÇÃO CONCEDENTE, de caráter obrigatório deve proporcionar experiência prática complementar, em consonância com o currículo e horários escolares.

CLÁUSULA QUARTA: São obrigações da INSTITUIÇÃO CONCEDENTE:

- a) Designar o supervisor de estágio na escola com formação ou experiência profissional na área de conhecimento desenvolvida no curso do estagiário;
- b) Oferecer à INSTITUIÇÃO DE ENSINO subsídios que possibilitem o acompanhamento, a coordenação e avaliação do estágio;
- c) Oferecer ao ESTAGIÁRIO as condições ideais para o cumprimento do estágio;
- d) Por ocasião do desligamento do estagiário, entregar termo de realização do estágio com indicação resumida das atividades desenvolvidas, dos períodos e da avaliação de desempenho;
- e) Preencher Ficha de Avaliação de desempenho do estágio com nota concedida ao aluno;
- f) Ao Supervisor de Campo compete: dar visto, ao término do estágio, no relatório de estágio do aluno.

De acordo com esse manual, Instituição Concedente é o que chamamos, no presente trabalho, de Escola Campo de Estágio e Supervisor de Campo, é a figura do professor experiente que recebe os estagiários. Como percebemos, há uma gama de responsabilidades atribuídas ao professor orientador/supervisor de estágio da escola campo de estágio, porém as referidas obrigações são realizadas a partir do interesse pessoal dos professores, pois como já mencionamos, não há uma sistematização da tarefa que o mesmo desempenha em nível de oficialização legal.

No caso das interlocutoras desta pesquisa, observamos um compromisso pessoal em desempenhar bem o papel de orientador/supervisor/formador estando abertas às orientações dos professores das disciplinas de ES das IES que a elas recorrem e ainda que elas se preocupam com a qualidade dos estágios e com o desempenho dos futuros professores. Isso fica evidente nas narrativas a seguir das professoras Terra, Semente e Cristal.

*A professora de Prática de Ensino da Universidade tem uma ótima relação com a escola, respeitando os profissionais e colocando a disposição seus estagiários, cobrando comportamento que espera de cada aluno, que foi dado a oportunidade de estágio. Mas isto não sei se acontece em todas as escolas. O que percebo é que está ficando difícil para esses alunos estagiarem. Acho até que é preciso haver mais conscientização por parte de algumas escolas no recebimento desses futuros profissionais. Sabendo que tem certos profissionais que não aceitam estagiários em sua sala. Alegando que os mesmos (estagiários) atrapalharam na disciplina da turma, que não é o meu caso sou bem objetiva na relação professor e estagiário. (**Terra**)*

*Os estagiários são bem recebidos, devido ao contato entre Universidade e escola. É nesse primeiro contato que podemos optar em recebê-los ou não em nossa sala. A escola por sua vez esclarece o compromisso que o estagiário deve ter com o ambiente escolar. (**Semente**)*

*Esse período em que os estagiários vêm para a escola-campo acho importante e produtivo não só para ele, mas para nós professores da escola-campo, pois contamos com a sua colaboração, partilhamos saberes. Porém percebo que este professor (estagiário) tem uma participação mais efetiva quando há um comprometimento por parte dos que encaminhavam esses alunos para o estágio. (**Cristal**)*

Na análise das narrativas observamos que os professores revelam complexidades do Estágio Supervisionado, entre elas o indicativo de que os orientadores do estágio, professor da IES e o professor experiente interajam para que o espaço de formação vivenciado no estágio possa refletir criticamente acerca do seu significado na preparação profissional.

Daí surge uma relação de negociação, sem a carga burocrática comum a todas as atividades que envolvem a educação pública de modo geral. Há um consentimento em realizar livremente e com qualidade o ES. Evita-se assim, o “ritual formalístico de observação, participação e regência” (PIMENTA, 2012, p. 145) que é experienciado nas escolas campo de estágio, nas IES, às vezes, sem as devidas

orientações. O Estágio Supervisionado na perspectiva das interlocutoras e em virtude do acompanhamento dos professores das IES, transforma-se em um momento e em um espaço descontraído de aprendizagens mútuas.

O Manual dos Estágios Supervisionados da UFPI ainda traz uma recomendação concernente à RESOLUÇÃO nº 22/09 – CEPEX/UFPI que apresenta algumas atribuições dos envolvidos no ES que são visíveis nas colocações das interlocutoras desta pesquisa.

- Oferecer os meios necessários à realização de trabalhos dos estagiários;
- Celebrar termo de compromisso com a IES e o estagiário;
- Auxiliar o estagiário nas dificuldades encontradas na realização do estágio;
- Manter contato com a IES quando necessário.

Quanto aos meios e às formas necessários para que os trabalhos dos estagiários se realizem satisfatoriamente, a professora Terra afirma: *Acho até que é preciso haver mais conscientização por parte de algumas escolas no recebimento desses futuros profissionais.* Subentende-se que a conscientização da qual ela fala representa o caminho para um estágio melhor, sendo que ela, na conjuntura atual, sem uma vontade particular de fazê-lo, por parte de cada professor experiente e de cada escola de EF, torna-se impraticável.

As professoras Luz, Pétala e Flor destacam a necessidade de uma boa comunicação entre IES e ECE aliada à satisfação em receber os estagiários, o que irá desencadear a verdadeira *práxis* (PIMENTA; LIMA, 2004) que surge do confronto correto entre os conhecimentos teóricos trazidos pelos estagiários e os conhecimentos dos professores experientes, sabendo-se que esses não têm a mesma natureza como afirma Perrenoud (2001). O ES oferece condições de o indivíduo conhecer as representações do *habitus* demonstradas nas competências profissionais (PERRENOUD, 2001) dos professores experientes e que as interlocutoras em questão tão bem caracterizam nos excertos a seguir.

Vejo que é feito com muito planejamento, respeito e comunicação. A professora da IES procura manter uma boa comunicação e um bom relacionamento com todos. Isso dá segurança, tanto para o professor experiente, quanto para o professor-estagiário. As coisas, ficam bem amarradas. Por isso, tem dado tão certo. (Luz)

A relação das Universidades ou Faculdades e Escola é muito boa, sempre o estagiário é acompanhado pelo seu professor. O recebimento desse estagiário é motivo de satisfação, pois nas séries iniciais nós precisamos muito, de uma ajuda e cooperação desse aluno-estagiário, para podermos avançar o nosso trabalho de sala de aula. (Pétala)

É importante que haja um relacionamento de parceria entre as Instituições de Ensino Superior e as escolas que recebem alunos estagiários de maneira planejada e com participação e consentimento de todos. Eu, como professora, acredito que a sala de aula é um espaço necessário para a prática docente, afirmação ou negação da docência, nesse sentido o aluno estagiário necessita vivenciar esse espaço para construir os saberes da prática docente. (Flor)

As professoras relatam como deve se dar o processo de intercâmbio entre IES e escolas campo de estágio, de forma clara e sucinta, ao destacarem: comunicação, planejamento, acompanhamento do professor da IES e vivência da realidade, pelo estagiário e pelo professor da IES como sendo as bases fundamentais para um Estágio Supervisionado exitoso.

Brisa e Flor trazem à tona a importância de uma relação de parceria e acolhimento que remetem às questões humanas e interpessoais, mas que não encontramos, por exemplo, no Manual do Estágio Supervisionado da UFPI – 2012. O que se vê nele são apenas regras frias e fechadas que, se realizadas à risca, comprometerão, qualitativamente, a formação dos futuros professores. Vejamos o que as professoras dizem:

Quanto à relação universidade/escola e o recebimento de estagiários, para mim, particularmente, considero muito bom, visto que, os vejo como parceiros na formação dos nossos alunos. (Sol)

A escola tem tentado facilitar esse encontro junto às entidades responsáveis pelo aluno(a) estagiário. O momento da chegada, o planejamento das atividades para o acolhimento é importantíssimo, é daí que surgirá um bom diálogo entre o professor titular e o aluno. Ambos devem ter claro a “necessidade”, “os objetivos”, a “seriedade” da ação pedagógica. (Brisa)

Analisando as falas, percebemos que é importante a relação de parceria entre IES e escolas campo de estágio para que se construa um Estágio Supervisionado mais comprometido com a realidade local, social, educacional e as

parcerias entre as duas instâncias educacionais formadoras de professores inicia-se na aceitação de estagiários, prossegue no acolhimento e consolida-se no diálogo facilitador para gestão disciplinar e do conteúdo da sala de aula.

O consentimento do professor experiente do Ensino Fundamental em receber estagiários em suas turmas é um passo importante para a efetivação do estágio de modo que ele favoreça a construção dos saberes para ensinar em busca da regência de classe, do ensino e da aprendizagem.

Na Figura 09, resumimos, para compreensão geral, as relações dialógicas entre as IES e as escolas campo de estágio ao se tornarem parceiras na formação de futuros professores.

Figura 09 - Síntese dos dados revelados no Eixo de análise 4

O ESTÁGIO SUPERVISIONADO E O DIÁLOGO UNIVERSIDADE/ESCOLA CAMPO DE ESTÁGIO



Fonte: Dados da autora (2013).

É possível compreender, a partir da Figura 09 que é fundamental a parceria IES e escolas campo de estágio, pois, sem essa parceria a formação fica prejudicada, porque a relação entre as instituições parceiras possibilita compreender, na prática, o aprendido na academia e os desafios que a prática escolar e de sala de aula impõem àqueles que vivenciam a complexidade do ato de ensinar.

4.7 Eixo de análise 5 - Estágio supervisionado como espaço de formação

Ao consentir em receber estagiários para orientar/supervisionar em suas turmas, o professor experiente de 1º ao 5º ano do EF abre um canal que proporciona a si, inicialmente, aprimorar-se e renovar-se ao tempo em que vincula futuros professores ao seu campo de atuação profissional com vistas à reconstrução de saberes para ensinar na vivência da sala de aula, ou seja, pauta-se na realidade concreta com que deverá confrontar-se no futuro como profissional.

Participar do estágio supervisionado é uma oportunidade do professor experiente entrar em contato com a tecnologia e conhecimentos teóricos atualizados, trazidos pelos estagiários, podendo ser partilhados no cotidiano escolar passando a ser trabalhados em conjunto entre professores aprendizes e experientes e ambos vão construindo, reconstruindo, descobrindo e redescobrando saberes didáticos.

A importância do ES para a formação do futuro professor, na visão das interlocutoras deste trabalho, é descrita nos excertos destacados a seguir. Vejamos:

Me sinto responsável pela continuação da formação desse profissional que precisará da prática como complemento da decisão na escolha certa da profissão. Por isso procuro orientar no que for preciso, para que no futuro este profissional não seja mais um revoltado na educação. [...] A importância é que o professor supervisor pode observar o estagiário no exercício de sua futura profissão. Orientando como desenvolver a prática e como criar estratégias de trabalho enriquecedoras, que possam desenvolver o senso crítico na formação do aluno. Além de orientá-lo na prática de como elaborar um plano de aula que atenda as necessidades de cada aluno. (Terra)

A interação entre o corpo docente e discente, o apoio pedagógico, a organização da escola e sala de aula, o compromisso da equipe escolar, o zelo pelo educando, a dinamicidade entre gestão e professores, a coletividade e outros, são os principais fatores que vem interferindo de modo positivo na formação e no ingresso na vida profissional de muitos estagiários. Uma vez que a maioria chega à escola desmotivado e desacreditado do trabalho ofertado no ensino público. [...] É relevante focar que a construção de saberes não acontece somente na academia, mas também na vivência diária e na troca de experiências. É como ver alguém saborear uma laranja, mas não saber descrever o sabor daquela laranja por não ter degustado. Desse modo a teoria sem a prática é incompleta, ou seja, uma necessita da outra. (Semente)

A forma amigável e carinhosa com que nós da escola-campo acolhemos os estagiários; acredito ser importante, pois alguns desses alunos, ainda tem dúvidas sobre a profissão escolhida e essa acolhida pode vir a ser um diferencial no futuro desse aluno. Quando partilhamos os nossos momentos de planejamento objetivando que eles conheçam e se integrem aos trabalhos desenvolvidos na escola e que compreendam que cada situação didático-pedagógica e oficinas planejadas estão direcionadas a uma realidade, a uma história que deve ser respeitada. [...]. Esse momento é importante por fazer com que o aluno-estagiário tenha contato com a realidade educacional desenvolvida nas escolas. Neste momento esses alunos realizam atividades pertinentes ao processo de formação e podem confrontar o que vivenciam na escola-campo com a teoria que aprendem na Universidade. (Cristal)

Analisando as narrativas das professoras, observamos que elas compreendem a importância do Estágio Supervisionado como espaço de formação, além disso têm mantido sua ação orientadora/formadora com compromisso e responsabilidade profissional formativa mesmo com o cumprimento da ritualidade burocrática que envolve todo o processo de operacionalização da disciplina.

A Professora Terra fala sobre a importância da observação e do acompanhamento das atividades do estagiário, sobre como a Escola Campo de Estágio deve acolher e oferecer condições necessárias ao bom desempenho das atividades inerentes ao estágio. Suas ideias, assim como as de todas as outras interlocutoras, retratam, ainda, que é nesse momento da prática profissional que se dará a decisão do aprendiz pela profissão de professor, daí a importância desse momento para o professor em formação.

Segundo Pimenta e Lima (2004) é agindo coletivamente que os orientadores/supervisores de Estágio Supervisionado levarão os futuros professores a se apropriarem do cotidiano real analisando-o e questionando-o com base nas teorias. Esse percurso garante novos saberes aos envolvidos nessa trilha formativa/autoformativa na interface com a sociedade ou com o contexto escolar.

A professora Semente traduz o que Tardif (2011, p. 234) reflete a respeito da construção de saberes que nascem da experiência, que a prática dos professores não é um espaço apenas “de aplicação de saberes provenientes da teoria, mas também, um espaço de produção de saberes oriundos dessa mesma prática”. Semente afirma que [...] *É relevante focar que a construção de saberes não acontece somente na academia, mas também na vivência diária e na troca de experiências.* Ideias partilhadas por Pétala e Cristal.

Na perspectiva do Estágio Supervisionado, servir como ferramenta que pode colaborar na construção da identidade docente, a professora Flor nos diz que é no ambiente da escola que o estagiário encontra *um espaço essencial de aprendizagens e construção de identidade docente*, ou seja, ali há um contato direto com o que Guarnieri (2005, p. 7) chama de “epistemologia da prática”, porque “se configura o processo de aprender a ensinar, de tornar-se professor”.

Nessa perspectiva, Amaral (2002) questiona se o professor realmente ainda possui uma identidade ou se já a perdeu, pois, pelo que ela aborda, existem fatores em nossa sociedade que contribuem com a perda da especificidade do trabalho do professor, sendo um deles, a falta de reconhecimento por parte de alguns teóricos da educação de que existem “mazelas sociais” que interpenetram as ações docentes e impedem que o professor encontre sua verdadeira vocação, perdendo suas referências num emaranhado de modismos que atravessam a história da formação de professores.

Em contraposição, Gauthier (1998) apresenta uma ideia de que o ofício de professor é feito de saberes. Ele nos fala de saberes disciplinares, curriculares, das ciências da educação, da tradição pedagógica, experienciais e da ação pedagógica. Todos esses saberes se imbricam compondo o que Flor chama de *identidade docente* e Sol chama de *consolidação profissional*, sendo necessária a compreensão do significado de tudo aquilo que o professor realiza no seu cotidiano.

As professoras Luz e Pétala pontuam claramente alguns desses saberes que são elementos da identidade profissional: *formação humanista de qualidade, ele aprende a planejar, a dominar a turma no que diz respeito a indisciplina, ao trato com aluno, administrar o tempo* (Luz); [...] *desenvolver a prática como: planejamento/rotinas, elaboração de atividades, como conduzir a turma* [...] (Pétala).

A professora Brisa vai mais além enfatizando que o Estágio Supervisionado é fator decisivo para o futuro professor, pois, nesse ponto da sua formação, ele já poderá ser capaz de decidir-se e, logo no início, ser “sujeito da sua formação e não objeto dela, não manipulável nas mãos dos outros. (IMBERNÓN, 2010, p. 77).

A seguir, podemos constatar essas descobertas nos relatos das interlocutoras:

Por se tratar de uma escola que prima pelo planejamento e a organização, bem como uma equipe compromissada com seu

objetivo educacional para os professores-estagiários que vem para cá, é uma grande oportunidade de aprendizagem real. É uma escola onde aprendizagem acontece de fato, para todos os envolvidos nesse processo. [...] Acredito que o professor-estagiário é que tem a ganhar, pois ele tem uma formação humanista de qualidade, ele aprende a planejar, a dominar a turma no que diz respeito a indisciplina, ao trato com aluno, administrar o tempo e é incentivado a ser um profissional comprometido. (Luz)

Desenvolver a prática em forma de planejamento/ rotinas; elaboração de atividades; condução da turma; desenvolver um vínculo efetivo entre o aluno e o estagiário; orientar materiais para pesquisas, nas elaborações de suas atividades; como atender o aluno com mais dificuldade etc. [...] Na minha opinião a formação ofertada na escola Moaci é boa, porque aqui nós temos uma boa estrutura física, uma boa equipe de professores, pedagogos, diretores e funcionários como um todo. Tem uma proposta curricular atualizada e cumprida, regime escolar obedecido, existem recursos suficientes para o aluno estagiário desenvolver um bom trabalho. [...] O estágio é de grande importância, pois é aqui, que o aluno conhece de perto a realidade, é na escola o local decisivo, para aprender a arte de ser professor, fazendo o casamento da teoria com a prática.(Pétala)

Acredito que as contribuições são diversas entre elas posso citar: organização do trabalho docente; compromisso com o trabalho a ser executado; relacionamento interpessoal (alunos e colegas); construção da identidade docente. [...] A escola é o espaço onde o aluno estagiário, colocará em prática seus conhecimentos e habilidades do saber docente. Desse modo o ambiente escolar torna-se um espaço essencial de aprendizagens e construção da identidade docente. (Flor)

Creio que o estágio desses alunos em uma escola respeitada, que tem compromisso com a educação e o contato com profissionais habilitados, comprometidos com rotinas organizadas, planejamentos adequados à realidade do aprendente, tem uma contribuição ímpar na formação desses futuros professores. [...] O estágio é fundamental, momento de confronto teórico-prático, onde o aluno estagiário pode sentir, avaliar a responsabilidade de um professor que leva a sério sua profissão. Além de adquirir experiências que vão lhe dar uma base para o crescimento e a consolidação profissional. Nesse período ele pode descobrir sua verdadeira vocação para professor ou não. (Sol)

Importante. Colabora em um processo que será decisivo, durante ou após o estágio o(a) aluno(a) estagiário(a) decide se quer, ou não, seguir em frente na profissão. (Brisa)

As comunicações das interlocutoras evidenciam que o estágio supervisionado alicerça a formação do professor, principalmente na dimensão técnica que solidifica a formação pedagógica do futuro professor. Essas evidências

indicam que o estagiário aprende na experiência do estágio, entre outros aspectos, a planejar as rotinas diárias da sala de aula, a elaborar atividades diversificadas, a gestar a sala de aula, os conteúdos e a disciplina, desenvolver o vínculo afetivo para uma boa relação professor/aluno, a selecionar recursos didáticos e a atender os alunos que apresentam dificuldades.

Portanto, a percepção de que os estagiários constroem aprendizados diretamente proporcionados pelos professores experientes e advindos do contato com a escola e com a sala de aula, revela aprendizagens que se formatam na simples interação, mais humana entre esses dois sujeitos (professor/estagiários), trazendo à tona a descoberta de talentos, o uso e conhecimento sobre a tecnologia como uma contingência da profissão de professor atualmente e ainda a necessidade, quase que visceral, de aliar a ludicidade, através de alguma linguagem artística ao fazer pedagógico.

As professoras Pétala e Cristal nos trouxeram duas narrativas que podem ser exemplo do que Faria (2004) orienta, “necessitam os professores estar preparados para interagir com uma geração mais atualizada e mais informada.” O advento da internet e outras tecnologias, como ferramentas que fascinam essas professoras e pelas quais elas mostram-se capacitadas para sua utilização, é notório em suas afirmações e relatos de experiências no acompanhamento e supervisão/orientação de estagiários.

Ela ficou poucos dias comigo. Mas, eu gostei. De ciências.[...] Essa menina. Estagiária. Ficou comigo na sala 10 no ano passado, 2° ano. Ela é uma menina muito competente. Ela sabe manusear todos os aparelhos. Trouxe textos novos sobre o conteúdo que nós estávamos estudando. Ela ligou o data-show, apresentou. Trazia as atividades todas... já... xerocopiadas, todas organizadas (gesto de grande admiração). A aula dela era mais com data show. Aqueles mesmos textos que ela passava no data show as crianças recebiam. Ela colava nos cadernos das crianças. As atividades todas eram xerocopiadas. Tinha toda uma organização. Isso me chamou muito a atenção porque ela tinha muita experiência, muita bagagem. Então ela já trazia tudo organizado. Quando chegava, ela mostrava os textos pra mim, pra vê se estava de acordo com o planejamento. Ela fazia o planejamento todo... (gesto de completude, com as mãos)... Aí eu fazia só dar uma olhada, passar um visto no planejamento dela, já todo organizado, tudo organizado, caderno... O livro!... A pedagoga cedeu o livro pra ela. Ela preparava tudo direitinho. Muito organizada. [...] Corrigia todos os cadernos das crianças. Todas as atividades ela corrigia, devolvia para as crianças, comentava, corrigia

no quadro, comentava todas as questões. Muito competente. Demais. Eu gostei bastante. (Pétala)

Um outro aprendizado que eles sempre nos trazem é na área da tecnologia. Eu sempre tô aproveitando eles. Aqueles que sabem baixar os assuntos, coisas da internet. [...] No turno da tarde principalmente, que eu preciso na Geografia. Aí eles tão sempre... Eu aproveito essa parte aí, com... Assunto tal? Da pra gente... E eu digo: olha, depois tu vai me ensinar... Mas nunca dá tempo (gargalhadas)... ... Nunca dá tempo. Eu digo pro (um estagiário que ficou depois do estágio prestando diversos serviços para a escola)... ele foi meu estagiário. Digo: ... tu ainda vai me ensinar. [...] Nessa correria da sala de aula, nunca dá tempo pra gente sentar... e... Eu até pedi na escola pra tirar um dia pra gente tá... pegando... aprendendo algumas coisas assim, nesse sentido. Uma aula de informática com professor (...), estagiário (...). Ele foi meu estagiário assim que ele chegou aqui. Ele até me disse que não levava jeito pra coisa, mas ele se mostrou [...]. Eu fiquei com problema de voz. Então quando eu vejo que ele tem habilidade pra cantar... o estagiário tem uma habilidade assim na área do canto... Eu adoro historinha que faz aquelas vozinhas, principalmente quando é conto. E hoje em dia eu não posso fazer mais isso. Teve um estagiário! [...] Eu abusei dele. Porque ele tinha toda uma... um jeito, sabe? Aí ele fazia voz grossa, voz fina[...] e chamava mesmo a atenção, sabe? Aí eu aproveito bem aí. Aí eu explico pra ele que eu gosto, mas que, não posso fazer. É uma questão de saúde. Aí eu aproveito. E as crianças adoram. As crianças passaram o restante do ano perguntando por ele. Porque chamou muito a atenção nesse sentido. Ele gostava muito de canto, de contar história e ele contava com tanto detalhe, tudo num jeitinho tão gostoso que as crianças... adoravam! (Cristal)

Faria (2004) chama a atenção para a compreensão de que os educadores precisam munir-se de conhecimentos atualizados para lançar-se a desafios que coincidem com a construção de mais conhecimentos. Essa construção pode partir de todos os que participam dos processos educativos e não apenas de professores experientes ou dos estagiários. Todos precisam estar situados em seu tempo porque muitas mudanças vêm acontecendo e exigindo uma reflexão constante sobre como fazer para atingir os objetivos educacionais com o uso da tecnologia ou não.

Essa reflexão constante pode ser observada nas narrativas a seguir, que dão conta de como as formas de agir dos futuros professores interferem positivamente em seu cotidiano profissional.

As interlocutoras nos relataram que alguns conhecimentos que estavam, de certa forma adormecidos, foram reanimados no convívio com as práticas dos estagiários. O aparato tecnológico/artístico/material por eles apresentado levou as professoras que colaboraram com esta pesquisa a redescobrirem seu potencial e a

incentivarem os estagiários a explorá-los pedagogicamente, como fica evidente na fala da professora Semente.

Alguns (estagiários) trazem novidades ... (busca a memória em “silêncio de Pensador”) [...] Teve uma que a gente ... organizando a aula de Matemática, eu com ela ... E aí eu tava com uma ideia de um jeito e ela trouxe uma outra ideia que eu não havia pensado e que seria até mais prático, né? Então a gente ... faz, é ... às vezes se pega ... Eu não tinha pensado que dessa forma seria bem mais prático. Bem mais prazeroso pra eles, no concreto Eu não me lembro qual foi o material ... não sei se era Cordel que ela “tava” trabalhando (para e pensa tentando lembrar)... .. na aula de Português. Mas de Matemática também já aconteceu. Ela trouxe um material, que eu até disse: depois tu deixa esse material aí que eu vou utilizar (risos) no ano que vem com os meninos, quando eu tiver trabalhando esse conteúdo. Foi um material que ela mesma produziu. Foi uma contribuição importante. (Semente).

A professora Semente mostra-se motivada pelas inovações trazidas por uma estagiária que a fez refletir sobre a possibilidade de usar outras vezes suas ideias e materiais didáticos, pois ela reconheceu serem valiosos recursos didáticos.

Na busca do fazer melhor o trabalho docente aprendeu e trabalhou com base no material fornecido pelo estagiário, que configura o canal de aprimoramento clarificado na narrativa de Semente. Enricone (2004, p. 43) trata esse tema como inovação. Uma necessidade que os professores têm de desejar mudanças, pautados nas seguintes questões; “Por que inovar? O que queremos alcançar?” e a autora responde às questões de modo que atende ao que a interlocutora em discussão previa ao semear mudanças, melhorias, qualidade, ou seja, “a busca de melhor qualidade de vida profissional, a exigência de enriquecimento do conhecimento cotidiano e a responsabilidade social da educação”.

Todos esses elementos estão impregnados no desejo de inovar que tão bem caracterizou, não só Semente, mas as outras interlocutoras em seus discursos recheados de uma humildade que só possui quem muito já sabe.

Na narrativa, da professora Terra, ela reafirma a importância de se intercalar alguma linguagem artística ao aparato didático no dia a dia da sala de aula:

Ele desenhou no quadro. Eu fiquei observando aquela paciência toda de desenhar pra poder mostrar. Eu gostei, dessa parte aí. E nas outras aulas ele continuou questionando, sempre questionando: “E aí professora, como foi hoje?” Ele sempre tinha vontade de querer

saber. Aí eu até brinquei com ele. Eu disse, pára de se preocupar com o que você faz, faça como você acha que deve ser feito. E não tenha medo... porque... na nossa profissão a cada dia que se vai demonstrando, se vai realizando uma aula, você vai.. pegando... a prática. Vai percebendo que alguma coisa precisa ser melhorada. E aí, no final de tudo... (Risos) Ele demonstrou também outros talentos que ele tinha e que eu não sabia... Que era cantar (boas gargalhadas). Ele cantava, minha filha!! E cantava bem! Tocava instrumento também. E eu achei ele muito interessante. E no final de tudo eu elogiei e disse pra ele: “Além de ser professor, com certeza você vai ter outros talentos além de ser professor, cantar também na sala de aula, que pode ser proveitoso (enxugou uma pontinha de lágrima. Demonstrou que estava emocionada ao relatar aquilo). E trabalhar essa parte do lado artístico, essa arte de cantar, de compor, de interpretar a letra da música, é muito bom. E, com certeza, ele saberia trabalhar as letras das músicas com as crianças. E já tinha essa sensibilidade. E foi isso que eu gostei dele. O que ficou, foi que com o tempo, o professor também descobre outras habilidades daquele estagiário e que aquelas habilidades também o professor deve despertar como um instrumento de realização na sala de aula. Com a música, no caso, nós,[...] eu pessoalmente, vejo que a música, também ajuda na compreensão da leitura, essa leitura de fluência e a música, com certeza, vai facilitar. E a gente deixa muito a desejar em relação a isso, de trabalhar com a música e com a letra da música. Nós fal... eu falho muito com isso. Eu vejo que, eu já trabalhei uns anos atrás com música e vi que esse trabalho é gratificante. E quando o professor já tem esse dom, tanto o lado artístico de pintura como o lado artístico do cantar, ele enriquece. Enriquece a aula e desperta o interesse do aluno em alguma dificuldade que ele tem.(Terra).

Percebemos que a professora Terra é atenta ao trabalho do estagiário e se surpreende com as habilidades e os talentos que ele utiliza para dinamizar a aula como no desenho e na música, também destacada pela professora Sol a seguir, que passam a ser elementos facilitadores nos processos de ensino e de aprendizagem. Os dons artísticos, são áreas que exigem conhecimentos específicos e uma formação em Artes, mas que, nem por isso, são impossíveis de se praticar ou de se reconhecer sua importância. Os estagiários trazem muitos dos seus próprios talentos artísticos para a sala de aula. Essas realidades e habilidades são reconhecidas pelas professoras experientes que orientam para que se tornem parte da sua rotina dentro do estágio supervisionado.

Esse processo pode ser assimilado como um desapego ao comum, ao já conhecido em que o professor passa a “escolher, dentro da experiência-bagagem o que pode ser aproveitável para a invenção do presente” (MACHADO, 2003, p. 176).

Barbosa (2003, p. 14) informa que “somente a ação inteligente e empática do professor pode tornar a Arte ingrediente essencial para favorecer o crescimento individual” e a fruição, necessária ao bom desempenho do estagiário.

Nos PCN de Arte, um documento que “expõe o significado da arte na educação”, referindo-se ao ensino e à aprendizagem, faz um paralelo com as observações da interlocutora a respeito do uso da arte em sua diversidade de linguagens na sala de aula ao assegurar que “o ser humano que não conhece arte tem uma experiência de aprendizagem limitada, escapa-lhe a dimensão do sonho” (BRASIL, 1997, p. 15 e 21).

O sonho de que falam os PCN pode se refletir, de modo palpável, em comportamentos que as professoras experientes percebem em suas turmas nos momentos em que os estagiários fazem uso das linguagens artísticas. Terra fala de sensibilidade, Sol destaca a calma e Flor diz que a “ludicidade” acalma e relaxa a mente. Os PCN sugerem ao professor o exercício profissional como “inventor de formas de apreciação da arte” (BRASIL, 1997, p. 112), sendo assim, as colaboradoras deste trabalho desenvolvem essa função com maestria tanto no que se refere aos seus aprendizes do Ensino Fundamental, como a seus aprendizes do Estágio Supervisionado.

Observando as narrativas de Luz e Brisa, podemos abstrair que essas refletem sobre a gestão e a disciplina da turma, o que para elas, é importante no desempenho do trabalho do professor. Observemos:

E teve uma atividade, assim, que trouxe, [...] aprendizado pra mim. Que foi uma atividade que nós estávamos trabalhando com texto instrucional, onde tinha uma proposta de produção textual no livro, de um brigadeiro, [...]. Então nós fizemos, essa produção textual coletivamente. E depois eu sugeri pra Gisele (estagiária) que nós fizéssemos a produção dos brigadeiros (desenvolver a receita) na sala de aula. Depois eu perguntei pra ela o que ela achava melhor: se ia lá para fora da sala ou se nós ficávamos realmente na sala de aula, ou íamos pra cantina (faz cara de que não gostou muito da sua própria ideia) pra ... ver se facilitava, pra não ter sujeira. Ela disse: “não, professora, dá pra gente ficar aqui mesmo, na sala de aula. Então nós selecionamos seis alunos e aí eles ficaram fazendo os brigadeiros juntos com ela e diretamente. Manuseando o material. E os outros, que tinham participado também da produção, ficavam olhando e acompanhando todo o processo, porque não dava pra ficar todo mundo na ação, exatamente. E aí eles ficavam olhando pra ver se realmente tava saindo bem feito, se tinham sido usados todos os ingredientes [...] Contaram quantos brigadeiros foram feitos. Depois

nós fizemos a divisão desses brigadeiros [...] Então é uma coisa que me chamou atenção, que trouxe aprendizado. Além de eu primar pela questão da afetividade em sala de aula [...] foi a forma como ela conduziu o trabalho com esses seis alunos que estavam mesmo manuseando o chocolate.[...] A paciência que ela teve, a maneira como ela tratou os alunos [...] Eu achei o controle que ela teve algo muito importante. E apesar de que os outros estavam perto e eu estava ajudando no controle, em nenhum momento ela perdeu a paciência com os alunos. Na hora que eles deixavam alguma coisa cair, ou que eles queriam comer um pouquinho, então ela ia conversando, e orientando e eles se controlavam direitinho. Então foi muito bom. Tanto é que ... depois eles perguntaram: “Tia vai ter brigadeiro? Vai ter mais brigadeiro? (Luz).

Eu vou relatar o caso de Marli uma estagiária que esteve comigo aqui [...] Era uma turma de 2º ano. Ela é uma menina muito comprometida. Era aluna da Federal. No período de observação dela, de sala de aula. Eu claro, eu só observava. Agora, no momento que ela, começou a orientar as aulas, a dirigir as aulas, a ministrar as aulas[...] Eu pude ver uma menina que [...], uma profissional de mão cheia! A menina ... tudo de bom, em relação aos conteúdos, ao relacionamento com os alunos, a metodologia que ela utilizava, a disciplina que ela conseguia manter na sala de aula. Disciplina é difícil demais e ela tinha um jeito de conseguir com que as crianças ficassem comportadas do jeito que ficavam comigo. Porque eles se admiram muito, os estagiários. “Professora como é que você consegue?” E ela não [...]. Ela deu conta tão bem ... tão bem ... que ... muitas vezes eu saía de sala de aula ... [...] Deixava ela lá, dando aula no meu lugar. Eu só dizia pra ela o que tinha que fazer, entendeu? E ela dava conta direitinho do recado. A gente vinha aqui pra uma reunião, na sala dos professores, ou eu vinha planejar alguma coisa, ou eu vinha elaborar uma prova ... Ela tomava de conta direitinho. (Brisa).

Nas falas das professoras, fica evidente que o estágio é espaço de formação tanto do estagiário como do professor experiente porque o compromisso do estagiário, a criatividade utilizada no planejamento das atividades para que as aulas sejam prazerosas reativam o compromisso das professoras e as fazem compreender que os estagiários são capazes e se preparem para a regência de classe.

Nesse sentido, Gauthier (1998) nos direciona para a ideia de que otimizar o tempo e realizar as tarefas com sucesso são duas atitudes diretamente proporcionais na ação dos professores em sala de aula e que, “para tanto, eles precisam instaurar uma forma de ordem propícia ao trabalho” (GAUTHIER, 1998, p. 276) como meios de garantir a aprendizagem. Luz e Brisa, conscientes desse papel, demonstram admiração pelos estagiários que conseguem controle das atividades e gestão do conteúdo disciplinar durante as aulas que ministram.

As professoras em referência ainda acrescentam que o compromisso que os estagiários demonstraram e o aprendizado ou reaprendizado ocorrido ao participar/colaborar com o Estágio Supervisionado ratificam a importância do estágio e o processo formativo dessa fase da formação inicial. Pimenta e Lima (2004, p. 35) afirmam que “muitas vezes, nossos alunos aprendem conosco nos observando, imitando, mas também elaborando seu próprio modo de ser a partir da análise crítica do nosso modo de ser”. Ao analisarmos os relatos das entrevistas narrativas que aqui apresentamos, percebemos que as professoras experientes assimilam muitos comportamentos trazidos pelos seus estagiários, invertendo os papéis no processo formativo. Isso é algo imensamente positivo, ao nosso ver, nesse sentido Formosinho (2010, p.98) corrobora conosco ao referir que “a docência é uma profissão que se aprende pela vivência da discência”. Como podemos constatar com os dados da pesquisa, muitas trocas de saberes se realizam na vivência do Estágio Supervisionado, oferecendo crescimento pessoal e profissional incondicionalmente a estagiários e a professores experientes.

É possível ver explicitamente essa constatação nas narrativas de Sol e Flor, que nos conduz à compreensão de que a formação de professores deve assegurar um “saber lidar com o processo formativo dos alunos em suas várias dimensões, além da cognitiva, englobando a dimensão afetiva da educação dos sentidos” e das emoções (GHEDIN; ALMEIDA; LEITE, 2008, p. 31).

Eu posso dizer que nós recebemos duas estagiárias [...]. Uma no 1º ano e outra, a tarde, no 2º ano. E a do 1º ano, era muito dinâmica, ela gostava de cantar, ela gostava de fazer cartazes. Então ela me ajudou muito nessa parte, porque eu tenho uma certa dificuldade em cantar. Eu aprendo até a letra da música. Mas, na hora de cantar, tenho dificuldades, principalmente quando você vai mudando o tom (?). Algumas músicas eu canto. Outras, não. Então, quando eu percebi que ela tinha essa habilidade, eu pedi que todos os dias ela cantasse [...]. Ela sempre trazia música nova e cantava com os meninos e isso deixava a turma muito calma. Nos cartazes também ela tinha a habilidade, muita habilidade pra desenhar. Eu também aproveitava essa habilidade dela pra fazer os cartazes e ela me ajudou ... me ajudou bastante. O que eu posso ter aprendido com a Alice, o jeito dela, sempre calma [...] e a gente percebe, quanto mais calma é a pessoa que tá à frente, professora ou estagiário, a turma vai também se acalmando de acordo com a pessoa que está lá na frente. E isso aí tem tudo a ver. E eu ... eu falo muito alto. Eu tento me corrigir disso, mas, até hoje (risos) eu não consegui corrigir isso. E quando eu vejo alguém assim, admiro. Eu gostaria [...], porque às vezes eu fico prestando atenção pra uma pessoa que dá aula assim,

tranquila, calminha, eu admiro demais. Eu gostaria muito de ter essa habilidade. E quando a gente tá convivendo no dia-a-dia, muitas vezes, até com o estagiário a gente pensa: não, eu tenho que falar mais baixo, preciso falar mais baixo,[...] E a gente vai aprendendo. Com o outro. (Sol)

A gente também aprende muito com eles. Até porque eles vêm assim com essa disposição toda. Eu tenho tido boas experiências com algumas meninas (estagiárias), que contribuíram muito com a sala de aula. Até porque a gente passa muito tempo com os meninos (alunos do Ensino Fundamental) e vai perdendo um pouco a paciência com eles. E elas vêm assim... para dar esse... essa... calma, para trazer uma ideia nova de como tá lidando com eles, da maneira de tá tratando os alunos, de tá fazendo atividades diferenciadas, mais lúdicas. Porque a gente deixa isso muuuuuuito de lado, a parte lúdica do trabalho das gente. A gente se preocupa muito com o conteúdo e nós sabemos que a nossa criança precisa um pouco de espairecer, de relaxar a mente. Então elas vêm com essas novidades com essas ideias boas. E o que eu acho mais interessante delas é esse lidar com as crianças. Elas têm [...] um jeito[...] Eu observo que elas têm um jeito melhor de tá tratando com elas (as crianças). Não sei se é por conta da convivência!? A gente [...] vai desgastando isso com os nossos meninos. E elas me fazem muito refletir nesse sentido. Porque, às vezes a gente precisa parar para ver como é a gente tá nesse relacionamento com os meninos, de ver essas atividades mais lúdicas de sala de aula. Uma atividade mais diferente. Às vezes, até fora de sala de aula. E que, às vezes eu digo: meu Deus, por que que eu não pensei nisso antes? Como esse conteúdo poderia tá sendo melhor trabalhado, com essa ideia que ela trouxe, uma ideia nova, fora da sala. Eu me autoavalio enquanto elas estão à frente, quando a gente tá dando essa oportunidade de elas estarem à frente da sala de aula. Aí eu vou me ... me autoavaliar, ver a minha postura como professora, como é que eu tô trabalhando com os meninos, em que posso melhorar mais, o que é possível fazer [...]. (Flor).

Portanto, todo o percurso trilhado favoreceu e orientou a ressignificação da prática pedagógica como orientadoras/supervisoras de Estágio Supervisionado pelas interlocutoras desta pesquisa e analisados no eixo “Estágio Supervisionado como espaço de formação” e conduziram também a uma percepção de que a formação inicial de professores é um processo formativo que se efetiva pelos professores experientes como mediadores de autoconstrução/reconstrução de saberes didático-metodológicos que valorizam as novas tecnologias e as linguagens artísticas na execução do trabalho educativo. Dessa autoconstrução/reconstrução surge o aprimoramento e a renovação dos modos de ser professor, propiciados pela

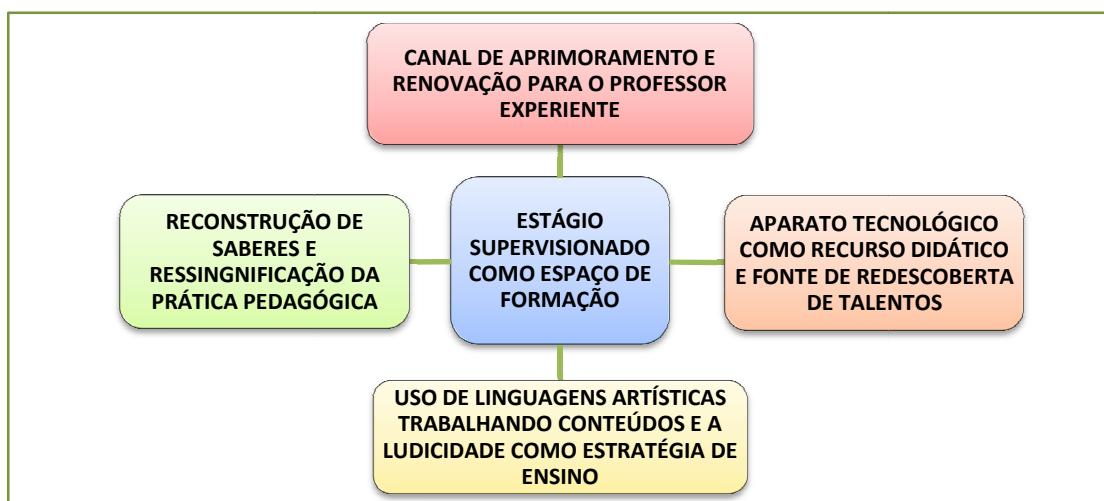
valorização do que é trazido pelos professores em formação e lapidado pelos professores experientes.

Esse processo demonstra um deslocamento reflexivo/prático denotando todo um movimento proporcionado pelo contato teórico-pedagógico do professor experiente com o professor em formação.

A análise e a interpretação das falas das professoras Sol e Flor nos remetem a uma reflexão sobre a importância da sensibilidade do professor de reconhecer a competência, as habilidades e as atitudes dos estagiários como propulsoras da avaliação do seu trabalho e que o espaço/tempo do estágio supervisionado possibilita ensinar/aprender, visitar sua postura e compromisso profissional.

Todo esse percurso pode ser observado no organizador gráfico a seguir, que traz, de modo sintético, as descobertas reveladas neste eixo de análise.

Figura 10 - Síntese dos dados revelados no Eixo de análise 5



Fonte: Dados da autora (2013).

Após uma minuciosa análise dos dados produzidos nas entrevistas narrativas e nas rodas de conversa que realizamos foi possível detectar uma formação mútua que perpassa a prática profissional do professor experiente em contato direto com o professor em formação, ambos buscando um direcionamento para a sua ação futura e se interligando ao favorecer simultaneamente: redescobertas, aprimoramento, compartilhamento de saberes e resignificação de suas práticas.

*Trilhas que se apresentam, novos diálogos ainda
estão por vir*



**NÃO SE PREOCUPE EM ENTENDER. VIVER
ULTRAPASSA TODO ENTENDIMENTO.
MERGULHE NO QUE VOCÊ NÃO
CONHECE.**

(Clarice Lispector)

5 Trilhas que se apresentam, novos diálogos ainda estão por vir

O século XXI nos apresenta inúmeros desafios na área da formação de professores e da educação básica de um modo geral, exigindo de todos que estão direta ou indiretamente envolvidos nesses processos uma reorientação conceitual e um ordenamento na compreensão das relações que se estabelecem entre as instituições formadoras na intenção de criar parcerias mais sólidas e reconhecidamente atuantes, sistematizadas, com respaldo técnico e oficializado em todas as instâncias que se mobilizam para mostrar a importância dos papéis desenvolvidos por todos e em todas as etapas do processo formativo, inclusive na etapa de Estágio Supervisionado.

O professor experiente da escola de ensino fundamental tem uma importante participação na formação de futuros professores, porém, não se encontra literatura referente a esse tema, de modo geral, uma discussão mais aprofundada sobre o papel que ele exerce ao receber estagiários em sua sala de aula. Ele é considerado, quase sempre, como mero transmissor de informações didáticas, realizando o preenchimento de fichas e avaliação quantitativa dos estagiários que recebe em suas turmas.

Observamos, algumas vezes, discursos com conteúdo pejorativo sobre a figura do professor experiente como aquele modelo a não ser seguido, a ser ultrapassado pelos futuros professores que ele recebeu em sua turma na intenção de colaborar com a sua formação, sendo necessário, claro, a contrapartida do estagiário.

No sentido de contribuir com estudos e discussões a respeito desse tema, propiciando uma maior visibilidade e a compreensão do papel do professor de ensino fundamental que recebe/orienta/supervisiona professores em formação em sua fase de estágio supervisionado buscamos desenvolver esta pesquisa.

Este trabalho vislumbrou dar visibilidade à atuação/formação dos professores da Escola campo de estágio na formação inicial de futuros professores no que se refere à relação entre eles, às contribuições mútuas que acontecem no momento/espço do estágio, ao intercâmbio e à parceria entre ECE e IES, e ainda, buscamos compreender o estágio supervisionado enquanto espaço formador do professor experiente e do professor em formação. O percurso da pesquisa,

juntamente com a análise dos dados produzidos, oportunizou uma gama de descobertas importantes a respeito do tema estudado que se coadunam com o aporte teórico em que nos apoiamos para a análise.

Decidimos por este tema de pesquisa após vivenciarmos o contato direto com estagiários, na função de professoras orientadoras de estágio supervisionado, ora como professoras das IES, ora como professoras do ensino fundamental. Ao experimentar as duas nuances desse trabalho de professor orientador, obtivemos uma ampla visão da função orientadora/supervisora daquele professor, vislumbramos perceber o processo formativo do aluno estagiário durante o estágio supervisionado e como se processa a formação desse aluno com a participação do professor experiente que acontece a cada semestre em turmas de 1º ao 5º ano.

Inquietava-nos a falta de um instrumento que desse visibilidade e conhecimento sobre o diálogo, durante o estágio Supervisionado entre professor experiente e o futuro professor e sobre como se processam essas relações no interior das escolas.

Sabendo que pesquisar é construir caminhos para se chegar ao conhecimento sanando as necessidades humanas, delineamos nosso objeto de estudo e determinamos quais instrumentos para produção de dados usaríamos nessa empreitada. Pautadas em ideias de teóricos da metodologia da pesquisa que tratam sobre pesquisa qualitativa narrativa, descortinando sutilezas nos fenômenos que observamos para estabelecer relações entre o meio e os sujeitos, sendo justamente essa a trilha que escolhemos para desenvolver nosso estudo.

Trabalhamos com três instrumentos de produção de dados que ofereceram segurança à sustentação analítica do que foi coletado pela amplitude das discussões e experiências narradas pelas interlocutoras. Iniciamos com o Questionário sobre o perfil formativo e profissional que forneceu elementos para compreender qual grupo de professoras seria selecionado para fazer parte do estudo e, com ele, selecionamos professoras formadas em Pedagogia, com especialização na área e que têm a prática de receber em suas turmas, estagiários dos cursos de formação de professores.

Após definirmos um grupo de oito professoras, trabalhamos com a roda de conversa, que foi um momento descontraído de trocas de experiências, aprendizado e descoberta. Algumas interlocutoras, nesse momento, se questionaram e outras

afirmaram “eu sou formadora de professores?!” Após o término da roda de conversa, constataram que sim, e com a convicção de um contributo significativo. O guia orientador da roda de conversa serviu como condutor para os depoimentos feitos por todas as interlocutoras acerca da sua vivência com estagiários. Os depoimentos foram colhidos, filmados e transcritos, sendo que alguns figuram em nossa seção de análise de dados.

O terceiro instrumento a ser aplicado foi a entrevista narrativa que revelou as contribuições diretas que os professores experientes julgaram ter recebido dos estagiários que acompanharam. Essa foi uma das grandes descobertas da pesquisa que realizamos, os professores experientes se acharam privilegiados por poder colaborar com os professores em formação, porém, também aprenderam muitas coisas novas, redescobriram saberes, aproveitaram materiais produzidos por eles, reconhecem que necessitam atualizar-se quanto à tecnologia e, ainda, reforçaram talentos artístico-pedagógicos revelados pelos estagiários. As entrevistas narrativas também foram registradas em câmera filmadora para posterior transcrição.

Todos os dados produzidos nos possibilitaram uma real compreensão das contribuições e dos diálogos interpessoais/pedagógicos travados no momento/espço do ES entre as interlocutoras e os estagiários por elas acompanhados. Esses dados revelaram mais uma necessidade intrínseca da atualidade, em se tratando da formação de professores: é preciso se qualificar/especializar e divulgar o trabalho realizado pelos professores de ensino fundamental que orientam/supervisionam professores em formação por ser uma valorosa contribuição para a formação de futuros professores.

Os dados produzidos ainda nos revelaram algumas saídas para os questionamentos que levantamos na introdução deste trabalho, através dos quais conseguimos vislumbrar algumas direções como: o professor experiente do Ensino Fundamental encontra-se aberto a colaborar com a formação de futuros professores, porém carece de uma maior orientação e de formação específica que deveria ser oferecida pelas IES, pois alguns ainda necessitam se reconhecer como coformadores; as IES, por sua vez devem repensar sua prática junto às Escolas Campo de Estágio para que descubram formas de encaixar mais concretamente o professor experiente do Ensino Fundamental na tarefa de colaborador na formação de novos profissionais da educação; quanto à comunidade escolar como um todo,

um conjunto (gestores, professores e funcionários) já participam, e em conjunto, do processo formativo de futuros professores a partir do momento em que aceitam e gerem a sua presença nas escolas, porém isso ainda é feito de forma aleatória e leiga, sendo urgente um melhor direcionamento para essa ação visando resultados positivos para ambos os lados. Percebemos que mais pesquisas nesse campo ajudariam a fornecer dados para uma tomada de decisões mais acertadas e especializadas. Nossa pesquisa é um passo inicial que precisa de aprofundamentos e leva mais clareza a essas questões levantadas.

Fecundos diálogos se evidenciaram nos dados produzidos nesta pesquisa como, por exemplo, quanto à relação entre professor experiente e professor estagiário, o que apresenta a comunicação como sendo o meio fundamental para que essa relação se constitua benéficamente, gerando os aprendizados a que se destina o estágio supervisionado. A partir desse diálogo, se processam a troca de experiências e o aprendizado em mão dupla, como consequência as atividades poderão ser sistematizadas e assim todas as expectativas trazidas pelos estagiários e professores experientes serão sanadas. Com uma comunicação eficaz entre todos os que participam do estágio supervisionado em termos de Escola campo de estágio e IES se completa o ciclo ensinar-aprender-ensinar, observando no percurso do estágio, portanto, a construção de saberes para ensinar.

Algumas peculiaridades se destacam ainda na relação entre o professor experiente e o professor em formação e que fazem desse momento, singular e repleto de significações para ambos, pautadas por um ambiente que se caracteriza pela coletivização das ações e pelo desenvolvimento pessoal profissional e educacional. A construção da autonomia é retratada como uma das singularidades/peculiaridades, que vai sendo formada no convívio e ao longo do desenvolvimento de competências no contexto da prática pedagógica real. Para atingir esse patamar, o professor experiente orienta a superação dos limites apresentados pelos estagiários, gerindo sua prática e colocando-o frente a frente com a dimensão coletiva da sua profissão estabelecida pela relação de confiança, amigável e de afetividade, que favorece a gestão didático-pedagógica da aula e a construção da autonomia como professor.

Professores experientes se colocam como espelhos didático/pedagógicos ao construírem as relações necessárias ao aprendizado da profissão docente pelos

estagiários. Ser espelho e ser modelo é uma atitude que atinge para além dos muros da escola. É uma parceria que percorre limites imensuráveis chegando a penetrar a vivência extraescola, pois, vínculos de amizade e companheirismo podem surgir no momento do ES. Nesse contexto, a avaliação/autoavaliação serve como cenário propício para a transformação mútua nos âmbitos docente e interpessoal.

O diálogo entre Escola campo de estágio e Instituições de Ensino Superior foi colocado como essencial pelas interlocutoras da pesquisa que concebem essas duas instâncias como parceiras e que, portanto, devem estar em constante comunicação para que sejam esclarecidas dúvidas e selado um trabalho conjunto. O elo para esta comunicação aparece como sendo o professor de ES oriundo da IES que envia o estagiário. No entanto, fica visível ainda que, só é possível essa parceria se houver o consentimento dos professores experientes, pois não há instrumentos legais que o obriguem a realizar a função de orientador/supervisor de ES dentro das escolas de ensino fundamental.

O quinto eixo de análise aponta para uma reiteração do que já foi disseminado, em escala grandiosa, por diversos estudiosos dessa temática, inclusive alguns deles, fazem parte do nosso referencial teórico, sobre o papel do ES enquanto espaço de formação. A formação de que falamos neste trabalho, refere-se a uma formação em via de mão dupla, e que, podemos chamar de formação/autoformação proporcionada a partir da valorização daqueles que adentram às salas de aula do ensino fundamental com o pretexto de aprender a ser professor e acabam ensinando também e ensejando redescoberta de saberes docentes que pareciam estar adormecidos.

A tecnologia, a ludicidade e a arte são elementos que surgem como formas de reacender a vontade de ser/formar um novo professor, pois são apontadas pelas interlocutoras como características marcantes dos futuros professores, que relevam habilidade em lidar com esses recursos, tornando-se incentivadores do aprimoramento e da renovação dos professores experientes.

Trilhar o caminho da pesquisa exige consciência científica e rigor metodológico, porém, em alguns momentos, nos encontramos em encruzilhadas que fazem com que nos sintamos incapazes de discernir conceitos adequados. São pontos de solidão e contraponto que conseguimos descobrir e o que ainda encontra-se obscuro nas falas das colaboradoras em confronto com as tantas teorias de que

nos apoderamos para chegarmos às análises e interpretação dos dados da pesquisa.

Houve momentos distintos que, ao trilhar o caminho desta pesquisa, como no começo da busca por um cenário empírico e um grupo de professores que se adequassem ao nosso foco. Quatro escolas foram visitadas, vinte e dois professores foram contatados e receberam os primeiros questionários, dezesseis questionários foram devolvidos e, no final, oito professoras de uma única escola, foram selecionadas para serem as interlocutoras da pesquisa porque atenderam aos critérios de seleção e se disponibilizaram a participar da pesquisa. Esse percurso foi todo marcado por muitos momentos de indecisão, mas as leituras voltadas para o foco do estudo e uma orientação apropriada sanaram as dificuldades e conseguimos direcionar o estudo satisfatoriamente.

Atingimos a meta de dialogar e fazer dialogarem por meio das narrativas os professores experientes e os professores em formação. Trouxemos à tona uma discussão sobre profissionais que muito aprendem em comum com seus aprendizes e que ainda necessitam de um apoio pedagógico mais aprimorado e maior assistência das IES, para o fortalecimento e consolidação da função formadora/supervisora dos futuros professores. Essa descoberta é a nossa grande satisfação apesar de um processo de pesquisa longo e marcado por exigências de natureza metodológica, burocrática, financeira e pessoal que marcaram nosso processo de redescoberta em que passamos a desenvolver o papel de pesquisadora paralelo ao trabalho enquanto professora de Ensino Fundamental.

Acreditamos que as análises aqui delineadas e os resultados dessa pesquisa possam fazer eclodir novas discussões, estudos e reflexões acerca do tema da formação de professores, tomando como ponto de partida a atuação dos professores experientes de ensino fundamental ou da educação básica como um todo, no contexto do estágio supervisionado. Ainda imaginamos que algumas decisões institucionais possam se desenhar para tornar mais eficiente a participação das Escolas campo de estágio nesse mesmo cenário colaborando para uma formação de professores mais autêntica e emancipadora, conseqüentemente, para uma educação mais real e adequada ao momento sócio-histórico e educacional. Enfim, alimentamos a certeza de que numerosos diálogos se formatarão e que este é apenas o início da trilha dialógica a que nos propomos.

REFERÊNCIAS



**O QUE SABEMOS É UMA GOTA, O
QUE IGNORAMOS É UM OCEANO.**
(Isaac Newton)

REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, M. H. M. B. O professor e o ciclo de vida profissional. In: ENRICONE, D. (Org.). **Ser professor**. 4 ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004, p. 9 - 23.

_____. Caminhar para si: uma leitura privilegiada (Prefácio). In: JOSSO, M. **Caminhar para si**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010.

AFONSO, M. L. M.; ABADE, F. L. **Para reinventar as rodas**. Rede de Cidadania Mateus Afonso Medeiros – RECIMAM. Belo Horizonte, 1^o edição eletrônica, 2008. Disponível em: www.ufsj.edu.br/portal-respositorio/file/lapip/PARA_REINVENTAR_AS_RODAS.pdf. Acesso em: 16 out. 2012.

ALAMI, S; DESJEUX, D.; GARABUAU-MOUSSAOUI, I. **Os métodos qualitativos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

ALARCÃO, I. (Org.). **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: ArtMed, 2001.

AMARAL, A. L. A adjetivação do professor: uma identidade perdida? In: VEIGA, I. P. A.; AMARAL, A. L. (Org.). **Formação de professores**: políticas e debates. Campinas, SP: Papirus, 2002. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico). p. 131 - 154.

BARBOSA, A. M. (Org.). **Inquietações e mudanças no mundo da arte**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2003.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BAUER, M.; GASKELL, G. (Ed.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. 7 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

_____; ALLUM, N. C. Qualidade, quantidade e interesses do conhecimento: evitando confusões In: BAUER, M; GASKELL, G. (Ed.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. 7 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

BEHRENS, M. A. **O paradigma emergente e a prática pedagógica**. Petrópolis: Vozes, 2005.

BERTAUX, D. **Narrativas de vida**: a pesquisa e seus métodos. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Referenciais para Formação de Professores**. Brasília, DF, 1999.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação fundamental. **Proposta de diretrizes para a formação de professores da educação básica, em cursos de nível superior**. Brasília, 2000.

_____. Secretaria de Ensino Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais : arte**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília : MEC/SEF, 1997.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

_____. Lei nº 5692, 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, DF, 11 ago. 1971.

BRZEZINSKI, I. **Profissão professor: identidade e profissionalização docente**. Brasília: Plano, 2002.

BRITO, A. E. Narrativa escrita na interface com a pesquisa e a formação de professores. In: MORAES, D. Z.; LUGLI, R. S. G. (Org.). **Docência, pesquisa e aprendizagem: (auto)biografias como espaços de formação/investigação**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p. 53 - 67.

_____. A formação inicial como processo constitutivo de aprendizagens e de saberes docentes. In: MENDES SOBRINHO, J. A. C.; LIMA, M. da G. S. B. (Org.). **Formação, prática pedagógica e pesquisa em educação: retratos e relatos**. Teresina: EDUFPI, 2011. p. 17 - 31.

_____; MENDES, B. M. M. **Ficha de avaliação do Estágio Supervisionado**. 2012. Digitado.

CARPES, V. A. C. et al. A roda de conversa como ferramenta para reflexão e construção coletiva de conhecimentos na formação acadêmica. **Anais do Salão Internacional de Ensino Pesquisa e Extensão**, Universidade Federal do Pampa, 2012. Disponível em: <seer.unipampa.edu.br/index.php/siepe/article/view/541>. Acesso em: 08 dez. 2013.

DEMAILLY, L. C. Modelos de formação contínua e estratégias de mudança. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1997. p. 139 - 158.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. 4 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

CONNELLY, D. J.; CLANDININ, F. M. **Pesquisa narrativa: experiência e história em pesquisa qualitativa**. Uberlândia: EDUFU, 2004.

CONTRERAS, J. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

DOMINICÉ, P. Biografização e mundialização: dois desafios contraditórios e complementares. In: PASSEGGI, M. C.; SOUZA, E. C. (Org.). **(Auto)biografia: formação, territórios e saberes**. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: PAULUS, 2008.

DORNELLES, A. M. **A roda dos bordados da formação: o que bordam as professoras de química nas histórias de sala de aula?** 2011. 109 f. Dissertação

(Mestrado). UFRG (Instituto de Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química Vida e Saúde. Rio Grande-RS, 2011. Disponível em: <www.argo.furg.br/bdtd/tde_arquivos/12/TDE-2011-08-12t153317Z-314/Publico/AlineDorneles.pdf>. Acesso em 17 out. 2012.

FERREIRA, C. E. N. **Rodas de conversas**: recurso imprescindível à educação. 2010. Disponível em: <www.recantodasletras.com.br/artigos/2636103>. Acesso em: 15 abr. 2013.

ENCONTRO ESTADUAL SOBRE ESTÁGIO CURRICULAR. **Anais...** Teresina: EDUFPI, 1993.

ENRICONE, D. (Org.). **Ser professor**. 4 ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

Escola Municipal Moaci Madeira Campos. **Projeto Político Pedagógico da Escola Municipal Moaci Madeira Campos**. Teresina, 2012.

FARIA, E. T. O professor e as novas tecnologias. In: ENRICONE, D. (Org.). **Ser professor**. 4 ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

FORMOSINHO, J. A formação prática dos professores. Da prática docente na instituição de formação à prática pedagógica nas escolas. In: FORMOSINHO, J. (Coord.). **Formação de professores**: aprendizagem profissional e acção docente. Portugal, Porto: Porto Editora, 2009. p. 93 - 117.

_____. (Coord.). **Formação de professores**: aprendizagem profissional e acção docente. Portugal, Porto: Porto Editora, 2009.

_____.; NIZA, S. Iniciação à prática profissional nos cursos de formação inicial de professores. In: FORMOSINHO, J. (Coord.). **Formação de professores**: aprendizagem profissional e acção docente. Portugal, Porto: Porto Editora, 2009, p. 119 -139.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de conteúdo**. 3 ed. Brasília: Líber Livro Editora, 2008.

FREIRE, P. **Pedagogia de autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).

GALVÃO, C. Narrativas em educação. Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência, Faculdade de Ciências, UNESP, Campus Bauru, **Ciência e Educação**. São Paulo, v.11, n. 2, p. 327-345. 2005.

GARCÍA, C. M. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1997. p. 55 - 76.

GAUTHIER, C. et al. **Por uma teoria da pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 1998. (Coleção Fronteiras da Educação).

GHEDIN, E.; ALMEIDA, M. I.; LEITE, Y. U. F. **Formação de professores**: caminhos e descaminhos da prática. Brasília: Líber Livro Editora, 2008.

GIESTA, N. C. **Cotidiano escolar e formação reflexiva do professor**: moda ou valorização do saber docente?. 2 ed. Araraquara, SP: Junqueira & Marin Editores, 2005.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2011.

GIROUX, H.; SIMON, R. Cultura popular e pedagogia crítica: a vida cotidiana como base para o conhecimento curricular. In: MOREIRA, A. F.; SILVA, T. T. da (Org.). **Currículo, cultura e sociedade**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1998. p. 93-124.

GOMES, A. R. C. **A narrativa pessoal enquanto instrumento de investigação e de autoconhecimento**. Porto: FADEUP, 2004.

GÓMEZ, A. P. Compreender o ensino na escola: modelos metodológicos de investigação educativa. In: SACRISTÁN, J. G.; GÓMEZ, A. I. L. **Compreender e transformar o ensino**. Trad. Ernani F. da Fonseca Rosa. 4 ed. Porto Alegre: Artmed, 1998, p. 99 - 117.

_____. A função e formação do professor/a no ensino para a compreensão: diferentes perspectivas. In: SACRISTÁN, J. G.; GÓMEZ, A. I. L. **Compreender e transformar o ensino**. Trad. Ernani F. da Fonseca Rosa. 4 ed. Porto Alegre: Artmed, 1998, p. 353 - 379.

_____. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1997.

GONÇALVES, Ó. Educação Narrativa do Professor. Quarteto, Coimbra. 2001.

GUARNIERE, M. R. (Org.). **Aprendendo a ensinar**: o caminho nada suave da docência. 2 ed. Campinas, SP: Autores Associados; Araraquara, SP: Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências de Letras da UNESP, 2005. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo)

IBIAPINA, I. M. L. M.; RIBEIRO, M. M. G.; FERREIRA, M. S. (Org.). **Pesquisa em educação**: múltiplos olhares. Brasília: Líber Livro Editora, 2007.

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre. Artmed, 2010.

_____. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2000.

JOSSO, M. **Caminhar para si**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010.

JOVCHELOVITCH, S.; BAUER, M. W. Entrevista narrativa. In: BAUER, M.; GASKELL, G. (Ed.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 7 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 90 - 113.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. Métodos de coleta de dados: observação, entrevista e análise documental. In: LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACIEL, E. M. **O estágio supervisionado como espaço de construção do saber ensinar**. Dissertação (Mestrado em Educação). 2012. 106 f. Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal do Piauí, 2012.

MARTINEAU, S. Jean-Jacques Rousseau: o Copérnico da pedagogia. In: GAUTHIER, C.; TARDIF, M. **A Pedagogia: Teorias e práticas da Antiguidade a os nossos dias**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

MEDEIROS, A. M. A docência no ensino superior: dilemas contemporâneos. **Revista Faced**, Salvador, n. 12, p. 71-87, 2007.

MENDES SOBRINHO, J. A. C.; CARVALHO, M. A. (Org.). **Formação de Professores e Práticas Docentes: olhares contemporâneos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

_____; LIMA, M. da G. S. B. (Org.). **Formação, prática pedagógica e pesquisa em educação: retratos e relatos**. Teresina: EDUFPI, 2011.

MENDES, B. M. M. Novo olhar sobre a prática de ensino e o estágio curricular supervisionado de ensino. In: MENDES SOBRINHO, J. A. C.; CARVALHO, M. A. (Org.) **Formação de professores e práticas docentes: olhares contemporâneos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 193 - 206.

_____. **A prática de ensino e o estágio supervisionado na construção de saberes e competências didático-pedagógicas: o caso da UFPI**. 2005. 460 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará. Fortaleza, 2005.

MENEZES, L. C. (Org.). **Professores: formação e profissão**. Campinas, SP: Autores Associados; São Paulo, SP: NUPES, 1996 (Coleção Formação de Professores).

MORAES, D. Z.; LUGLI, R. S. G. (Org.). **Docência, pesquisa e aprendizagem: (auto)biografias como espaços de formação/investigação**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

MORIN, E. **Educar na era planetária: o pensamento complexo como método de aprendizagem no erro e na incerteza humana**. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2003.

NASCIMENTO, M. A. G.; SILVA, C. N. M. **Rodas de Conversa e oficinas temáticas: experiências metodológicas de ensino-aprendizagem em Geografia**.

Encontro Nacional de Prática de Ensino em Geografia, 10., Porto Alegre, 2009.
Disponível em: <[www.agb.org.br/XENPEG/artigos/Poster/P%\(36\).pdf](http://www.agb.org.br/XENPEG/artigos/Poster/P%(36).pdf)>. Acesso em: 10 jan. 2013.

NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.

PASSEGGI, M. C.; SOUZA, E. C. (Org.). **(Auto)biografia: formação, territórios e saberes**. Natal, RN: EDUFRRN; São Paulo: PAULUS, 2008.

PERRENOUD, P. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

_____. **Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

_____. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas**. Portugal: Lisboa: Dom Quixote, 1993.

PIMENTA, S. G. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?** 11. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

_____; GHEDIN, E. (Org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

_____; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2004. (Coleção Docência em formação. Série Saberes pedagógicos).

POIRIER, J.; CLAPIER-VALLADON, S.; RAYBAUT, P. **Histórias de vida: teoria e prática**. 2 ed. Oeiras-Portugal: Celta Editora, 1999.

PORTAL, L. L. F. O professor e o despertar de sua espiritualidade. In: ENRICONE, D. (Org.). **Ser professor**. 4 ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004. p. 109 - 123.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 3 ed. São Paulo: Atlas, 2012.

RIOS, T. A. Ética na docência universitária: a caminho de uma universidade pedagógica? In: PIMENTA, S. G.; ALMEIDA, M. I. **Pedagogia universitária: caminhos para a formação de professores**. São Paulo: Cortez, 2011. p. 229 - 245.

RODRIGUES, C. D. A.; FERRO, M. do A. B. Entre lutas e conquistas: a participação feminina no mercado de trabalho em Teresina, 1950-1960. In: FERRO, M. do A. B.; NASCIMENTO, F. de A. S.; SOUSA, L. L. de (Org.). **História da educação: novos olhares, velhas questões**. Teresina: EDUFPI, 2009. p. 140 - 161.

SACRISTÁN, J. G.; GÓMEZ, A. J. P. **Compreender e transformar o ensino**. Trad. Ernani F. da Fonseca Rosa. 4 ed. ArtMed, 1998.

SARMENTO, T. Contextos de vida e aprendizagem da profissão. In: FORMOSINHO, J. (Coord.). **Formação de professores**: aprendizagem profissional e acção docente. Portugal: Porto Editora, 2009.

SILVA, E. L. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. 3 ed. rev. atual. Florianópolis: Laboratório de Ensino a Distância da UFSC. 2001.

SIMARD, D. O Renascimento e a educação humanista. In: GAUTHIER, C.; TARDIF, M. **A pedagogia**: teorias e práticas da antiguidade aos nossos dias. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. p. 89- 120.

SOARES, M. do S. **O estágio supervisionado na formação de professores**: sobre a prática como lócus da produção dos saberes docentes. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2010.

SOUZA, E. C. de; MIGNOT, A. C. V. (Org.). **Histórias de vida e formação de professores**. Rio de Janeiro: Quartet: FAPERJ, 2008.

SÜSSEKIND, M. L. O estágio como entrelugar nos relatos de formação. In: SÜSSEKIND, L.; GARCIA, A. (Org.). **Diálogo e formação de professor**: universidade-escola. Petrópolis, RJ: De Petrus et Alii; Rio de Janeiro: Faperj, 2011. p.19 - 36.

TACCA, M. C. V. R. (Org.). **Aprendizagem e trabalho pedagógico**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2006.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 12 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

_____, M.; LESSARD, C. (Org.). **O ofício de professor**: história, perspectivas e desafios internacionais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

_____. Os gregos antigos e a fundação da tradição educativa ocidental. In: GAUTHIER, C.; TARDIF, M. **A pedagogia**: teorias e práticas da antiguidade aos nossos dias. Petrópolis, RJ : Vozes, 2010. p. 27-88.

_____; LESSARD, C. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 5 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

Universidade Federal do Piauí. **Manual do estágio supervisionado**: diretrizes gerais para o desenvolvimento dos estágios supervisionados das licenciaturas da UFPI. Teresina: EDUFPI, 2012.

_____. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão. Resolução nº 68, 29 de maio de 2000. Aprova proposta de alteração da Prática de Ensino para os cursos Regulares de Licenciatura Plena desta universidade, com vista à operacionalização da Resolução nº 68/2000 – CEPEX/UFPI.

_____. **Resolução nº 199**, 20 de dezembro de 2003. Estabelece as normas gerais do Estágio Curricular Supervisionado de Ensino e institui a sua duração e carga horária. Teresina, 20 dez. 2003.

_____. **Resolução nº 22**, 04 de março de 2009. Dispõe sobre estágio obrigatório, no âmbito da UFPI. Teresina, 04 mar 2009.

_____. **Resolução nº 177**, 05 de novembro de 2012. Modifica a redação da Letra, Inciso I, do Art. 6º da Resolução 44/01-CEPEX, que trata sobre transferência voluntária e portador de curso superior na UFPI. Teresina, 05 nov. 2012.

VEIGA, I. P. A.; AMARAL, A. L. (Org.). **Formação de professores**: políticas e debates. Campinas, SP: Papyrus, 2002. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

APÊNDICES



*SURPREENDER-SE, ADMIRAR-
SE, É COMEÇAR A ENTENDER.*

(José Ortega Y Gasset)

APÊNDICE A

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO PROF. MARIANO DA SILVA NETO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGEd/UFPI
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Título do projeto: **O Estágio Supervisionado como *Locus* Formativo: Diálogo entre Professor experiente e Professor em Formação.**

Prezado (a) Professor (a)

Teresina, ____/____/20__

Sou mestranda da Universidade Federal do Piauí – UFPI, do Centro de Ciências da Educação, do Programa de Pós-graduação em Educação – PPGEd e estou desenvolvendo uma pesquisa que tem como título: **O Estágio Supervisionado como *Locus* Formativo: Diálogo entre Professor experiente e Professor em Formação**, cujo objetivo geral é investigar como se dá a atuação dos profissionais que atuam em escolas municipais ao receberem alunos-professores (estagiários), contribuindo para sua formação inicial.

A realização deste estudo é uma das exigências para a conclusão do curso de Pós-Graduação Mestrado em Educação da UFPI, sob a orientação da Prof^a. Dr^a. Bárbara Maria Macedo Mendes.

Assim, espero contar com seu apoio, no sentido de que responda sinceramente ao questionário em anexo, pois me comprometo em manter seu nome sob sigilo.

Antecipadamente, registro meus agradecimentos por sua colaboração neste trabalho e coloco-me à disposição para quaisquer esclarecimentos.

Atenciosamente.

Ana D'arc Lopes dos Reis

E-mail: anadarkc@gmail.com

Fone: (86) 9442-7133

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO PROF. MARIANO DA SILVA NETO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGEd/UFPI
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO

Você está sendo convidado (a) a participar, como voluntário (a) e sem ônus a participar de uma pesquisa, que tem por objetivo investigar como se dá a atuação dos profissionais que atuam em escolas municipais ao receberem alunos-professores (estagiários), contribuindo para sua formação inicial. Vale ressaltar que os resultados dessa pesquisa serão utilizados na elaboração da dissertação de mestrado em Educação que está sendo realizado na Universidade Federal do Piauí e vinculada ao projeto **O Estágio Supervisionado como *Locus Formativo: Diálogo entre Professor experiente e Professor em Formação***. Após ser esclarecido (a) sobre as informações do estudo, no caso de aceitar fazer parte do mesmo, assine o Termo de Consentimento Livre e esclarecido. Se você concordar em participar do estudo, seu nome e identidade serão mantidos em sigilo.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu _____ RG nº _____,

CPF _____, abaixo assinado, concordo em participar do estudo sobre **O Estágio Supervisionado como *Locus Formativo: Sobre o Diálogo entre Professor experiente e Professor em Formação***. Tive pleno conhecimento das informações que li ou que foram lidas para mim, descrevendo o estudo citado. Ficaram claros para mim quais são os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados, as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes. Ficou claro que a minha participação é isenta de despesas. Concordo, voluntariamente, em participar deste estudo e poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante o mesmo. A retirada do

consentimento da participação no estudo não acarretará em penalidade ou prejuízos.

Teresina, ___/___/___

Nome e Assinatura do Colaborador

Presenciamos a solicitação de consentimento, esclarecimentos sobre a pesquisa e aceite do sujeito em participar.

Testemunhas (não ligadas à equipe de pesquisadores):

Nome: _____

RG: _____

Assinatura: _____

Nome: _____

RG: _____

Assinatura: _____

Declaro que obtive de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido deste colaborador de pesquisa para a participação neste estudo.

Teresina, ___/___/___

APÊNDICE B

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO PROF. MARIANO DA SILVA NETO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGEd/UFPI
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO

PROJETO DE PESQUISA

**O ESTÁGIO SUPERVISIONADO COMO *LOCUS* FORMATIVO: Diálogo entre
Professor Experiente e Professor em Formação**

QUESTIONÁRIO - PERFIL FORMATIVO E PROFISSIONAL

Prezado(a) Professor(a),

Sou aluna do curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal do Piauí, em razão disso realizarei uma pesquisa com os professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

O objetivo geral da minha pesquisa é investigar a atuação de professores da Escola Campo de Estágio (ECE) na formação inicial de futuros professores. Diante do exposto, solicito sua compreensão e colaboração no sentido de responder ao questionário, em anexo com questões que irão subsidiar a elaboração do perfil formativo e profissional dos interlocutores da pesquisa. Contando com a sua atenção, antecipadamente agradeço.

Prof^a Ana D'arc Lopes dos Reis

QUESTIONÁRIO - PERFIL FORMATIVO E PROFISSIONAL

1. IDENTIFICAÇÃO

a) Nome: _____

b) Sexo: () Masculino () Feminino

c) Endereço: _____

d) Cidade: _____ Estado: _____

e) e-mail : _____

f) Telefone: (____) _____ Celular: _____

g) Faixa etária:

() 20 a 25 anos

() 26 a 35 anos

() 36 a 45 anos

() 45 a 55 anos

() Acima de 55 anos

2. DADOS DA FORMAÇÃO

a) Graduação: _____

Ano de conclusão: _____

Instituição: _____

b) Especialização: _____

Ano de conclusão: _____

Instituição: _____

c) Mestrado: _____

Ano de Conclusão: _____

Instituição: _____

d) Doutorado : _____

Ano de conclusão: _____

Instituição: _____

3.DADOS PROFISSIONAIS

a) Nome da escola onde trabalha:

b) Tempo de docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental:

até 5 anos

de 6 a 10 anos

de 11 a 15 anos

de 16 a 20 anos

Acima de 20 anos

c) Ano em que leciona:

d) Carga horária de trabalho na escola:

20h/a 40h/a 60h/a

APÊNDICE C

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO PROF. MARIANO DA SILVA NETO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGEd/UFPI
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO

PROJETO DE PESQUISA**O ESTÁGIO SUPERVISIONADO COMO *LOCUS* FORMATIVO: Diálogo entre
Professor Experiente e Professor em Formação**

Caros(as) Professores(as),

Solicito mais uma vez, sua colaboração para participar da entrevista narrativa, instrumento de coleta de dados de minha pesquisa do Curso de Mestrado em Educação da Universidade federal do Piauí.

Reiteramos que as informações serão mantidas em sigilo e utilizadas, exclusivamente, como dados da pesquisa.

Atenciosamente,

Prof^a Ana D'arc Lopes dos Reis

Ciente e de acordo com o que foi exposto, me disponibilizo a conceder a entrevista no dia ____/____/_____, no horário de _____ horas.

Interlocutor(a) da pesquisa: _____

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO PROF. MARIANO DA SILVA NETO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGEd/UFPI
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO

PROJETO DE PESQUISA

**O ESTÁGIO SUPERVISIONADO COMO *LOCUS* FORMATIVO: Diálogo entre
Professor Experiente e Professor em Formação**

QUESTIONÁRIO

**O PROFESSOR EXPERIENTE COMO ORIENTADOR/SUPERVISOR DE ESTÁGIO
SUPERVISIONADO**

1. Considerando suas experiências profissionais como você lida com o aluno estagiário em sua sala de aula? Ou seja, como você orienta e acompanha as atividades dos estagiários?

2. Descreva caracterizando a sua função supervisora/formativa no acompanhamento do aluno estagiário.

3. Comente acerca da relação entre o professor da escola (você) e o estagiário.

4. Relacione, sob seu ponto de vista, as contribuições do professor da Escola Campo de Estágio (ECE), para a formação do aluno/professor.

5. Comente sobre a relação Universidade/Escola, para encaminhamento de estagiários, ou melhor, como você analisa o recebimento de estagiários em sala de aula.

6. Descreva as peculiaridades da formação ofertada na escola , pelo professor ao estagiário, comentando as implicações na e sobre a formação do futuro professor.

7. Descreva sobre a importância do estágio supervisionado como espaço de construção de saberes para ensinar.

APÊNDICE D

ROTEIRO DA RODA DE CONVERSA

1. A Roda de Conversa será realizada na forma de encontro para reflexão sobre os temas “Contribuições dos professores experientes na formação de futuros professores por ocasião do Estágio supervisionado” e “Pesquisa Narrativa”;
2. Serão convidadas duas Professoras Doutoras que possuem produção científica sobre os temas a serem discutidos, para exporem informações acerca dos mesmos, proporcionando um momento de aprendizado aos interlocutores e a todos que se fizerem presentes como convidados;
3. Haverá a distribuição de material escrito para que todos acompanhem a exploração dos temas discutidos;
4. Será lançada uma questão para discussão e depoimentos individuais que serão devidamente registrados através de filmagem;
5. Os depoimentos se darão a partir de uma questão que será escrita em folha específica (papel A4, peso 60 e uma caneta hidrocor) e com bastante espaço em branco para que todos escrevam, em poucas palavras, como acha que contribui para a formação de novos professores. Cada um receberá uma folha, escreverá como lhe aprouver e, quando achar oportuno dentro da discussão, poderá falar sobre sua experiência.

APÊNDICE E
GUIA ORIENTADOR DA RODA DE CONVERSA

**EM QUE CONTRIBUO COM A FORMAÇÃO DE NOVOS PROFESSORES
E SEI QUE MINHA CONTRIBUIÇÃO É VALIOSA!**

APÊNDICE F

ROTEIRO DA ENTREVISTA NARRATIVA

A Entrevista Narrativa se dará com base na teoria de Jovchelovich e Bauer (2008) que propõem o seguinte **esquema**, dividido em **quatro fases** e que será individual, gravada na sua integralidade e depois transcrita:

Preparação – Observação atenta do campo em que atuaremos, início do questionamento, a partir da própria prática dos interlocutores;

Iniciação – Mediante os objetos de pesquisa, desenha-se o que poderá ser narrado pelas interlocutoras e solicita-se que contem uma ou mais experiências com estagiários que as marcaram substancialmente, em termos de aprendizado favorecido por eles;

Narração Central – Encorajar a interlocutora a fazer sua narração inteira, sem interrupções e esperar o “coda”, ou seja, são sinais que o informante emite, mesmo inconscientemente, de que sua história chegou ao fim;

Fala Conclusiva – O gravador é desligado e pode-se fazer perguntas somente que retifiquem alguma informação. As anotações devem ser feitas logo após a entrevista (no diário de campo, por exemplo, se houver), para que seja totalmente fiel ao que foi dito depois do gravador ter sido desligado.

APÊNDICE G

Convite para a primeira roda de conversa

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - MESTRADO EM EDUCAÇÃO

UM CONVITE MUITO ESPECIAL PARA VOCÊ, QUERIDO(a) COLABORADOR(a),

Com o objetivo de dar prosseguimento à nossa coleta de dados, dentro do Projeto de Pesquisa de Mestrado intitulado “**O ESTÁGIO SUPERVISIONADO COMO *LOCUS* FORMATIVO: diálogo entre professor experiente e professor em formação**”, realizaremos um “**Coffee Break Narrativo - Científico**” (**Roda de Conversa**), a fim de trocarmos experiências acerca da nossa participação na formação de novos professores.

Compartilharemos conhecimentos adquiridos e transmitidos aos professores iniciantes, com os quais vivenciamos o momento do Estágio Supervisionado, oportunizando a eles uma formação mais compatível com a sua realidade profissional. Também receberemos como **convidadas especiais as Professoras Dr^a Antonia Edna Brito e Dr^a Bárbara Maria Macêdo Mendes que discorrerão sobre a Pesquisa Narrativa em Educação na Atualidade Brasileira.**

Esperando contribuir com a construção de novos conhecimentos na área da Formação de Professores e sermos incentivadores de transformações que venham a se concretizar nessa área, é que contamos com a sua honrosa participação.

Informamos que expediremos certificado de participação.

Agradecemos pela sua atenção,
Mestranda Ana D'arc Lopes dos Reis
Orientadora Dra. Bárbara Maria Macêdo Mendes

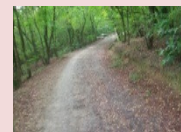
LOCAL: Escola Municipal “Moaci Madeira Campos”

Rua 06 - Conjunto Residencial “Santa Sofia” - Bairro Mocambinho

DATA: 26/05/2012

HORÁRIO: 14:00 às 17:00 h

(Contato com Ana D'arc 9442-7133 / 3217-0508 / 3215-7964)



APÊNDICE H

Convite para a segunda roda de conversa

Convite

Querida colaboradora,

Sua presença é fundamental na 2ª Roda de Conversa que será realizada como parte da pesquisa **“O estágio supervisionado como *locus* formativo: diálogo entre professor experiente e professor em formação”**.

Nessa ocasião, trataremos das descobertas que suas narrativas proporcionam atingindo os objetivos da pesquisa e ainda acrescentaremos suas discussões acerca desses resultados para futuras alterações na redação final da dissertação.

De já, agradeço sua participação!

Pesquisadora: Ana D'arc Lopes dos Reis

Local: Sala de aula no “Moaci Madeira Campos”

Data: 25/03/2013 (Segunda-feira)

Hora: 14:30h

