

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Luana Rosalie Stahl

**PEDAGOGIA ESPECÍFICA DE ORIENTAÇÃO DE ESTÁGIO: UMA
INVESTIGAÇÃO NARRATIVA**

Santa Maria, RS

2017

Luana Rosalie Stahl

**PEDAGOGIA ESPECÍFICA DE ORIENTAÇÃO DE ESTÁGIO: UMA
INVESTIGAÇÃO NARRATIVA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do título de **Doutora em Educação**.

Orientadora: Profa. Dra. Silvia Maria de Aguiar Isaia

Santa Maria, RS

2017

Ficha catalográfica elaborada através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Central da UFSM, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Stahl, Luana Rosalie
PEDAGOGIA ESPECÍFICA DE ORIENTAÇÃO DE ESTÁGIO: UMA
INVESTIGAÇÃO NARRATIVA / Luana Rosalie Stahl.- 2017.
330 p.; 30 cm

Orientadora: Silvia Maria de Aguiar Isaia
Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa
Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em
Educação, RS, 2017

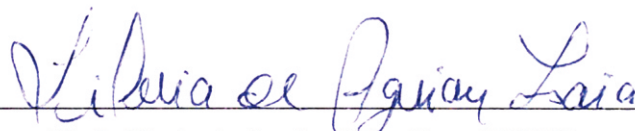
1. Formação de Professores 2. Estágio Curricular
Supervisionado 3. Pesquisa Narrativa I. Isaia, Silvia
Maria de Aguiar II. Título.

Luana Rosalie Stahl

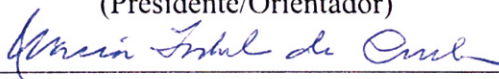
**PEDAGOGIA ESPECÍFICA DE ORIENTAÇÃO DE ESTÁGIO: UMA
INVESTIGAÇÃO NARRATIVA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-
graduação em Educação, da Universidade
Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como
requisito parcial para obtenção do título de
Doutora em Educação.

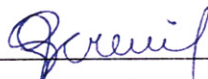
Aprovado em 11 de outubro de 2017:



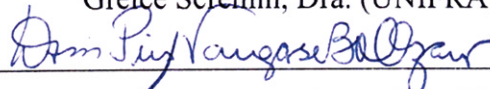
Silvia Maria de Aguiar Isaia, Dra. (UFSM)
(Presidente/Orientador)



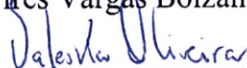
Maria Isabel da Cunha, PhD. (UFPEL)



Greice Scremin, Dra. (UNIFRA)



Doris Pires Vargas Bolzan, Dra. (UFSM)



Valeska Maria Fortes de Oliveira, PhD (UFSM)

Santa Maria, RS
2017

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho ao meu adorado filho Antônio.
Eternizado em meu coração.

AGRADECIMENTOS

Finalizada uma importante etapa de minha formação,
quero externar meus agradecimentos

... à espiritualidade maior, que não permitiu que as vicissitudes da vida me distanciassem dos sonhos.

... ao meu filho, Antônio de Oliveira, por tornar-me mãe e ensinar-me muito em pouco tempo.

... à minha família. Meu marido, Carlos, a quem devo a força para seguir em frente mesmo na dor; quem cultivou cada dia do percurso fazendo-me acreditar; quem compartilha com cumplicidade e muito amor minha caminhada e vibra com cada novo sonho por ser sonhado. Meu adorado companheiro de vida, muito obrigado! Aos meus pais, Ciro e Anita, meus exemplos de dignidade, perseverança e amor. Ao meu irmão e minha cunhada, é muito bom tê-los comigo.

... à Silvia, minha professora orientadora e amiga, pelos ensinamentos científicos-acadêmicos, pela confiança e estímulo ao longo de minha caminhada; pela generosidade, amorosidade e postura humana diante das questões pessoais e acadêmicas; pelas considerações significativas ao longo da convivência; pelas inúmeras possibilidades de crescimento que proporcionaste. Pude sonhar e realizar sonhos porque tive oportunidade. Gratidão!

... aos colaboradores desta pesquisa, por acreditarem que seu trabalho precisa ser visibilizado, por confiarem a mim suas narrativas, suas angústias e anseios, compartilharem o que são e o que fazem.

... à Universidade Federal de Santa Maria e ao Programa de Pós-Graduação em Educação pela oportunidade de realizar sonhos.

... aos meus professores.

... à banca examinadora da tese pela participação e colaboração no estudo.

... à amiga e professora Doris pela amizade, pelos inúmeros ensinamentos, pela ternura das palavras doces que iluminam a alma. És um exemplo!

... à amiga Greice pela amizade e carinho, pelo compartilhamento de aprendizagens, por mostrar-me o caminho para a pesquisa em educação.

... à amiga-irmã Grazielle dos Santos. É um presente tê-la em minha vida.

... aos colegas de PPGE-UFSM, em especial, à amiga Monique a quem confiei angústias e anseios do processo de Doutorado em Educação.

... à Sofia, a quem devo a apropriação da leitura em língua inglesa.

... aos alunos que tive e tenho, pois dão sentido à profissão.

... aos colegas do Grupo de Trajetórias de Formação pelo compartilhamento de aprendizagem, discussões e reflexões.

... às pessoas que me encontraram e que foram encontradas por mim no caminho da realização deste trabalho. Não terei como nomeá-las. Gratidão à vida pela oportunidade de conhecê-las.

Retrato da Pesquisadora

Queria costurar
Furei meu dedo
Sangrou o coração
Precisava costurar
Já não sabia se queria
Costurar retalhos?

Compor histórias
Atribuir sentidos
Reconstruir a vida

Cortei,
Alinhavei,
Costurei
Fiz a primeira prova.
Não gostei.

Recomecei
Alinhavei
Não queria provas
Tornei-me costureira.

(Luana Rosalie Stahl)

RESUMO

PEDAGOGIA ESPECÍFICA DE ORIENTAÇÃO DE ESTÁGIO: UMA INVESTIGAÇÃO NARRATIVA

AUTORA: Luana Rosalie Stahl

ORIENTADORA: Profa. Dra. Silvia Maria de Aguiar Isaia

Esta tese de doutorado em Educação foi desenvolvida na Linha de Pesquisa 1 – Formação, Saberes e Desenvolvimento Profissional, do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Santa Maria e está atrelada aos estudos no campo da Pedagogia Universitária e Formação de Professores, realizados pelo grupo de pesquisa CNPq Trajetórias de Formação – GTFORMA. O objetivo geral da tese foi compreender de que modo a pedagogia específica de estágio curricular supervisionado se constitui. A opção metodológica foi a pesquisa narrativa, orientada pela compreensão paradigmática dos fenômenos estudados. Os instrumentos utilizados na pesquisa foram documentos oficiais e, principalmente, entrevista narrativa para transformar histórias orais em narrativas materializadas. Docentes orientadores de estágio curricular supervisionados de 14 cursos de licenciatura da UFSM foram colaboradores do estudo. Os conhecimentos profissionais e a base de conhecimento ao ensino propostos por Lee Shulman, em especial, o processo de raciocínio pedagógico e o conhecimento pedagógico do conteúdo são elementos teóricos balizadores das discussões e reflexões sobre formação de professores. As narrativas foram submetidas à interpretação e compreensão narratológica. Esse procedimento envolveu o processo de tematização, no qual diferentes elementos temáticos constituíram três dimensões temáticas denominadas: apropriação narrativa, trajetórias docentes e modos de atuação específicos; configurando um modo específico de atuação docente que se caracterizou como Pedagogia Específica. Reconheceu-se a característica fundamentalmente narrativa que proporciona que o orientador, por meio da narrativa do outro, compreenda um espaço educacional distinto daquele no qual atua. Evidenciou-se que as trajetórias docentes destes orientadores influenciam concepções docentes que implicam no modo como concebem e realizam a atividade de orientação de estágio. Os modos de atuação específica dos orientadores são moldados pela identificação do pouco ou inexistente processo de raciocínio pedagógico ao longo dos cursos que capacite o futuro professor a elaborar o conhecimento pedagógico do conteúdo. Neste sentido, o conhecimento pedagógico do conteúdo está implicado na atividade de orientação de estágio, pois envolve a combinação dos conhecimentos advindos da área específica de formação e os pedagógicos, levando em conta o contexto no qual a atividade de estágio ocorre. Revelou-se que as dimensões atribuem características ao modo de atuação específica de formadores orientadores de estágio e moldam as práticas pedagógicas por eles desenvolvidas na formação inicial de futuros professores. A pesquisa não esgota os elementos que compõem a pedagogia específica do estágio, mas desvelou indicadores que permitiram atribuir à docência superior nas disciplinas de estágio curricular supervisionado atenção por parte da Pedagogia Universitária enquanto campo de estudos.

Palavras-chave: Formação de Professores. Estágio Curricular Supervisionado. Pesquisa Narrativa.

ABSTRACT

SPECIFIC PEDAGOGY OF TEACHER INTERNSHIP SUPERVISION: A NARRATIVE RESEARCH

AUTHOR: Luana Rosalie Stahl
ADVISOR: Profa. Dra. Silvia Maria de Aguiar Isaia

This doctoral thesis was developed in the Research Line 1 - Training, Knowledge and Professional Development of the Post-Graduation Program in Education at Federal University of Santa Maria (UFSM). It is related to studies in the field of University Pedagogy and Teacher Training, carried out by the CNPq research group Formation Trajectory - GTFORMA. The general objective of this thesis was to understand how the specific pedagogy of supervised teacher internship is constituted. The methodological approach was the narrative research, guided by the paradigmatic understanding of the phenomena studied. The instruments used in the research were official documents and narrative interview to transform oral histories into materialized narratives. Teacher educators of supervised teacher internship programs from 14 undergraduate teaching departments of UFSM collaborated in this study. Lee Shulman's professional knowledge and teaching background, as well as the pedagogical reasoning process and the pedagogical content knowledge are theoretical elements that support the discussions and reflections on teacher education. The narratives were submitted to narratological understanding and interpretation. This procedure involved the thematization process, in which different thematic elements constituted three thematic dimensions called: narrative appropriation, teaching trajectories and specific modes of action. They configure a specific mode of teaching performance which was characterized as Specific Pedagogy. The fundamentally narrative feature was recognized, which enables the advisor, through the narrative of the other, to be aware of a different educational space from the one in which he / she works. It was evidenced that the teaching trajectories of these advisors influence teacher conceptions which implicate in how they conceive and carry out the activity of internship supervision. The advisors' specific modes of action are shaped by the identification of the little or no process of pedagogical reasoning throughout the courses which enable the future teacher to elaborate the pedagogical content knowledge. Thus, the pedagogical content knowledge is implied in the activity of teacher internship supervision, since it involves the combination of knowledge from the specific area and pedagogical knowledge, considering the context in which the internship activity occurs. Dimensions attribute characteristics to the teacher educators' specific mode of action and shape the pedagogical practices developed by them in the initial training of future teachers. This study does not exhaust the elements which constitute the specific pedagogy. However, it revealed indicators that allowed to assign to the higher education teaching in the disciplines of teacher internship attention by the University Pedagogy as field of study.

Keywords: Teacher Education. Supervised Teacher Internship. Narrative Research.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1:	Áreas do Conhecimento do CNPq, Cursos de Licenciatura da UFSM e participação por área de conhecimento.....	078
Quadro 2:	Ementas das disciplinas de ECS – Curso de Licenciatura Pedagogia (Diurno).....	313
Quadro 3	Ementas das disciplinas de ECS – Curso de Licenciatura em Ciências Sociais.....	314
Quadro 4	Ementas das disciplinas de ECS – Curso de Licenciatura em Filosofia	315
Quadro 5:	Ementas das disciplinas de ECS – Curso de Licenciatura em Biologia	316
Quadro 6:	Ementas das disciplinas de ECS – Curso de Licenciatura em Física (Diurno).....	318
Quadro 7:	Ementas das disciplinas de ECS – Curso de Licenciatura em Química	319
Quadro 8:	Ementas das disciplinas de ECS – Curso de Licenciatura em Teatro...	321
Quadro 9:	Ementas das disciplinas de ECS – Curso de Educação Especial (Diurno).....	322
Quadro 10:	Ementas das disciplinas de ECS – Curso de Licenciatura em Português e Literatura de Língua Portuguesa.....	323
Quadro 11:	Ementas das disciplinas de ECS – Curso de Licenciatura em Música.	324
Quadro 12:	Ementas das disciplinas de ECS – Curso de Licenciatura em Dança...	326
Quadro 13:	Ementas das disciplinas de ECS – Curso de Licenciatura em Artes Visuais.....	327
Quadro 14:	Ementas das disciplinas de ECS – Curso de Licenciatura em Geografia.....	328
Quadro 15:	Ementas das disciplinas de ECS – Curso de Licenciatura em Matemática.....	330

LISTA DE FIGURAS

Figura - 1:	Sistematização do processo de análise analítico interpretativo dos textos de campo	082
Figura – 2:	Compreensão narratológica do processo de constituição do orientador	085
Figura – 3:	Constituição da dimensão temática apropriação narrativa	088
Figura – 4:	Esquema representativo do sentido formativo do estágio	096
Figura – 5:	Configuração da dimensão temática trajetórias docentes	115
Figura – 6:	Configuração da dimensão temática modos de atuação específicos	166
Figura – 7:	Esquema representativo das dimensões da formação	211
Figura – 8:	Relação entre concepções docentes e os princípios de formação de professores	219
Figura – 9:	Configuração dos desafios pedagógicos	257
Figura – 10:	Dimensões temáticas da Pedagogia Específica de Orientação de Estágio	290
Figura – 11:	Constituição da Pedagogia Específica a Orientadores de Estágio	292

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPED – Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação
Art. – Artigo
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior
CB – Ciências Biológicas
CE – Centro de Educação
CEP – Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos
CET – Ciências Exatas e da Terra
CFE – Conselho Federal de Educação
CH – Ciências Humanas
CNE – Conselho Nacional de Educação
CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CP – Conselho Pleno
CS – Ciências da Saúde
EAD – Educação a Distância
ECS – Estágio Curricular Supervisionado
ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino
GAP – Gabinete de Projeto
GT – Grupo de Trabalho
GTFORMA – Grupo Trajetórias de Formação
IES – Instituição de Educação Superior
LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional
LLA – Linguística Letras e Artes
MDES – Movimentos da Docência na Educação Superior
MEN – Departamento de Metodologia do Ensino
NDE – Núcleo Docente Estruturante
PIBID – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PPC – Projeto Pedagógico do Curso
PQ – Produtividade em Pesquisa
PROGEP – Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas
PROGRAD – Pró-Reitoria de Graduação
UAB – Universidade Aberta do Brasil
UFSM – Universidade Federal de Santa Maria
UNIFRA – Centro Universitário Franciscano

SUMÁRIO

NOTAS INTRODUTÓRIAS... DA PESQUISADORA À PESQUISA.....	15
CAPÍTULO 1 – (RE)CONHECENDO O PANO DE FUNDO.....	31
1.1 SELEÇÃO DOS TRABALHOS	32
1.2 ANÁLISE DOS TRABALHOS SELECIONADOS	33
1.2.1. Formação inicial: desafios formativos.....	35
1.2.2. Docência universitária: o caso dos orientadores de estágio.....	38
1.2.3. Estágio curricular supervisionado (ECS): dos sentidos e significados atribuídos	43
1.3 DISTANCIAMENTOS E APROXIMAÇÕES: VISLUMBRANDO POSSIBILIDADES INVESTIGATIVAS	50
CAPÍTULO 2 - COSTURA TEÓRICO-METODOLÓGICA: PESQUISA NARRATIVA	53
2.1 OBJETIVOS	53
2.2 POR QUE PESQUISA NARRATIVA?	54
2.3 CONSIDERAÇÕES PERTINENTES À PESQUISA NARRATIVA	64
2.3.2 Considerações sobre o texto de campo	74
2.3.2.1 Colaboradores	75
2.3.2.2 Critérios para seleção dos colaboradores	76
2.3.3 Considerações analítico-interpretativas.....	80
CAPÍTULO 3 – COSTURA DE NOVOS SENTIDOS PARA AS NARRATIVAS COMPARTILHADAS	83
3.1 APROPRIAÇÃO NARRATIVA.....	86
3.2 TRAJETÓRIAS DOCENTES	112
3.2.1 Formação Inicial.....	116
3.2.2 Memórias do Estágio.....	122
3.2.3 Pós-Graduação	132
3.2.4 Experiências Docentes Prévias.....	141
3.2.5 Pesquisa/Extensão/Pibid	151
3.3 MODOS DE ATUAÇÃO ESPECÍFICOS.....	163
3.3.1 Contextualização Documental.....	166
3.3.1.1 Estágio no Projeto Pedagógico do Curso Licenciatura em Pedagogia (Diurna)	177
3.3.1.2 Estágio no Projeto Pedagógico do Curso Licenciatura em Ciências Sociais ..	180
3.3.1.3 Estágio no Projeto Pedagógico do Curso Licenciatura em Filosofia	182

3.3.1.4 Estágio no Projeto Pedagógico do Curso Licenciatura em Biologia	184
3.3.1.5 Estágio no Projeto Pedagógico do Curso Licenciatura em Física (Diurna) ...	185
3.3.1.6 Estágio no Projeto Pedagógico do Curso Licenciatura em Química	187
3.3.1.7 Estágio no Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Teatro	189
3.3.1.8 Estágio no Projeto Pedagógico do Curso Licenciatura em Educação Especial	191
3.3.1.9 Estágio no Projeto Pedagógico do Curso Licenciatura em Português e Literatura de Língua Portuguesa	193
3.3.1.10 Estágio no Projeto Pedagógico do Curso Licenciatura em Música	194
3.3.1.11 Estágio no Projeto Pedagógico do Curso Licenciatura em Dança	196
3.3.1.12 Estágio no Projeto Pedagógico do Curso Licenciatura em Artes Visuais	197
3.3.1.13 Estágio no Projeto Pedagógico do Curso Licenciatura em Geografia	197
3.3.1.14 Estágio no Projeto Pedagógico do Curso Licenciatura em Matemática	199
3.3.2 Especificidade da Disciplina	202
3.3.3 Concepções Docentes	216
3.3.4 Desafios Pedagógicos.....	255
CUSTOMIZANDO A PEDAGOGIA ESPECÍFICA DE ORIENTADORES DE ESTÁGIO.....	285
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	299
APÊNDICE A – MATRIZ DA ENTREVISTA NARRATIVA.....	309
APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	310
APÊNDICE C – QUADRO 2: EMENTAS DAS DISCIPLINAS DE ECS - CURSO DE LICENCIATURA PEDAGOGIA DIURNO	313
APÊNDICE D – QUADRO 3: EMENTAS DAS DISCIPLINAS DE ECS – CURSO DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS SOCIAIS	314
APÊNDICE E – QUADRO 4: EMENTAS DAS DISCIPLINAS DE ECS - CURSO DE LICENCIATURA EM FILOSOFIA	315
APÊNDICE F – QUADRO 5: EMENTAS DAS DISCIPLINAS DE ECS – CURSO DE LICENCIATURA EM BIOLOGIA.....	316
APÊNDICE G – QUADRO 6: EMENTAS DAS DISCIPLINAS DE ESC – CURSO DE LICENCIATURA EM FÍSICA DIURNO.....	318
APÊNDICE H – QUADRO 7: EMENTAS DAS DISCIPLINAS DE ECS – CURSO DE LICENCIATURA EM QUÍMICA.....	319
APÊNDICE I – QUADRO 8: EMENTAS DAS DISCIPLINAS DE ECS – CURSO DE LICENCIATURA EM TEATRO	321
APÊNDICE J – QUADRO 9: EMENTAS DAS DISCIPLINAS DE ECS – CURSO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL DIURNO	322
APÊNDICE L – QUADRO 10: EMENTAS DAS DISCIPLINAS DE ECS – CURSO DE LICENCIATURA EM PORTUGUÊS E LITERATURA DE LÍNGUA PORTUGUESA	323

APÊNDICE M – QUADRO 11: EMENTAS DAS DISCIPLINAS DE ECS – CURSO DE LICENCIATURA EM MÚSICA	324
APÊNDICE N – QUADRO 12: EMENTAS DAS DISCIPLINAS DE ECS – CURSO DE LICENCIATURA EM DANÇA	326
APÊNDICE O – QUADRO 13: EMENTAS DAS DISCIPLINAS DE ESC – CURSO DE LICENCIATURA EM ARTES VISUAIS.....	327
APÊNDICE P – QUADRO 14: EMENTAS DAS DISCIPLINAS DE ECS – CURSO DE LICENCIATURA EM GEOGRAFIA.....	328
APÊNDICE Q – QUADRO 15: EMENTAS DAS DISCIPLINAS DE ECS – CURSO DE LICENCIATURA EM MATEMÁTICA.....	330

NOTAS INTRODUTÓRIAS... DA PESQUISADORA À PESQUISA

Pesquisadores narrativos são sempre fortemente autobiográficos. Nossos interesses de pesquisa provêm de nossas próprias histórias e dão forma ao nosso enredo de investigação narrativa (CLANDININ e CONNELLY, 2015, p. 165).

Esta tese é decorrência da costura que realizo a partir de minhas¹ experiências formativas, das inquietudes resultantes das práticas observadas e da caminhada profissional que me constituem professora e pesquisadora.

Minha narrativa se expressa a partir da experiência que tive como orientadora de estágio, minhas interpretações são costura de experiências vividas, leituras e vozes que me possibilitaram construir um trabalho de tese. Esta tese tem como temática central a Pedagogia Universitária no estágio curricular supervisionado (ECS) das licenciaturas. Sobre o tema que me interessou investigar, é preciso pontuar que também me constitui como pesquisadora e formadora. Estou na pesquisa, assim como a pesquisa está em mim. Dessa forma, investigar estágio pode até parecer óbvio. Não para mim!

Peço licença para explicar-me. Um participante da pesquisa, na ocasião da realização da entrevista narrativa, me perguntou desacreditado se nas minhas inserções investigativas havia encontrado algo novo sobre estágio. Eu hesitei em responder. Depois de alguns instantes compreendi que devia uma resposta àquele questionamento. Então, comentei rapidamente que ao montar o que costumeiramente chamamos estado da arte, havia pensado muito sobre a importância que meu trabalho teria no campo, pois os enfoques estavam muito sobre o que não dá certo e por que não dá certo. O que eu poderia trazer de novidade em meio a tudo isso?

Então, (re)escrevendo esta introdução, atualizando meu próprio modo de fazer pesquisa e compondo meu relato, sinto necessidade de aludir um fragmento do livro Pesquisa Narrativa: experiência e história em pesquisa qualitativa de Clandinin e Connelly (2015) que

¹Notas introdutórias... da pesquisadora à pesquisa revela a complexidade de dar forma ao texto narrativo. Em um primeiro momento, escrevo em primeira pessoa do singular, demarcando a construção e o desenvolvimento de uma pesquisa que nasceu da interlocução da trajetória pessoal e profissional, narro como me constituo. Em um segundo momento, quando apresento a pesquisa, é a primeira pessoa do plural que orienta minha escrita. Somos minha orientadora e eu que fazemos as opções que deram corpo ao estudo. Os demais capítulos e seções do trabalho seguem em primeira pessoa do plural, pois é a trama de vozes, a minha, de minha orientadora, de autores que já falaram e escreveram sobre as temáticas exploradas e dos colaboradores que viabilizaram a pesquisa, compartilhando suas narrativas. Não só minha voz está presente, mas a de outros sujeitos com os quais dialogo, compondo minha própria narrativa que se apresenta na forma deste trabalho.

sustentou a realização do estudo: “pesquisadores narrativos também sabem que o óbvio nunca é esgotado e que mistérios estão sempre ligados também ao que nos parece óbvio (p. 117).”

Sinto necessidade de fazer algumas considerações sobre as não obviedades de minha pesquisa. Acreditei inicialmente – instigada pelas pesquisas já realizadas – que minha pesquisa me levaria a afirmar que as áreas de conhecimento específico configuram uma pedagogia específica de orientação de estágio, pois repercutem no modo de atuação. De óbvio, apenas minha constante inquietação pela valorização do trabalho de orientação de estágio, trabalho complexo realizado por professores formadores que aprendem a ser orientadores de estágio na construção de uma trajetória, na escuta atenciosa do outro e na construção de proposições docentes que compõe seus modos de atuação. Não posso afirmar que a pedagogia específica de orientação de estágio é configurada pelas áreas de conhecimento específico. Sim, elas produzem marcas. Marcas são sempre significativas, tanto positivamente como negativamente. No entanto, não as configuram.

Entretanto, antes de apresentar a pesquisa, necessito explicitar algo sobre minha constituição. Apresentando narrativamente meu percurso formativo, espero explicitar o caminho que possibilitou tornar-me costureira das compreensões interpretativas narrativas sobre o estágio no campo da Pedagogia Universitária.

Minha trajetória formativa no campo da pesquisa em Educação é demarcada pelo ingresso no Grupo de Pesquisa Trajetórias de Formação – GTFORMA² no ano de 2007. Venho constituindo-me professora pesquisadora desde a primeira participação em pesquisa como bolsista de iniciação científica. As discussões promovidas e os estudos realizados no GTFORMA, no período da graduação do curso de Licenciatura em Letras Língua e Literatura Espanhola da Universidade Federal de Santa Maria (2005-2010), implicaram diretamente no modo como eu concebia minha formação inicial e também como me constituía professora. O período mais significativo da graduação foi, sem dúvida, o do estágio curricular supervisionado. Esse período caracterizou-se por muitas dúvidas, inclusive, advindas da relação do conteúdo específico com o modo como este deveria ser ensinado, das metodologias que poderiam ser empregadas, da relação com os alunos, com a professora regente na escola e com a professora supervisora de estágio.

No estágio curricular supervisionado, me descobri professora. Foi um período marcado por muitas aprendizagens, tanto na universidade quanto na escola, de parceria com os professores o que tornava o trabalho ainda mais prazeroso e significativo. Foi também um

² Grupo de Pesquisa Trajetórias de Formação – CNPq, coordenado pela professora Silvia Maria de Aguiar Isaia, orientadora dessa pesquisa.

período de muitas dúvidas e angústias pedagógicas emergentes da escola em constante transformação e do fato de ser esta a primeira oportunidade de adentrar neste espaço como professora em formação inicial. Recordo-me de uma única inserção no contexto escolar anterior aos estágios, mas efetivamente, não lhe atribuí sentido.

As experiências vivenciadas no estágio sim me fizeram [re]significar muitas das disciplinas de conteúdo específico que já havia cursado, a visualizar alguns dos desafios da Educação Básica, buscar soluções para os obstáculos que surgiam e a observar com maior criticidade o processo formativo no qual estava inserida. Dos desafios, o de maior dificuldade foi o de articular os conhecimentos específicos ao cotidiano da sala de aula na escola. Neste sentido, coube a orientadora de estágio e a professora regente compartilharem comigo os conhecimentos de suas experiências de formação e docência, buscando auxiliar-me na produção de um conhecimento próprio da profissão docente que, hoje, identifico como conhecimento pedagógico do conteúdo.

Concomitante ao período de estágio, ingressei como professora monitora em um projeto de ensino de línguas da Instituição de Educação Superior (IES), onde mais tarde atuei como tutora. A experiência no projeto de ensino de língua foi uma atividade complementar, na qual buscava me apropriar de saberes para atuar com estudantes de outros cursos de graduação que tinham o objetivo de aprender a língua estrangeira. Diferentemente da experiência que estava vivenciando na escola de Educação Básica, no curso de idiomas trabalhava com adultos e ainda que houvesse a coordenação do projeto, não havia uma orientação didática específica. Minha atuação estava pautada na experiência que tinha como aluna e na convivência com as necessidades dos alunos. A experiência como professora tutora possibilitou ainda o papel de orientar monitores, construindo de maneira compartilhada as noções de como ensinar, como organizar os conteúdos e como gestar a sala de aula no ato da atividade docente. Creio que essa tenha sido a primeira experiência como orientadora de ensino, embora não imaginasse os rumos de minha trajetória.

Finalizado o curso de graduação não hesitei em dar continuidade a minha trajetória acadêmica e iniciei em 2011 o Curso de Mestrado em Educação no qual tive o privilégio de trabalhar com o curso de formação inicial. Refiro-me ao privilégio porque acredito que o mestrado tenha contribuído de forma significativa para minha formação, pois atrelei a formação inicial, centrada em conhecimentos advindos da área específica, aos estudos da educação. Desta articulação acadêmica científica resultou a dissertação intitulada “Licenciatura em Espanhol: repercussões do conhecimento específico nos processos formativos docentes”, defendida em 2013. Este trabalho teve por objetivo compreender as

repercussões da área específica do conhecimento no processo formativo de professores de licenciatura em língua espanhola, a partir da ótica dos professores formadores do curso de licenciatura, que atuam em disciplinas específicas.

Em 2012, ainda no Curso de Mestrado, iniciei minha experiência profissional na Educação Superior, atuando como professora tutora a distância no Curso de Licenciatura em Espanhol e Literaturas pela Universidade Federal de Santa Maria, Universidade Aberta do Brasil (UAB), com disciplinas específicas de língua espanhola. Mais tarde, assumi como professora pesquisadora, lecionando disciplinas específicas, como Língua Espanhola, e também orientadora de Trabalhos de Conclusão de Curso. A atividade docente no Ensino a Distância proporcionou uma importante experiência, levando-me a participar do Núcleo Docente Estruturante – NDE do Curso.

Como membro do NDE do Curso de Licenciatura em Língua Espanhola e Literatura, Educação a Distância (EAD), participei da elaboração do Manual de Estágio Supervisionado e da reestruturação das ementas das disciplinas. Destaco a elaboração do Manual de Estágio, pois essa experiência ajuda a compreender o interesse pela temática desta tese. O documento foi elaborado a partir de muitos encontros levando em conta a observância às legislações existentes sobre estágio curricular supervisionado, as necessidades formativas observadas no curso de formação de professores EAD, a realidade da escola pública e dos estudantes licenciandos, a demanda do curso, o estudo sobre a ampliação do campo de estágio como possibilidade de experienciar espaços formativos além da escola.

Como professora pesquisadora da UAB atuei até janeiro de 2015 quando fui contemplada com bolsa Capes, Demanda Social³, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria, o que inviabilizou a manutenção da bolsa como professora pesquisadora do Curso de Letras UAB.

Ainda em 2012 assumi um contrato como Professora Temporária no Departamento de Metodologia do Ensino – MEN, do Centro de Educação, da Universidade Federal de Santa Maria, onde trabalhei com as disciplinas de Didática do Espanhol e Estágio Curricular Supervisionado em Língua Espanhola I, II, III, IV, atuando no Curso Presencial de Licenciatura em Espanhol no qual havia recentemente terminado a formação inicial. Essa oportunidade profissional possibilitou a atuação como orientadora de estágio e foi de fundamental relevância para minha trajetória formativa. Essa experiência foi marcada pela

³ De acordo com a Portaria Nº 76, de 14 de abril de 2010 sobre o Programa de Demanda Social, em conformidade com a Portaria Conjunta Nº 1 CAPES/CNPq, de 12/12/2007, os bolsistas CAPES alunos de programas de pós-graduação poderão receber bolsa da Universidade Aberta do Brasil – UAB quando apenas atuarem como professores tutores.

constante implicação formativa na construção da atividade docente, na constituição de uma identidade profissional pautada no diálogo constante com a escola, departamento, colegas orientadores de estágio com mais tempo de experiência, momentos de compartilhamento com docentes universitários e colegas de grupo de pesquisa.

Como professora orientadora, nos poucos espaços e tempos de compartilhamento com outros formadores de outras áreas de conhecimento, observei que a atividade docente nesta disciplina poderia ser campo de investigação quando observado desde a Pedagogia Universitária. Compreendi que nós, orientadores de estágio, tínhamos muitas angústias que permeavam nosso fazer no cotidiano de atendimentos aos estagiários. Em alguns casos nos deparávamos com desafios para os quais nem sempre tínhamos uma proposta clara de resolução e, não incomum, tínhamos que arquitetar novos modos de atuação em decorrência de desafios que imprevisivelmente se delineavam. Um exemplo de desafio docente que se fazia presente em nossas informais conversas era a greve do magistério estadual. Um movimento legítimo e necessário, mas que implica no processo inicial de formação de professores que, em muitos casos, reduz ainda mais o tempo de permanência e experimentação da docência no espaço escolar pelos futuros professores.

Conforme mencionei anteriormente, concomitante a estas experiências como professora formadora nas duas modalidades do curso de licenciatura em Letras – Língua e Literaturas de Língua Espanhola, desenvolvi a dissertação de mestrado que teve como contexto investigativo apenas o curso presencial e apontou a centralidade na área específica de conhecimento na formação inicial de futuros professores, evidenciando que a relevância dada ao conhecimento pedagógico não é a mesma do conhecimento específico. Formar o professor de língua espanhola ainda fica a cargo das disciplinas de didática e estágios curriculares supervisionados. Pareceu-nos ainda tímida a relação com a dimensão prática dos conhecimentos, compreensão que denuncia que os estágios são compreendidos como a parte pedagógica e prática do curso de licenciatura, encarregados de unir o conhecimento teórico à prática e que, em geral, o conhecimento específico é compreendido como conhecimento teórico. Dessa forma, fica subentendido que a formação do futuro professor ocorre quando ele cursa as disciplinas de estágio, ou seja, que a aprendizagem prática da docência ocorre quando os estudantes da licenciatura têm contato com a escola.

Os achados da pesquisa de mestrado corroboraram com a minha experiência como professora orientadora de estágio, em especial, porque para muitos dos estudantes, aquela era a primeira oportunidade de contato efetivo com o cotidiano da escola de Educação Básica. Neste sentido, para mim este também era um desafio, pois orientava estagiários para a escola

na qual eu ainda não havia tido a oportunidade de vivenciar a profissão como professora. Meu embasamento didático pedagógico estava assentado nas leituras teóricas, nas memórias formativas vivenciadas como estagiária e nos diálogos estabelecidos com demais orientadores de estágio de outras licenciaturas. Conforme a pesquisa realizada no Mestrado, ainda foi possível identificar a tendência a centralizar a responsabilidade da formação de professores nas disciplinas pedagógicas. Nesse sentido, as proposições elencadas na dissertação apontaram o trabalho colaborativo como possibilidade de desenvolvimento da compreensão de que os conhecimentos específicos das áreas precisam ser trabalhados articulados com os conhecimentos pedagógicos e em constante contato com o cotidiano da escola. A cisão entre o teórico e o prático foi ainda compreendida com correspondência a estes conhecimentos, ou seja, as disciplinas específicas são responsáveis por ensinar o conteúdo específico e as pedagógicas são responsáveis pela “aplicação destes conhecimentos na escola”.

Assim, das vivências que me constituíam e das pesquisas que realizava, duas problemáticas se apresentavam: a primeira, e de maior implicação nos processos formativos é a de que não são as disciplinas pedagógicas que têm a obrigação de formar o professor, pois entendo que todos os componentes curriculares têm a mesma responsabilidade nessa formação; a segunda, diretamente ligado à primeira, de que os conhecimentos pedagógicos é que são práticos, quando compreendo que, na realidade, a perspectiva prática dos conteúdos precisa perpassar o processo formativo e não pode ficar a cargo das disciplinas de estágio. Além dos elementos apontados, a ideia de aplicação dos conhecimentos específicos no período do estágio é algo que sempre me inquietou.

Nesse sentido, os estágios curriculares são apontados como um importante momento na formação inicial, pois os estudantes de licenciatura ingressam nas escolas e lá tem a oportunidade de significar a profissão docente na prática supervisionada pelo professor orientador da instituição responsável pela disciplina e pelo professor da escola. A experiência como orientadora de estágio possibilitou-me a compreensão de que esse processo pode ser desencadeador do gosto pela docência e identificação com a profissão resultando um maior envolvimento pessoal e profissional por parte do estudante e pode também significar um percurso de conflitos, angústias e, em alguns casos, de frustração e desilusão, podendo inclusive resultar no abandono do curso de formação.

Tendo em vista a inexperiência com o ensino na Educação Básica no momento em que atuei como professora orientadora de estágio, foram muitas as minhas visitas às escolas da cidade para, junto às professoras da disciplina de língua espanhola, pensar atividades que pudessem auxiliar na formação dos estudantes. Na universidade, as orientações eram

realizadas individualmente e semanalmente para que junto ao aluno fosse possível construir problematizações e reflexões sobre os processos de ensino e aprendizagem, bem como orientá-los nas atividades de aprendizagem e ensino. Uma ferramenta formativa que utilizei no processo de orientação e que destaco é o diário produzido pelos estudantes. Trata-se da narrativa escrita, descritiva e reflexiva das experiências vivenciadas na escola apresentadas inicialmente na orientação individual e, posteriormente, compartilhadas na universidade em encontros coletivos organizados com o objetivo de socializar e problematizar as concepções que estavam sendo formuladas. Os diários dos estudantes eram a possibilidade que eu vislumbrava para me apropriar, ainda que superficialmente, das rotinas escolares, e a partir destes registros narrativos orientar e auxiliar na construção de conhecimentos próprios à docência.

As orientações individuais e coletivas eram momentos de aprendizagem nos quais crenças eram postas em questionamento, mobilizando posicionamentos críticos e reflexivos pautados no cotidiano da escola. Leituras, estudos dirigidos e seminários temáticos também fizeram parte das atividades das disciplinas de didática e estágio curricular supervisionado. Neste sentido, para Tardif (2002), uma das questões que precisa ser levada em conta na formação de professores é que a escola não é um lugar de aplicação de conhecimentos adquiridos na universidade, mas sim de aprendizagens docentes. O autor denuncia o fato de que muitos professores saem das instituições formadoras

[...] sem terem sido abalados em suas crenças, e são essas crenças que vão reatualizar no momento de aprenderem a profissão na prática e serão habitualmente reforçadas pela socialização na função de professor e pelo grupo de trabalho nas escolas, a começar pelos pares, os professores experientes [...] (TARDIF, 2002, p. 273).

Como professora orientadora de estágio, alguns desafios precisaram ser enfrentados. Em geral, os estudantes da licenciatura com quem trabalhei tinham a expectativa e a crença de que como orientadora de estágio lhes ensinaria a ser professor e a utilizar aquele conhecimento adquirido durante o curso. Era necessário despertar nos alunos a consciência de que os conteúdos aprendidos no curso precisavam sofrer alterações para a compreensão e a aprendizagem dos alunos na escola e, muitas vezes, deparei-me com uma crença arraigada de que se fizessem isso não estariam ensinando o conteúdo. O conhecimento dos conteúdos específicos do curso de formação inicial havia sido trabalhado, mas era necessário construir com os estudantes da licenciatura a noção de mediação ou transposição didática, de transformação daqueles conteúdos. Nesse aspecto, os achados da pesquisa de Mestrado, mais

uma vez, dialogavam com a prática docente, já que os futuros professores apresentavam uma significativa concentração nos conhecimentos específicos.

O segundo desafio está relacionado ao campo de estágio. Um levantamento prévio das escolas que poderiam receber estagiário revelou algumas questões significativas: muitos dos professores atuantes nas escolas estaduais na época tinham regime de trabalho na condição de temporários; as escolas municipais não ofereciam língua espanhola; algumas escolas recusavam campo de estágio, alegando número excessivo de estagiários na escola; outras simplesmente alegavam não ter interesse em receber estágios de observação, apenas para regência e houve casos de relato de escolas que haviam tido problemas com estágio e que por isso temporariamente não tinham intenção de assumir o compromisso com o estágio. Foi necessário primeiramente assumir uma postura de parceria com as escolas e esse movimento consolidou o contato com as instituições da cidade, inclusive, com as que anteriormente não recebiam estagiários de espanhol. Tal experiência proporcionou uma interessante percepção da escola, compreendendo-a como instituição formadora e, por isso, um olhar mais atento e reflexivo sobre as implicações que a disciplina de estágio tem no espaço escolar.

Outro elemento que me pareceu inicialmente um desafio foi a inexperiência com a Educação Básica. Entendo que seja possível orientar futuros professores, sem experiência no campo de atuação, mas reconheço que minha prática como orientadora poderia ter sido mais rica se houvesse esta experiência, inclusive na construção de exemplificações que promovessem uma aproximação com o contexto escolar.

Tendo em vista as questões apontadas, além do número insuficiente de escolas que oferecem a língua espanhola no currículo⁴; as características dos estudantes do curso, na maioria, trabalhadores; divisão do estágio curricular como algo estanque no currículo, dividido em etapas (observação e regência); distorções na compreensão do que significa o estágio curricular, tanto para o estudante quanto para os professores nas escolas são fatores que sempre me desassossegaram.

No segundo semestre de 2013, ingressei no Curso de Doutorado. A experiência como professora universitária no curso presencial teve seu término em 2014 quando completou dois anos atuação⁵. No primeiro semestre de 2014, logo após o fim do contrato de temporária na

⁴Somente com a Lei nº 11.161 de agosto de 2005 o ensino de língua espanhola é ofertado como disciplina nas escolas de Educação Básica. Torna-se obrigatória a oferta da disciplina para o ensino médio e facultativa para o ensino fundamental.

⁵ Lei Nº 8.745, de 9 de dezembro de 1993. Dispõe sobre a contratação por tempo determinado para atender a necessidade temporária de excepcional interesse público, nos termos do inciso IX do art. 37 da Constituição Federal, e dá outras providências.

Educação Superior, ingressei na rede pública estadual de Educação Básica pela aprovação em concurso público realizado em 2013.

Como professora de língua espanhola em uma escola estadual, tenho dezesseis (16) períodos frente aos alunos, o que equivale dizer que é possível ter até dezesseis (16) turmas diferentes, sendo assim, o número excessivo de alunos é uma realidade. Além dessa questão, reconheço que o trabalho docente nessas instituições tem sido caracterizado como uma desgastante atividade, tendo em vista as tarefas que esse profissional precisa realizar e o baixo salário. A escrita deste trabalho foi permeada por sentimentos que emergem da inserção como profissional no espaço escolar, muitos sentimentos positivos que nutrem e dão sentido às páginas que escrevi, mas também sentimentos que marcaram a escrita, imagino, porque decorrentes de um cenário educacional circunscrito pelos parcelamentos dos salários dos profissionais que trabalham nas escolas do Estado do Rio Grande do Sul, por movimentos de resistência profissional, pelo desejo incessante de ser mais valorizado. Somando-se a isso, as orientações organizadas em documentos legais que chegam à escola, nem sempre implicam em mudanças qualitativas. Não é minha intenção enumerar questões problemáticas na escola pública, mas contextualizar, a partir de minhas experiências, o campo profissional no qual atuo e para o qual os futuros professores estão sendo preparados.

Nesse sentido, a prática docente no contexto da escola pública de Educação Básica tem provocado reflexões sobre a educação, os processos de ensino e de aprendizagem de modo diferente daquele anterior à entrada na escola. Transformei-me em outra professora pesquisadora depois de adentrar na escola como professora da Educação Básica. As experiências vivenciadas no espaço escolar me fazem pensar sobre quem são os profissionais que estão ali, sobre a formação inicial que tiveram, sobre a formação continuada no interior da escola e fora dela, nos processos políticos, sociais e econômicos que influenciam sobremaneira nas relações formativas que se estabelecem naquele espaço. Os professores que estão sendo preparados nos interiores das salas de aula da universidade necessitam de uma formação inicial que os oriente no sentido da autonomia, da busca constante e incessante do conhecimento sobre o conteúdo que ministram e sobre sua profissão, da pesquisa como eixo norteador da prática pedagógica e de sua própria constituição, mobilizando a construção de novos conhecimentos como prática social a ser desenvolvida e ensinada no interior das instituições de ensino.

Assim, constituo-me no entrelaçamento da vida e da profissão. Creio que somos o resultado das tramas que se desenvolvem nestes dois âmbitos na relação com os espaços e tempos que ocupamos. A pesquisadora, neste sentido, é também a menina do interior que

buscou na cidade e na Universidade Federal de Santa Maria o espaço para a realização de seus sonhos. Encontrou no GTFORMA, conforme destaquei nas primeiras linhas, espaço profícuo de oportunidades.

A escrita foi também atravessada pelas experiências da vida, da professora, pesquisadora, mãe, esposa, filha, amiga. Destas experiências destaco o trabalho voluntário de costura artesanal de acolchoados para bebês recém-nascidos. Compartilhando experiências de vida, tive a oportunidade de aprender a cortar, alinhar, costurar, até poder reconhecer-me como uma das costureiras.

Por fim, outras duas experiências formativas e, portanto, também de vida, marcaram o período da escrita da tese. A primeira, a realização e aprovação em um concurso público para magistério superior na UFSM em 2016, vaga que já ocupei como substituta e que implica a orientação dos estágios no Curso de Letras Espanhol. A aprovação em segundo lugar, no entanto, não significou a concretização do sonho profissional. Há um tempo certo para tudo!

Minha vida acadêmica tem sido marcada pela busca incessante de conhecimentos e experiências profissionais que constituem um processo formativo que reconheço permanente. Assim, a segunda experiência a que me refiro é a aprovação e ingresso no curso de licenciatura em Pedagogia UAB/UFSM. Uma nova etapa formativa. Experiências que vou somando as já vividas, com as quais [re]significo o vivido e busco novas oportunidades.

A partir deste momento, explico os movimentos de pesquisa que realizei no Curso de Doutorado em Educação, na Linha de Pesquisa, Formação, Saberes e Desenvolvimento Profissional, do Programa de Pós-Graduação, da Universidade Federal de Santa Maria.

Quando iniciei minha caminhada no doutorado estávamos imbuídos, como pesquisadores do GTFORMA na pesquisa intitulada “Os movimentos da docência superior: especificidades nas diferentes áreas de conhecimento e sua influência na atuação docente⁶”. Por esse motivo, apresentar os dados da pesquisa do GTFORMA é contextualizar a minha, mostrando os processos empreendidos ao longo da tese que apresento neste relato de pesquisa.

Na pesquisa do GTFORMA estávamos centrados na problemática: que especificidades apresentam os movimentos da docência na Educação Superior (MDES) nas diferentes áreas do conhecimento e como estes influenciam a atuação docente? Aventávamos que os

⁶ Número do Registro no GAP: 34589. Período de vigência: 03/03/2013 a 03/12/2016. Este estudo aprofunda a temática do projeto “Os movimentos da docência superior: construções possíveis nas diferentes áreas de conhecimento”, aprovado pelo CNPq Chamada PQ 2012, Processo 303475/2012-9, Edital Universal 14/2012, Processo Nº 476127/2012-2, GAP/CE. Vigência 01/03/2010 a 02/02/2013.

movimentos da docência poderiam apresentar peculiaridades decorrentes das trajetórias pessoais e profissionais, concepções de docência, contextualização epistemológica das áreas específicas de conhecimento e do saber acadêmico, bem como da diferenciação, ou não, de uma produção pedagógica específica.

A partir desse contexto investigativo do qual participo como pesquisadora, inicialmente, propusemos a tese: O estágio pode se constituir em uma pedagogia diferenciada a partir das áreas de conhecimento. Mais tarde, conforme já antecipei nestas notas introdutórias, descobriria que na investigação por mim empreendida, as áreas de conhecimentos assumiriam um papel coadjuvante e que a narrativa, não só como instrumento, mas como tipo de pesquisa assumiria o protagonismo de meu trabalho. Assumia o compromisso comigo mesma e com o campo científico de fazer uma pesquisa narrativa. O projeto inicial se reestruturou, cortes e novas modelagens foram inseridas, desfeitas... para que costuras possíveis surgissem ao longo do processo.

A pesquisa se transformou, a pesquisadora foi transformada.

Concomitantemente, a investigação do GTFORMA endossava dados de trabalhos já realizados pelo grupo de pesquisa, identificando o conhecimento específico como balizador da docência. Assim, os conhecimentos específicos da área de formação e atuação foram identificados como principal referência da atuação docente. A experiência profissional, resultante da apropriação de atividades específicas da profissão que implica conhecimentos, saberes e fazeres advindos do domínio específico de atuação profissional, da área pedagógica e da área de experiência docente e as características pessoais, da área em que atua e do tempo de carreira compuseram os outros dois alicerces da atuação docente. A dimensão pessoal da docência, como supra categoria, implicou as demais categorias, relevando que a consciência da docência é demarcada pela dimensão humana nela implicada. “A sensibilidade humana dos professores, assim configurada, reverte para uma concepção de docência em que o componente ético, cognitivo e emocional do saber profissional docente, favorece que os estudantes atinjam a sua formação (Relatório Final GAP/CE, 2016, s/p)”.

Dentre as produções realizadas pelos pesquisadores do GTFORMA, destaco a tese de Scremin (2014) que objetivou analisar como os conhecimentos específicos das áreas repercutem nos processos formativos nas licenciaturas. O estudo realizado contou com a participação de 14 docentes responsáveis pelas disciplinas específicas dos cursos de licenciatura da Universidade Federal de Santa Maria e evidenciou que

[...] os conhecimentos específicos repercutem de modo que eles são centrais e primordiais na formação. Entretanto, não podemos afirmar que hajam distinções explícitas na repercussão entre uma área e outra, pois, por meio dos nossos instrumentos de coleta de informações, isso não foi possível de ser identificado claramente (SCREMIN, 2014, p. 240).

Para Scremin (2014) os cursos de licenciatura da Universidade Federal de Santa Maria estão configurados a partir de uma relação fragmentada dos conhecimentos específicos e da prática docente. A autora aponta que os cursos que preparam os futuros professores carecem de uma organização curricular que compreenda os movimentos atuais dos sistemas educacionais, sugerindo a formação docente pautada na dinâmica transdisciplinar. A incoerência entre o discurso de como deveria ser a formação inicial nos cursos de licenciatura e de como ela efetivamente ocorre foi apontada pela pesquisadora como um elemento chave para desencadear mudanças significativas nas concepções e práticas docentes.

O interesse pela Pedagogia Universitária dos professores orientadores de estágio dá-se pelas evidências de que, apesar do número de pesquisas, enfocando o estágio curricular supervisionado, a especificidade deste trabalho docente é pouco explorada. Os estudos realizados por nosso grupo me instigaram inicialmente a focar nas áreas específicas, como já relatamos, pois acreditávamos que devido aos dados já encontrados teríamos a evidência de que o campo disciplinar de cada uma das áreas envolvidas ditaria uma pedagogia. Tal compreensão se assentava sobre o fato de que o professor universitário que orienta estágio curricular tem a função de buscar articular o conhecimento universitário à produção de conhecimentos na escola. Ainda que estes conhecimentos tenham características distintas e sejam produzidos em contextos diferentes são indispensáveis à formação docente.

Conforme evidencio ao longo das páginas deste trabalho, o enfoque na pesquisa mudou e organiza-se a seguinte questão de pesquisa: de que modo se constitui a pedagogia específica de estágio curricular supervisionado? Tal questionamento nos possibilitou investigar, discutir e caracterizar uma Pedagogia Específica de Orientação de Estágio.

Temos como orientação teórica os estudos de Lee Shulman, em especial aqueles voltados aos conhecimentos profissionais e a base de conhecimento ao ensino. Nesse sentido, o processo de raciocínio pedagógico e o conhecimento pedagógico do conteúdo são balizadores das discussões sobre formação de professores. Compusemos uma pesquisa narrativa, compreendendo que as experiências narradas pelos professores orientadores de estágio são fonte de conhecimento profissional que deve ser explorado e socializado (SHULMAN, 1998, 2005). A opção pela pesquisa narrativa, conforme explicamos detalhadamente no capítulo teórico metodológico, sustenta-se na compreensão de que é uma

forma de compreender a experiência e esta acontece narrativamente (CLANDININ e CONNELLY, 2015).

Neste trabalho optamos por não estabelecer um capítulo estanque que trate apenas das fundamentações teóricas que movimentam os passos investigativos, mas um intenso e, esperamos feliz exercício de constante articulação entre orientações teóricas e práticas de pesquisa que empreendemos no estudo. Como menciono, nos primeiros parágrafos desta introdução, vida pessoal, profissional e acadêmica estão tão tramadas que foi impossível desarticulá-las. Conforme ia escrevendo meu relato de pesquisa, pensava em uma possível analogia que auxiliasse na composição dos sentidos. Recupero as experiências que fizeram parte desta escrita como voluntária na costura de acolchoados e é com ela que tramo os capítulos deste trabalho.

Dessa forma, ao longo da escrita, usei termos circunscritos no universo semântico relacionado à costura e, por isso, explico esta utilização e as implicações desta escolha na construção da pesquisa. Assim, utilizo a analogia da costura e o trabalho da costureira para explicitar o processo de elaboração da pesquisa, desde a apresentação e contextualização da pesquisa, passando pela elaboração dos textos de campo, à elaboração dos sentidos.

A seção introdutória da pesquisa, conforme vemos, é a apresentação de minha trajetória pessoal e profissional, da caminhada que justifica o interesse investigativo. Este capítulo é uma espécie de memorial formativo elaborado por narrativas do vivido e [re]significado pela escrita. Um apanhado temporal, espacial e relacional que compõe a vida e profissão, observando a tridimensionalidade da narrativa. Nele inscrevo cronologicamente minhas experiências no campo investigativo, a partir das vivências particulares e relacionais que permitiram tais experiências. Entendo que, antes de qualquer coisa, precisava explicitar as referências de quem sou e de como me constituo tal é o objetivo de *“Notas introdutórias... do pesquisador à pesquisa”*. Quando procuro uma profissional que me auxilie com um trabalho de costura, normalmente, busco antes referências pessoais e profissionais. Assim, também senti necessidade de apresentar-me, antes de apresentar o trabalho que desenvolvi.

Mensuro que costureiras, ao longo da vida e da profissão, enfrentam dificuldades diante da necessidade de trabalhar com diferentes tecidos. Pareceu-me, neste sentido, importante reconhecer parte considerável do universo dos tecidos existentes e as alternativas de trabalho com cada um deles a fim de definir o que e como realizar o trabalho. Penso que boas costureiras devem se preocupar com esse aspecto.

Ao iniciar o trabalho, preocupei-me também em conhecer o universo de investigações sobre o tema de pesquisa. Assim como as boas costureiras se preocupam com os moldes de

costura existentes, também me preocupei em saber sobre as abordagens, os métodos e as perspectivas que envolviam a temática desejada. Dentre tudo que já fora realizado, interessava agregar autenticidade ao trabalho e novos olhares à temática. Deste modo, componho o primeiro capítulo deste trabalho intitulado “*(Re)conhecendo o pano de fundo*”, onde apresento um mapeamento e análise dos trabalhos existentes sobre a temática circunscrita no universo da pesquisa.

Das investigações que tive conhecimento, vislumbro novas possibilidades de investigação no campo da pedagogia universitária e estágio curricular supervisionado. Era tempo de compor minha própria pesquisa e é este processo de construção que relato no segundo capítulo que intitulo “*Costura teórico-metodológica: pesquisa narrativa*”. Diferentemente da costureira, que recebe o tecido pronto para desenvolver seu trabalho, eu criei juntamente com os colaboradores da pesquisa os textos de campo. Assim como a qualidade do tecido implica diretamente no trabalho da costureira, sabia que a qualidade dos textos de campo faria a diferença no desenvolvimento do trabalho de pesquisa.

Cabia-me então pensar e explicitar os propósitos da pesquisa e definir colaboradores para compor os textos de campo. Assim, à diferença da costureira que recebe o tecido para trabalhá-lo sem a referência a quem o produziu, compus o tecido (texto de campo) em colaboração com professores orientadores de estágio dos cursos de licenciatura. Com os propósitos de pesquisa pré-elaborados, optei pela pesquisa narrativa e organizei um guia para a realização da entrevista narrativa. Neste sentido, de acordo com Clandinin e Connelly (2015), o método de criação de textos de campo foi a entrevista de histórias orais, pois utilizamos tópicos e questões previamente estruturadas, manifestando as intenções de pesquisa e que tiveram por objetivo, conduzir as histórias narradas pelos colaboradores. A este guia da entrevista chamamos de matriz de entrevista. Analogamente, podemos pensar que os elementos que compuseram a matriz da entrevista são os fios com os quais, via narrativa dos professores, tramo o tecido. Os fios que utilizo são tópicos desmembrados de nossos objetivos de pesquisa que possibilitaram provocar nos protagonistas da entrevista histórias e reflexão.

Como resultado da trama de vários fios entregues a costureira na forma de tecido, eu agora tinha em mãos 14 textos de campo representados pelas narrativas de professores que atuam como orientadores de estágio nos cursos de licenciatura da UFSM. A analogia com o trabalho da costureira é ainda possível quando penso na natureza do tecido com que esta pode vir a trabalhar. Os textos de campo foram compostos por diferentes histórias de vida e

profissão, que agora reunidos compunham um tecido com características particulares: demasiadamente grande, com texturas e estampas diferentes.

O terceiro e último capítulo do estudo “*Costura de novos sentidos para as narrativas compartilhadas*” representa efetivamente a transformação dos textos de campo em textos de pesquisa. Trata-se da composição da costura, um processo cuidadoso e ético que compõe um processo interpretativo e de compreensão narratológica que envolve distintas vozes, as nossas (minha e de minha orientadora), dos autores com os quais costuramos compreensões a partir das vozes dos orientadores de estágio curricular supervisionado. Neste capítulo mostramos como as dimensões temáticas apropriação narrativa, trajetórias docentes e os modos de atuação específicos compõem um modo específico de atuação docente.

A última seção de nosso trabalho intitula-se “*Customizando a Pedagogia Específica de Orientadores de Estágio*” na qual evidenciamos que a pedagogia própria a orientadores de estágio se constitui pela narrativa daqueles que a produzem. As concepções docentes que permeiam a atividade de orientação de estágio desvelam que a atuação desses profissionais é complexa porque constituída na relação entre o que acreditam e o que é possível diante das conjecturas. O entrelaçamento da apropriação narrativa, das trajetórias docentes e dos modos de atuação específicos elaborados por estes formadores são aspectos que elucidam a pedagogia específica de orientação de estágio.

CAPÍTULO 1 – (RE)CONHECENDO O PANO DE FUNDO

O relato introdutório realizado na seção anterior busca esclarecer os caminhos que nos levaram à opção temática da pesquisa e motivação pelo estudo do estágio curricular supervisionado dos cursos de licenciatura, contribuindo para o campo de conhecimento sobre a Pedagogia Universitária. Desde o início do curso de Doutorado o que nos inquieta é o fato de que o tema abordado – estágios curriculares supervisionados – é foco de inúmeros trabalhos já publicados e muitos são os saberes que foram produzidos sobre ele e para ele.

Nesse sentido, fez-se necessário, a partir dos estudos já realizados e publicados, a leitura e construção da análise do campo investigativo, ou como preferimos chamar, (re)conhecer o pano de fundo. Assim, a partir da tomada de conhecimento das produções já realizadas, pudemos compor um panorama, auxiliando na delimitação e tomadas de decisões epistemológicas que fizemos no decorrer do trabalho. Para Romanowski e Ens (2006, p. 39),

Essas análises possibilitam examinar as ênfases e temas abordados nas pesquisas, os referenciais teóricos que subsidiaram as investigações; a relação entre o pesquisador e a prática pedagógica; as sugestões e proposições apresentadas pelos pesquisadores; as contribuições da pesquisa para a mudança e inovações da prática pedagógica; a contribuição dos professores/pesquisadores na definição das tendências do campo da formação de professores.

Compreendemos que o levantamento e análise dos trabalhos realizados com a temática e campo de investigação, permite que novas questões e problemáticas surjam ou que velhas problemáticas sejam retomadas desde outro ponto de referência no horizonte investigativo⁷, permitindo a construção da pesquisa. Neste sentido, Romanowski e Ens (2006) apontam para a carência de estudos que focalizem o mapeamento do que já fora produzido, desvelando objetivos e temas explorados, buscando possíveis lacunas investigativas.

Para estas autoras, o estado da arte sobre uma determinada área do conhecimento é realizada com base em dados coletados em diferentes veículos de publicação científica, tais como dissertações, teses, congressos e periódicos, diferentemente do que vem sendo chamado de estado do conhecimento. De acordo com estas autoras, o estado do conhecimento pode ser produzido a partir de um único setor de publicações.

Para Morosini (2015, p. 102), entretanto, o estado de conhecimento é a “identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma

⁷ Horizonte investigativo é utilizado no sentido de treinar a capacidade de ver do pesquisador.

determinada área, em um determinado espaço de tempo, congregando periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica”. Ainda que haja uma divergência com relação aos setores de publicação que constituem o estado da arte e o estado do conhecimento, as autoras supracitadas destacam a relevância destes estudos para o delineamento e construção investigativa.

Neste sentido, destacamos que, nesta seção, centramos nossas atenções sobre um número significativo de trabalhos que estão relacionados com a temática investigativa. Cabe-nos, entretanto, destacar que não classificamos este capítulo como estado da arte ou estado de conhecimento, pois construímos estas considerações com base em trabalhos de tese e artigos publicados em eventos da área. Na sequência, fazemos a descrição da metodologia de busca e análise destes trabalhos com os quais desvelamos as possibilidades investigativas.

1.1 SELEÇÃO DOS TRABALHOS

A intenção foi apreender as tendências investigativas estabelecidas no campo no qual nossa pesquisa se insere. Para construção desta seção, que se constituiu a partir da busca de pesquisas realizadas sobre a temática, nos baseamos nos procedimentos apontados por Romanowski e Ens (2006).

Inicialmente, elegemos os descritores *estágio curricular supervisionado, áreas do conhecimento, cursos de licenciatura, formação inicial de professores e Pedagogia Universitária*. Na sequência, selecionamos os suportes que nos deram acesso aos trabalhos produzidos. Utilizamos o Banco de Teses da Capes, tendo em vista a abrangência deste recurso no que se refere ao acesso de trabalhos de tese produzidos no Brasil e também os trabalhos publicados em dois eventos nacionais: o Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino - ENDIPE e o evento promovido pela Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação - ANPED Nacional.

A etapa seguinte foi estabelecer critérios que ajudassem na operacionalização da busca. Assim, sinalizamos algumas delimitações que nos orientaram no momento da seleção dos trabalhos:

Para o Banco de Teses da CAPES: restringimos nossa busca às teses defendidas no período de 2010 a 2014 e utilizamos a busca avançada por meio do título e busca básica com refinamentos apontados a seguir: área de conhecimento (Educação), programa (Educação) e nível do curso (Doutorado).

Para os dois eventos, o período de análise foi o mesmo das teses, ou seja, de 2010 a 2014. Nesse sentido, na ANPED Nacional visualizamos todos os trabalhos publicados no Grupo de Trabalho (GT) 8, ou seja, Formação de Professores; já o ENDIPE, optamos por selecionar apenas os trabalhos que foram apresentados na modalidade pôster, já que esses são artigos completos e fazem referência às pesquisas em geral, apresentando resultados de estudos de teses ou dissertações.

Levamos em conta os aspectos apontados por Romanowski e Ens (2006), ainda que em um primeiro momento tenhamos observado título, resumo e palavras-chave das produções analisadas; todas foram lidas na íntegra, buscando compreender os movimentos das pesquisas realizadas. Realizamos a leitura e análise de 16 teses, 18 trabalhos da ANPED Nacional e 58 trabalhos do Endipe. Na sequência, apresentamos a análise do corpus constituído de 92 trabalhos selecionados.

1.2 ANÁLISE DOS TRABALHOS SELECIONADOS

Conforme destacamos anteriormente, foram selecionados 92 trabalhos, número que se constituiu de teses e trabalhos publicados no ENDIPE e na ANPED Nacional. Esta totalidade constitui o corpus de trabalhos lidos na íntegra e organizados em quadros de leitura e sistematização dos dados a partir de elementos que consideramos importantes, tais como: título, autores, objetivos, questões metodológicas, sujeitos e considerações relevantes. Destes pontos, identificamos os enfoques dados às pesquisas realizadas no campo investigativo que compreende os descritores: formação inicial de professores, cursos de licenciatura, área específica de conhecimento, estágio curricular supervisionado e Pedagogia Universitária.

Neste sentido, a formação inicial de professores é compreendida como processo de preparação à docência, no sentido de que é o curso de licenciatura que promove (ou deve promover) os conhecimentos básicos da profissão. Vale, entretanto, salientar, que é igualmente perceptível a compreensão de que a aprendizagem da docência é um processo contínuo implicado pelos aspectos institucionais e pessoais dos sujeitos.

Nesse sentido, o desenvolvimento profissional aparece como importante elemento na construção do ser professor, processo este que se inicia já na experiência como aluno na escola, muitas vezes, sem ao menos imaginar qual será sua opção profissional futura. Ao ingressar no curso de licenciatura, o processo se intensifica na formação inicial, com as orientações profissionais (disciplinas específicas e pedagógicas) que subsidiarão o exercício da docência. No entanto, esse processo não termina com a conclusão do curso de licenciatura.

O exercício da profissão será continuamente nutrido pelas dimensões pessoais, profissionais e institucionais.

Ainda sobre a formação inicial de professores, é relevante que façamos uma importante observação. Os cursos de graduação em licenciatura têm o foco formativo centrado na formação inicial dos futuros professores da Educação Básica e, portanto, são responsáveis pela certificação que concede ao profissional o direito legal de exercer a profissão professor. Esses futuros professores são formados por docentes que não possuem a formação específica para atuar neste nível de ensino e, muitas vezes, são provenientes de cursos de bacharelado onde a tônica formativa não está no desenvolvimento dos conhecimentos pedagógicos e são advindos de cursos de pós-graduação *stricto-sensu* que privilegiam a pesquisa na área específica de conhecimento.

A análise dos trabalhos revelou que tem surgido um número significativo de pesquisas que enfocam cursos de licenciatura de uma instituição de ensino ou que priorizam cursos específicos e, neste sentido, alguns têm um número expressivo de trabalhos, como é o caso da Pedagogia, Matemática, Geografia e Ciências Biológicas. Vale ressaltar, que não encontramos em nossa busca, trabalhos sobre estágios que enfocassem os cursos de licenciatura de uma instituição e que problematizassem as implicações das diferentes áreas do conhecimento nos processos de orientação de estágio.

Pires (2012) e Andrade (2012) enfocam o estágio na licenciatura em Matemática. O primeiro autor analisa a formação inicial de professores de Matemática a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores, buscando compreender o modo como o estágio está sendo constituído. Andrade (2012) explora o estágio como potencialidade para o trabalho (com)partilhado entre professores envolvidos, analisando os saberes e reflexões que emergem deste processo. Por sua vez, Pesce (2012) investigou a formação do professor-pesquisador na perspectiva dos orientadores de estágio de quatro cursos de licenciatura de uma mesma instituição.

A leitura e análise dos trabalhos evidenciou que, no Brasil, a década de 80 é reconhecida como período profícuo de interesse em pesquisas que tenham o foco sobre cursos de licenciatura, o que revela uma tardia preocupação com a formação daqueles que formam futuros professores e também daqueles que exercem ou exercerão a profissão na Educação Básica. Essas pesquisas têm focado questões significativas que implicam diretamente nos processos formativos dos professores como a dicotomização existente entre conhecimento específico e conhecimento pedagógico, teoria e prática, distanciamento entre o que é ensinado no espaço da sala de aula das instituições de educação superior e a realidade vivenciada nos

espaços escolares, em especial, nas escolas públicas brasileiras, além da histórica dualidade entre ensino e pesquisa, que muitas vezes são tidas como elementos contraditórios.

Tendo em vista as questões apontadas como elementos de interesse, o estágio curricular supervisionado tem aparecido como um elemento relevante no processo formativo de professores, tanto para os futuros professores como para os formadores de professores atuantes nas instituições formativas, quanto para os professores das escolas que recebem os estagiários. Grande parte dos trabalhos aponta o estágio curricular supervisionado como elemento articulador da formação em uma visão mais globalizante que pode, quando realizado com qualidade, implicar de forma significativa e qualificar a formação do professor.

A análise dos trabalhos sinalizou a forte tendência da pesquisa de abordagem qualitativa que utiliza como instrumento de coleta de dados entrevistas semiestruturadas, narrativas (orais ou escritas), questionários, observação (participativa e/ou não participativa). Já no que se refere às orientações teóricas e metodológicas, o campo é bastante pulverizado. No que diz respeito à sustentação teórica é possível fazer algumas ponderações.

Sobre as discussões teóricas empreendidas nos trabalhos analisados, destacamos alguns autores que aparecem de modo significativo. A concepção de formação inicial é pautada em autores como Imbernón, Nóvoa, Gatti, Marcelo García e Mizukami. As discussões sobre profissionalização docente são sustentadas a partir de Marcelo García e Tardif; já as que se referem aos saberes docentes são teorizadas a partir de Tardif, Gauthier e Shulman (em menor número). A temática da docência universitária ou Pedagogia Universitária é discutida a partir de Zabalza, André e Cunha. O tema estágio curricular supervisionado é apresentado e discutido a partir de autores como Piconez, Pimenta e Lima, Pimenta, Lima, Gebran e Barreiro.

A leitura dos trabalhos selecionados permitiu a identificação de elementos que são recorrentes nas produções, e a partir dos quais propusemos eixos temáticos para a discussão: Formação Inicial: desafios formativos, Docência Universitária: o caso dos orientadores de estágio e Estágio Curricular Supervisionado: dos sentidos e significados atribuídos. Assim, destacamos para a discussão que segue os trabalhos que mais se aproximam de nossa proposta de pesquisa ou que trazem elementos que auxiliam na compreensão do campo de estudo.

1.2.1. Formação inicial: desafios formativos

Os trabalhos analisados enfocam a formação inicial na perspectiva de um processo que deve dotar os futuros professores dos conhecimentos para e sobre ser professor, destacando,

no entanto, que a aprendizagem da docência é um processo contínuo que inicia ainda na experiência como estudante e perpassa a vida e a profissão, recebendo influências dos espaços institucionais onde é exercida. Neste sentido, encontramos importantes discussões sobre a formação inicial a partir da tríade, professores universitários, professores em formação inicial e professores das escolas da Educação Básica para a qual os professores estão sendo preparados.

Nessa direção é que trabalhos como o de Voigt (2012) sinalizam a preocupação de se pensar se a formação inicial está de fato contribuindo, nos moldes como ocorre atualmente, para atuação profissional e enfrentamento do cotidiano escolar pelos futuros professores. Para tal, a autora recorre aos professores que estão trabalhando nas escolas, buscando os sentidos e significados que estes atribuem à sua formação inicial. Desde esta perspectiva, a pesquisadora salienta que, na formação inicial, o conhecimento sobre a profissão e o campo de atuação tem sido pouco explorado, assim como os saberes daqueles que já atuam na escola e que muito podem contribuir para as discussões e mudanças, as quais precisam ocorrer nos cursos de licenciatura. Mesmo disciplinas como o estágio curricular supervisionado, não conseguem oferecer condições para que os futuros professores se sintam preparados para o enfrentamento da sala de aula; alguns professores sinalizaram que, muitas vezes, o estágio curricular supervisionado só foi realmente significado quando, na escola, receberam estudantes nesta condição.

Para Voigt (2012), durante o processo de formação, são insuficientes as experiências na escola, o que agrava o distanciamento entre a formação recebida na instituição formadora e pode, além de causar dificuldades quanto à gestão de aula, ocasionar problemas na hora de relacionar os conteúdos apreendidos nas disciplinas específicas com o planejamento de aula para a escola.

A aprendizagem da docência na formação inicial é discutida por Santos (2010) a partir das expectativas de estudantes em situação de estágio curricular supervisionado. Para a autora, essa disciplina pode se tornar um importante lócus de aprendizagem docente se os alunos estiverem imersos em um processo que implique a relação entre estudo, reflexão, pesquisa, discussão e experimentação, assentada no diálogo com profissionais experientes, igualmente implicados na construção dos saberes docentes.

Calzolari Neto (2012) defendeu a tese sobre a possibilidade de construção da base de conhecimento para o ensino desde sua formação inicial, com condução dialogada baseada na ação-reflexão-ação, nos períodos de estágio supervisionado. O pesquisador trabalha com as definições de conhecimento apresentadas por Shulman e discute a histórica incoerência e

distanciamento entre o que é produzido na universidade e o que é vivenciado pelos estagiários no espaço educativo, assim como já fora focado em Voigt (2012). Nesse sentido, constrói sua tese na noção e no desenvolvimento do raciocínio pedagógico na formação inicial. A pesquisa de Calzolari Neto (2012) foi realizada com estudantes de licenciatura em Ciências Biológicas que, a partir da análise das interpretações de metáforas e de diálogos estabelecidos entre estudantes e pesquisador, bem como de um registro feito pelo último, foi submetida à análise de conteúdo. Os resultados apontaram que é possível, a partir de uma construção dialogada, desenvolver, nos estudantes de licenciatura, conhecimentos da base profissional, via construção do raciocínio pedagógico.

Compreender e por em ação este momento da formação inicial como um processo de construção dialógica de conhecimentos sobre a docência, mesmo que com maior expressão sobre a ação de Ensinar em comparação à ação de Ser Professor, potencializa uma fundamentação inicial consistente da base de conhecimento para o ensino, permitindo que a defendida integração teoria-prática seja evidenciada, por meio de compartilhamento de experiências transformadas em narrativas (CALZOLARI NETO, 2012, p. 100).

Silva e Penido (2010), abordando as dificuldades encontradas no período da formação inicial, em especial, na destinada aos estágios curriculares, apontam que um dos desafios da formação inicial é promover, nos licenciandos, concepções que aproximem as práticas às teorias de ensino. Parece que está implicada a ideia dos blocos de conhecimento, e que no período destinado ao estágio, a tarefa de unir estes dois blocos fica a cargo do professor orientador. Essa concepção, segundo os autores, contraria a LDBEN 9394/96, já que esta prevê o desenvolvimento das habilidades de ensino por parte dos estudantes de licenciatura, inclusive em relação mais estreita entre universidade e escola, durante o curso de formação inicial.

Os trabalhos sobre a formação inicial parecem dar uma atenção especial para o momento da realização das disciplinas de estágio, e isso tem algumas implicações significativas tanto na formação quanto nas produções científicas. Assim como as publicações têm indicado, o estágio tem sido em muitos casos, o único contato do futuro professor com o campo de atuação, o que dificulta a percepção dos futuros profissionais sobre o trabalho docente. Neste sentido, conforme Gentil (2010), há um problema sério a ser enfrentado nos cursos que preparam futuros profissionais que atuarão nas escolas, é romper com a separação entre pesquisadores, formadores e professores, o que mobilizará a ruptura de uma lógica disciplinar aplicacionista para instaurar uma lógica profissional.

A tese de Pesce (2012) traz uma importante contribuição à formação inicial e também ao estágio curricular supervisionado ao se propor a compreender como o professor formador considera formar o professor pesquisador no curso de licenciatura. Esta pesquisa contou com a participação de orientadores de estágio, professores universitários de quatro licenciaturas, e também alunos que estavam no último ano dos cursos. Pautado na discussão sobre formação inicial e desenvolvimento profissional, a pesquisa aparece no estágio supervisionado como importante processo na formação inicial possibilitada pelo contato efetivo com a escola e apropriação de saberes que são próprios à atividade da docência.

Neste sentido, o trabalho de Pesce (2012, p. 16) está assentado no pressuposto de que “a forma como o professor formador entende a pesquisa e ensina a fazê-la são afetadas tanto pelas experiências pessoais com a pesquisa como pela cultura (voz) institucional, da mesma forma que sua voz afeta as concepções dos seus alunos (professores em formação inicial)”. A pesquisa revelou que os professores formadores reconhecem a existência de duas concepções de pesquisa, a acadêmica e a do professor. Enfocamos, neste espaço, apenas o que diz respeito à pesquisa do professor, por compreender que esta perspectiva dialoga com as intenções investigativas que temos.

De acordo com Pesce (2012), a pesquisa do professor é produto de uma prática pedagógica desenvolvida na sala de aula. Nessa direção, o estágio curricular supervisionado aparece como possibilidade institucional de ensinar e realizar pesquisa, na qual o modelo pedagógico aplicado parece ser o mesmo utilizado pelos formadores com alunos dos cursos de pós-graduação ou iniciação científica. Assim, a autora da pesquisa destaca que tanto os professores formadores quanto os futuros professores salientaram a importância do aprender a fazer pesquisa na graduação, mas os formadores afirmaram ser difícil formar pesquisadores. Tal afirmativa, para autora do estudo, está relacionada à falta de clareza destes formadores quanto aos procedimentos pedagógicos utilizados no processo de ensino da pesquisa. A pesquisa é um importante elemento formativo no processo de formação inicial do professor, em especial, no que diz respeito à pesquisa do professor, tendo em vista que é um mobilizador do pensar sobre sua prática docente. O viés investigativo pode desenvolver a capacidade de pensar sobre o porquê se faz ou se tomam determinadas atitudes didático-pedagógicas em detrimento de outras.

1.2.2. Docência universitária: o caso dos orientadores de estágio

Para Souza (2011), o ponto inicial de discussão sobre os formadores de professores é justamente a falta de preparação pedagógica para atuar neste nível de ensino. A partir desta afirmação, a autora se propõe a analisar a trajetória formativa dos professores de uma instituição de Educação Superior, enfocando a articulação entre a formação e a ação formadora.

Segundo esta autora, muitos são os problemas ou dificuldades que podem ser destacados, tais como: a dificuldade em promover experiências formativas que aproximem os futuros professores da realidade educacional, inexistência de trabalho compartilhado entre professores de disciplinas pedagógicas e específicas e a ausência de um programa de incentivo que não se limite a incentivar o ingresso e permanência nos cursos de licenciatura, mas que desenvolva nos futuros professores a consciência da importância do processo de formação. Dos achados de pesquisa da autora, chama-nos a atenção especialmente um deles: a de que há uma “forte relação existente entre as concepções e práticas formativas daqueles que formam e das concepções e práticas educativas formadoras que são voltadas para a docência. Isso é impedimento para a transformação de atitudes e práticas formativas/educativas” (SOUZA, 2011, p. 278). Tal constatação implica na reprodução de concepções formativas que se produzem a partir do fazer docente e, de certo modo, impedem mudanças que poderiam implicar em qualificação dos processos formativos.

Neste sentido, entendemos que estudos que tenham como enfoque os processos formativos no interior das instituições de Educação Superior são relevantes para compreender o modo como a formação ocorre e propor mudanças que impliquem na qualidade formativa. No caso específico da docência universitária exercida no contexto das disciplinas de estágio, tais demandas formativas se mostram ainda mais necessárias, tendo em vista que a fragmentação da formação inicial em teoria/prática, conhecimentos específicos e pedagógicos delega a estas disciplinas a tarefa de articular distantes dimensões inclusive na formação de futuros professores (RAYMUNDO, 2011).

Queiroz (2011) buscou apreender a representação social sobre o objeto formação de professores de 134 professores formadores, considerando a instituição formativa na qual estão inseridos e evidenciou “a cisão entre o pedagógico e o específico está operando plenamente no cotidiano das licenciaturas, apesar das intenções da reforma (p. 192)”, assim como parte significativa dos participantes disse não ter costume de refletir sobre o papel que cumprem como formadores de professores. Tais afirmativas não nos causam estranheza, tendo em vista que as pesquisas realizadas pelo GTFORMA já discutiram estes elementos, inclusive sinalizando algumas proposições no sentido de provocar mudanças nesta configuração.

Entretanto, o destaque da tese de Queiroz (2011) está para o fato de que, segundo os professores entrevistados pela pesquisadora, os alunos não veem importância nas disciplinas pedagógicas, porque entendem que as discussões propostas por estas disciplinas ficam apenas no plano da teoria e, na prática, em sala de aula, tem-se outra realidade. Também nos chama a atenção o fato de alguns dos professores da dimensão pedagógica afirmarem que os colegas professores da dimensão específica interferem na construção desta visão dos estudantes, uma vez que eles próprios não veem importância nas disciplinas pedagógicas. Por outro lado, a pesquisadora destaca que há também aqueles que, reconhecendo esta cisão entre dimensão pedagógica e específica, entendem que a primeira cisão está na própria dimensão pedagógica, que também se reconhece falha na construção dos fios que podem atrelar as duas dimensões.

André et. al (2010) apresentam um estudo que se propôs a investigar a relação existente entre os contextos institucionais e a atuação dos formadores em um contexto de constantes mudanças e demonstram que os aspectos institucionais tem influência sobre as relações que estes professores estabelecem com o seu trabalho, tanto a partir da noção de espaço físico que ocupam, quanto das experiências adquiridas em outras instituições. A pesquisa envolveu quatro instituições de Educação Superior, um total de 53 professores formadores de disciplinas pedagógicas e específicas de diferentes áreas. Indagados sobre os saberes que os constituem professores de uma instituição de educação superior, os participantes da pesquisa citam a “formação inicial e contínua, o currículo, o conhecimento do conteúdo, o conhecimento pedagógico, a experiência na profissão, a cultura organizacional, a aprendizagem com os pares, dentre outras (ANDRÉ, et. all, p. s/p)”. Neste ponto, é interessante que façamos uma importante observação, dos participantes da pesquisa destacada, alguns tiveram experiência na Educação Básica e creditam a esta a capacidade de integrar teoria e prática com maior facilidade, auxiliando os futuros professores na percepção desta relação. Tendo em vista a ausência de formação específica para atuação, os professores formadores fazem uso de elementos do percurso profissional, evidenciando que os saberes que fundamentam sua atuação docente foram adquiridos em diferentes momentos de suas trajetórias, como enunciados pelos docentes entrevistados: graduação, pós-graduação, lugares e pessoas que influenciaram suas constituições e implicaram o desenvolvimento profissional. Nos trabalhos de Feldkercher e Neves (2010) e Powaczuk (2012), encontramos referência à produção da pedagogia universitária como processo desenvolvido pelos docentes. Para André et.all (2010), o contexto de trabalho destes professores tem sido afetado por mudanças significativas que afetam a identidade destes professores e, conseqüentemente, os modelos de formação que se instauram nas instituições formadoras.

Nesta direção, com problematizações semelhantes, ainda que sob outro enfoque, destacamos o trabalho de Rocha e Aguiar (2012). Estas autoras se propõem a discutir os processos formativos na universidade, a construção da identidade e profissionalidade no contexto da universidade, a partir da afirmação de que os professores formadores exercem influência sobre os processos de construção identitária e profissionalidade dos futuros professores. Não havendo uma formação específica para os professores formadores, estes constroem seus processos formativos assentados na prática ou nos modelos que tiveram de professores neste nível de ensino. Neste sentido, a partir dos achados da pesquisa, Rocha e Aguiar (2012, p. s/p.) apontam que

A voz desses professores desvela como eles se sentem no seu fazer docente, o que tiveram que, reproduzir, construir, desconstruir, resgatar, ressignificar e conviver com a falta da formação universitária principalmente para lidar com a formação de futuros professores. Isso tudo parece apontar para uma necessidade sentida pelo próprio docente, de mudar, transformar e ressignificar seus saberes e fazeres diante dos desafios encontrados na sala de aula, da própria insegurança deixada pelas lacunas da formação que tem relação direta com a profissionalidade docente. E revela o caráter transitório em que o docente se encontra naquilo que faz, nas decisões que toma e, como as põe em prática. Esses dados apontam para a necessidade de uma formação continuada também na Universidade.

Dutra e Terrazzan (2010) apresentam resultados de uma pesquisa realizada na UFSM, a partir de entrevistas com orientadores de estágio supervisionado do curso de licenciatura em química. Os autores compreendem que o papel do professor formador responsável pela disciplina de estágio curricular supervisionado é a de extrapolar os limites da sala de aula, promovendo reflexões sobre contexto social, político e econômicos na construção da noção da prática com função social. A reflexão como prática social envolve professores e estudantes na constituição de comunidades de aprendizagem que se apoiam no desenvolvimento de saberes e competências próprias à profissão professor.

Enfocando a formação docente dos professores orientadores, Dutra e Terrazzan (2010) salientam que os professores formadores iniciam seu trabalho docente nesta disciplina por meio de concurso público. Os professores entrevistados destacam os estudos sobre formação docente e ciências humanas como preparação para realizar o trabalho de orientação, assim como gosto pela docência. A aprendizagem dessa função, segundo o estudo realizado, é creditada a prática, ou seja, é na prática cotidiana que estes professores vão se constituindo professores orientadores de estágio. As experiências anteriores com a Educação Básica e estudos nas ciências humanas e na área da formação também são elencados como aspectos importantes. Esses autores afirmam que estudos que auxiliam a compreensão da preparação e

formação dos professores formadores, orientadores de estágio curricular supervisionado, são relevantes, incidindo nos estudos sobre formação de professores.

Os professores formadores orientadores de estágio foram também o foco do estudo proposto por Pires (2012). A discussão proposta pela autora parte do pressuposto que o estágio é a articulação de duas dimensões de grande valia para a formação inicial de professores, a prática e a teórica. Nesta direção, a autora destaca o fato de que as práticas dos orientadores de estágios são ainda muito tradicionais. Ainda que nas produções discursivas apareçam concepções teóricas novas, na prática essas ideias não ultrapassam o território da Educação Superior, esvaziando-se de sentido no que se refere à operacionalização na sala de aula das escolas, campo de atuação profissional dos futuros professores.

Para Pires (2012) é a concepção que o orientador tem sobre o estágio que incidirá sobre a construção da identidade profissional do futuro professor. Com o intuito de compreender como os orientadores entendem sua formação, como concebem seu trabalho de orientadores e como pensam ser vistos pelos estagiários a pesquisadora contou com a participação de 12 orientadores de estágio, abrangendo as áreas das humanas, exatas e da saúde, professores que receberam os estagiários e os estagiários.

Segundo a pesquisa realizada por Pires (2012), os professores orientadores não têm boas lembranças de seus estágios e destacaram que não havia um procedimento de orientação estabelecido; alguns relataram ter vivenciado modelos significativos de formação que hoje lhes servem de modelo de como orientar; todos enfatizaram a importância do estágio na formação inicial, mas revelaram que as orientações recebidas não facilitaram a inserção na escola; sobre a trajetória profissional apontaram a experiência na Educação Básica como significativa. No que se refere à atuação docente, esta é construída com base em “discussões na Universidade, entre eles e os estagiários, através de literatura sobre formação de professores, sobre contexto escolar, sobre formas de intervenção de acordo com cada licenciatura, concomitantes à ida dos estagiários às escolas (PIRES, 2012, p. s/p.)”. A inserção na escola pelos estudantes se dá inicialmente pela orientação na direção de conhecer os aspectos e funcionamento estrutural da instituição escolar.

Nas conclusões do estudo, Pires (2012) aponta que a relação entre professores orientadores e professores regentes ainda é frágil e que a Universidade e a Escola ainda estão distantes, uma da realidade da outra, mesmo quando se trata de Colégio de Aplicação. A relação entre os professores regentes e orientadores fica restrita à negociação do campo de estágio e, em muitos casos, nem isso. De acordo com a autora do estudo, este distanciamento é perceptível no fato de que os estagiários não citarem os professores regentes em suas

colocações, ou porque estão satisfeitos com a orientação do professor na universidade ou porque, simplesmente, não compreendem o professor regente como um agente importante no processo formativo.

Foi possível evidenciar que o número de estudos realizados sobre a docência no ensino superior enfocando as disciplinas de estágio e a prática docente do orientador desta disciplina tem crescido consideravelmente nos últimos anos. Os estudos têm explorado desde diferentes perspectivas (orientadores e/ou professores supervisores das escolas e/ou estagiários), em especial, a relação da escola com a universidade, o trabalho do orientador, a relação formativa estabelecida. Nestes estudos evidenciamos que apesar dos esforços empreendidos, a escola e a universidade permanecem distantes, os professores do ensino superior pautam seus fazeres em modelos que tiveram ou no conhecimento da área específica e desta fazem emergir as relações formativas (SOUZA, 2011; CUNHA, 2012). Neste sentido, Cunha (2012) aponta a necessidade de estudos que enfoquem a construção de uma Pedagogia Universitária capaz de refletir não só sobre o campo específico, mas também sobre ensinar e aprender que envolvem a docência universitária, ampliando a possibilidade de diálogo epistemológico interdisciplinar.

1.2.3. Estágio curricular supervisionado (ECS): dos sentidos e significados atribuídos

Parte significativa dos trabalhos analisados evidencia que as mudanças ocorridas por conta das legislações educacionais nem sempre ecoaram de modo relevante nas relações e processos formativos dos professores implicados no estágio curricular supervisionado. Entretanto, mesmo reconhecendo que há muitos desafios a serem enfrentados, o estágio é tido como elemento importante da formação de professores, seja ela inicial ou continuada.

Entre os desafios a serem enfrentados, destaca-se a visão do estágio supervisionado como a parte prática do curso de formação de professores e responsável pela união da teoria e da prática; a insuficiente informação sobre a constituição e desenvolvimento das atividades e concepções implicadas no processo; a difícil articulação entre as instituições formativas (a escola e a universidade); a disparidade de concepção do estágio entre os envolvidos; a pouca ou inexistente articulação interna e com o estágio das disciplinas que compõe os currículos formativos na instituição de Educação Superior e aproximações com o contexto escolar. Esses elementos interferem de modo significativo na formação e, segundo Calderano (2013), têm sido discutidos por autores de teses que se interessam pelo tema estágio curricular supervisionado como possibilidade de que este cumpra o papel de dispositivo na produção de

um novo ser e pensar. Para Calderano (2013) os professores supervisores nas escolas podem contribuir no sentido romper com a visão ilusória que graduandos e até mesmo professores orientadores têm das escolas, construindo com base na docência compartilhada, a noção de estágio como espaço de construção conjunta de saberes e práticas, onde além da formação se partilha o trabalho docente.

Diante dos desafios que estão postos pelos mecanismos institucionais produzidos no contexto do estágio e na tentativa de mudar e transformar as relações entre escola e instituição de Educação Básica, Cyrino e Neto (2013) discutem a interventoria como proposta de acompanhamento de estagiários. Tal proposta parte do pressuposto que as denominações dadas às pessoas envolvidas no estágio carregam concepções sobre a atividade. Assim, a interventoria “é um processo pelo qual se pressupõe interferência e intenção por parte do Interagente (professor universitário), da escola, e do professor-parceiro na influência sob o desenvolvimento do estagiário, além de todos estarem conscientes do processo (CYRINO e NETO, 2013, p. s/p)”. Nessa direção, os autores destacam que o professor interagente tem a função de proporcionar momentos de interação dos estudantes com a escola, já o professor-parceiro, a partir da comunicação, deve estabelecer com o outro (estagiários) uma relação de reciprocidade na qual há trocas de experiências. A concepção de estágio implicada nesta proposta é a de construção, de aprendizagem e a de um olhar sobre a profissão docente que procura [re]significar a visão sobre e para a escola (CYRINO e NETO, 2013).

A tese de Borges (2012) sinaliza que, salvo exceções, as experiências dos professores parceiros, nas escolas, que recebem estagiários demonstram a fragilidade das relações da parceria estabelecida entre universidade e escola. Tal parceria precisa extrapolar as relações de amizade e de primeiro contato com as escolas, conforme salientam alguns dos professores participantes da pesquisa realizada. As considerações do autor sinalizam que os professores parceiros creditam ao acompanhamento mais efetivo dos estagiários na escola, pelos orientadores, a qualidade desta atividade, salientando que apesar da carga de trabalho, os esforços para o estabelecimento desta atividade compartilhada na escola renderia uma qualificação mais significativa dos processos de aprendizagem.

Os participantes da pesquisa realizada por Borges (2012) que recebem estagiários chamam ainda a atenção para um fato importante no processo de formação de professores, a construção da identidade docente. Para alguns dos professores das escolas ainda é frequente receber alunos da licenciatura que não têm interesse pela sua formação e que por isso costumam não desenvolver as atividades com o mesmo envolvimento que, segundo os

participantes, é esperado de um estagiário que receberá a autorização legal, através de diploma, para exercer a profissão de professor.

Quando o envolvimento do estagiário está presente, a atividade contribui para o conhecimento das atividades realizadas no cotidiano escolar. Compreendemos que para o estagiário, além do conhecimento da sala de aula, espaço no qual empreenderá os processos de ensino na futura profissão como professor, precisará envolver-se com outras atividades que constituem a escola como instituição de ensino. No entanto, a visão exposta pelos professores da escola entrevistados na pesquisa de Borges (2012) denuncia a fragilidade desta dimensão formativa, pois aponta que muitos estagiários chegam à escola com o intuito de preencher fichas, pautados na ideia de que aquela é uma atividade burocrática que precisa ser desenvolvida, mas não ultrapassam a observação e a descrição mecânica do que é vivenciado. Para os professores participantes da pesquisa de Borges (2012) a formação inicial não tem preparado os estagiários no sentido da profissionalização da profissão docente.

Segundo Borges (2012), os professores entrevistados afirmam que muitos estagiários chegam ao campo de estágio sem ter noção do processo de transposição didática, não conseguem adaptar os conhecimentos apreendidos nas salas de aula na universidade para o ensino na escola. Tais deficiências parecem eclodir no momento do estágio supervisionado, mas não podem ser de responsabilidade do professor orientador de estágio. O conhecimento sobre o conteúdo a ser ensinado e o modo como esse processo precisa ser desenvolvido, é tarefa de todos os professores formadores.

Nesse sentido, fica evidente a complexidade que envolve a realização do estágio, pois, identificam-se problemas de diferentes esferas implicadas na realização nessa atividade: “da ordem institucional no âmbito da universidade, problemas da ordem institucional na Escola Básica e problemas da ordem do comportamento individual das pessoas professores parceiros e supervisores (BORGES, 2012, p. 115)”.

Para os professores supervisores de estágio entrevistados, segundo Borges (2012), é comum a compreensão de que o estágio é um momento importante para a formação inicial, porque proporciona reflexões sobre a formação, a profissão e a profissionalização docente. Por isso é necessário que haja uma maior conscientização por parte do estagiário do momento que vivenciará no estágio. Borges (2012) aponta que os supervisores buscam fortalecer a ideia de que o professor é também um pesquisador e que esta é uma das competências necessárias ao professor, por isso a necessidade de pensar na disciplina específica voltada à escola, campo de atuação do futuro professor. Neste sentido, o trabalho tem sido árduo na direção de conscientizar o estudante a romper com a ideia de que para ensinar, basta saber apenas o

conteúdo, no entanto, os professores entrevistados na pesquisa de Borges (2012) relevam que esta é ainda uma demanda presente, e que em muitos casos é produzida dentro das instituições formadoras que desprestigiam a licenciatura em prol ao bacharelado.

De acordo com a pesquisa de Borges (2012), na compreensão dos supervisores de estágio esta atividade tem extrema relevância para a formação docente

No entanto, não pode ser considerado o único componente curricular responsável por essa mesma formação. É necessário se repensar todo o curso de formação docente, considerando questões cruciais, tais como as discussões acerca da relação teoria/prática, questões relacionadas aos saberes e identidade docente, a profissão e profissionalização do professor. [...] reflexões e debates sobre a disputa entre Bacharelado e Licenciatura travadas nas universidades e que imprimem aos alunos das mesmas, mais especificamente aos licenciandos, a ideia de que não gozam de prestígio na universidade, estendendo esse sentimento para a profissão docente como um todo (p. 118).

Problemas de ordem ideológica (valorização do bacharelado em detrimento à licenciatura e à ideia de que esta é mais fácil), de ordem burocrática (ligados à infraestrutura) também são apontados pelos professores supervisores que, ao passo que reconhecem a relevância da atividade, identificam lacunas, desafios e obstáculos a serem enfrentados na busca de uma efetivação mais significativa dessa prática que envolva os professores (da Educação Básica, da instituição de Educação Superior e o professores em formação inicial) em uma relação de parceria pela aprendizagem docente.

Para Borges (2012, p. 123) “pode-se dizer, portanto, que o que está em jogo é a “cultura” da desvalorização da Licenciatura que é produzida antes, durante e depois da formação de professores por diversos mecanismos desvalorativos que atingem a profissão docente como um todo”. Este fato está, segundo nos parece, relacionado à baixa procura dos cursos de licenciaturas nas universidades federais brasileiras, ao passo que o número de desistentes também é crescente nestes cursos.

Neste sentido, para Borges (2012), “a objetivação do Estágio Curricular Supervisionado, conforme previsto na legislação educacional e como defende a respectiva literatura acadêmica, efetiva-se nos modos pelos quais os professores supervisores e os professores parceiros concebem e fazem o Estágio (p. 123)”, perpassando, portanto, os sentidos e significados que lhe são atribuídos pelos sujeitos implicados no processo. Este autor salienta ainda que os esforços empenhados no sentido de estabelecer um sistema de parceria que ultrapasse as relações interpessoais é que tem movimentado a constituição deste campo de conhecimento implicando na aprendizagem significativa dos envolvidos no processo, professores supervisores, professores parceiros nas escolas e futuros professores.

Pereira e Agostini (2010) destacam a partir da visão dos estagiários, o que consideram a primeira experiência como professor ainda no curso de graduação. As autoras salientaram que, em geral, o estágio é vivenciado como um choque de realidade, repleto de anseios que podem ser traduzidos em dúvidas, questionamentos, desafios, dificuldades e expectativas; os estagiários consideram que o tempo para esta atividade é limitado e sinalizam para a necessidade de uma maior integração da universidade com a escola.

Os elementos apontados por Pereira e Agostini (2010) sugerem que o estágio necessita da construção de uma relação efetiva por parte do estagiário e do professor regente na escola para que haja contribuição dos professores experientes na formação de futuros professores.

Problematizando o estágio desde o mesmo enfoque que Pereira e Agostini (2010), Cyrino e Neto (2010), investigam o estágio supervisionado desde as perspectivas dos professores das escolas, dos estagiários e da instituição escolar. A discussão proposta pelos autores aprofunda as discussões sobre os processos de orientação de estágio, enfatizando a falta de formação específica para o trabalho a ser desenvolvido pelos professores na escola, no que diz respeito à formação de futuros professores. Neste sentido, vale ressaltar que os professores das escolas, em geral, não recebem orientações de como proceder nos encaminhamentos do estágio e por isso é comum, segundo Cyrino e Neto (2010) que compreendam os estagiários como auxiliares dentro da sala de aula, não como futuros profissionais e não saibam como orienta-los.

A pesquisa revelou ainda a dificuldade e insegurança com o fazer pedagógico dos estudantes em situação de estágio, o que possibilita apontar para o processo de significação dos discursos promovidos na universidade em choque com a realidade da escolar, na qual o estudante está inserido. Nessa perspectiva, os autores afirmam:

[...] a partir das entrevistas com os estudantes e professores, dois tipos de encaminhamentos no que tange ao professor formador: o primeiro é aquele que forma o aluno a partir do modelo “tentativa erro” (GARCIA, 1999), ou seja, deixa o estagiário aprender por si as questões da prática pedagógica; outra perspectiva encontrada é o docente que forma o estagiário a partir do âmbito reflexivo, consistindo no professor-colaborador orientar os alunos sobre os problemas encontrados na prática pedagógica, os cuidados e passar seu saber experiencial. Outra observação importante a fazer é o aprendizado que o aluno-mestre tem quando se relaciona com o professor colaborador, apontando para a ausência de uma formação efetiva do professor formador abarcando seu saber da experiência e como este pode ser passado de uma forma não mecânica aos futuros professores em formação, entendendo que essa formação é necessária (CYRINO e NETO, 2010, p. 11).

O estudo de Rodrigues (2012) parte do pressuposto que uma mudança necessária na formação de professores e, em específico, no período de estágio curricular supervisionado, é passar a compreender a escola como lugar que proporciona a construção de saberes e não como aplicação de conhecimentos. Tal proposição está assentada em uma experiência de estágio significativa que objetivou o compartilhamento de saberes daqueles que estão em fase de construção de saberes para a docência e daqueles que vivenciam a docência na escola. Para a autora, a experiência demonstra que quando o processo de parceria entre estagiário e professor regente é estabelecido, as trocas ultrapassam o espaço da sala de aula e outros elementos passam a ser observados e problematizados, mobilizando a formação significativa. A realidade do professor da escola passa a ser conhecida pelos estagiários, assim como o professor que o recebe compreende as dificuldades, demandas e necessidades que estes têm diante do processo de formação inicial.

Rodrigues (2012) aponta, entretanto, questões que precisam ser repensadas para que o estágio ocorra de modo significativo para todos os envolvidos. Para a autora, os professores orientadores, em geral, possuem muitas atividades para dar conta no interior de suas instituições e, igualmente, os professores regentes das escolas acabam assumindo várias instituições para que haja uma compensação salarial o que acarreta a sobrecarga de trabalho. Diante das questões apontadas a autora sinaliza a “necessidade de pensar em uma proposta de formação de professores que não ignore a distribuição de tempo e funções dos envolvidos no estágio, para torná-lo um rico espaço de construção de conhecimento” (p. 13).

Esta também é a postura assumida por Andrade (2012) em sua tese quando assevera que

[...] diferentemente dos estágios que ocorrem em empresas (de outros cursos), não basta encaminhar o estudante ao seu futuro local de atuação, é necessário que as ações realizadas pelo futuro professor sejam consideradas e problematizadas no currículo do curso de formação, pois o currículo é a personificação do curso e, por consequência, é um corpo em movimento; ou seja, há um espaço/tempo privilegiado para uma análise crítica e diálogo das práticas sociais desenvolvidas na escola, na tentativa de interagir a realidade profissional com os elementos estudados do curso (ANDRADE, 2012, p.9-10).

Em geral, as escolas de Educação Básica, não percebem um ganho efetivo e real quando são convidadas a participarem de forma mais significativa e ativa no processo de formação de professores. Para Andrade (2012) esta é uma questão merecedora de atenção, pois, se por um lado é compreensível que os problemas enfrentados no sistema escolar são notórios e merecem a atenção da sociedade, por outro, um caminho possível é a

conscientização na formação inicial de novos modos de enfrentamento que viabilizem uma reescrita da história educacional.

Andrade (2012) discute três concepções de aprendizagem da docência, a partir do olhar do estágio curricular supervisionado, que nos parecem interessante: conhecimento para a prática, em prática e da prática. Para a autora, é necessário que seja superada a ideia de polarização entre teórico e prático, que correspondem respectivamente ao conhecimento para a prática e o conhecimento em prática para engendrar no processo de formação inicial a concepção de um conhecimento nutrido ao mesmo tempo de dimensões práticas e teóricas.

Nesse sentido, torna-se essencial tomar a prática como investigação e compreender que esse processo contribui para o aprendizado e produção de conhecimento da docência, pois investigar a prática significa ter que haver uma teoria subjacente e a resultante disso é a resignificação de um dado corpo teórico ou a produção de diretrizes para uma nova base de conhecimento (ANDRADE, 2012, p. 36).

Raymundo (2011) relatando seu processo formativo destaca que bastou que adentrasse oficialmente em uma instituição de ensino de Educação Básica, para que tomasse consciência de que as técnicas metodológicas que haviam lhe servido, em especial, no período do estágio supervisionado, não eram suficientes para o desenvolvimento de seu trabalho docente. Assim, para esta autora, o desafio dos cursos de formação de professores, “está em oferecer instrumentos teórico-práticos aos educadores para enriquecer e depurar o senso comum, levando-os a adquirir capacidade reflexiva para indagar sobre as relações sociais e educacionais nas quais estejam inseridos, procurando desvelá-las” (RAYMUNDO, 2011, p. 13).

Para esta autora, a formação de professores precisa ser construída na concomitância das dimensões teórica e prática. Para que isso ocorra duas engrenagens formativas são necessárias; a primeira trata da relação entre as disciplinas que constituem o processo formativo inicial na instituição formadora; a segunda, diz respeito à realidade vivenciada nos contextos da Educação Básica.

Quando se trabalha integralmente teoria e prática, permitindo que a primeira seja o ponto de reflexão crítica sobre a realidade a fim de poder transformá-la, o estágio poderá constituir-se um elo, que certamente culminará numa proposta significativa de interferência com vistas à mudança e à busca da qualidade de ensino. Assim, formaremos um profissional dos conhecimentos específicos e pedagógicos, que fará de sua prática um processo contínuo de investigação (RAYMUNDO, 2011, p. 100).

O estágio curricular supervisionado se apresenta como um importante instrumento de mobilização de saberes profissionais do professor e, por isso, os estudos apontam que a

parceria entre instituições formadoras (universidade e escola) e uma perspectiva formativa construída pela pesquisa e reflexão a partir da prática e da teoria podem auxiliar na formação inicial e continuada de qualidade.

1.3 DISTANCIAMENTOS E APROXIMAÇÕES: VISLUMBRANDO POSSIBILIDADES INVESTIGATIVAS

A leitura dos trabalhos nos auxiliou na compreensão do que já foi dito sobre a temática, possibilitando um olhar mais detalhado sobre o estágio curricular supervisionado na formação inicial e como objeto de trabalho de professores formadores no campo da Pedagogia Universitária. Tal levantamento e estudo possibilitou ainda vislumbrar a problemática que envolve o tema, os enfoques e autores que dialogam neste campo, sugestões e apontamentos sobre a dinâmica de estágio nos cursos de licenciatura, compondo o que denominamos de pano de fundo da pesquisa. Nesse sentido, estamos de acordo com Romanowski e Ens (2006, p. 39) quando afirmam que os

[...] estados da arte podem significar uma contribuição importante na constituição do campo teórico de uma área de conhecimento, pois procuram identificar os aportes significativos da construção da teoria e prática pedagógica, apontar as restrições sobre o campo em que se move a pesquisa, as suas lacunas de disseminação, identificar experiências inovadoras investigadas que apontem alternativas de solução para os problemas da prática e reconhecer as contribuições da pesquisa na constituição de propostas na área focalizada.

Assim, o pano de fundo de nossa pesquisa é constituído pelo (re)conhecimento da produção científica acadêmica no campo do estágio curricular supervisionado. Destacamos que, em sua maioria, as teses que têm como enfoque o ECS foram realizadas por pesquisadores que, assim como nós, tiveram ou têm a experiência como orientadores de estágio e estão implicados na investigação sobre a profissão docente. A partir da observância dessa questão, sugerimos que o ECS tem se constituído campo de conhecimento de interesse para quem está implicado no processo de aprendizagem de ser professor orientador nesta disciplina.

Os estudos destacam que não há preparação específica para a função de orientador de estágio curricular supervisionado, assim como não há preparação prévia para a docência na Educação Superior. Também, é significativo o número de trabalhos que discutem a necessidade de uma aproximação mais intensa entre universidade e escola como instituições

formadoras implicadas na formação inicial de futuros professores, em especial, nas disciplinas de ECS.

O trabalho do docente, em nível superior, que realiza a atividade de orientador de estágio é questionado a partir dos encargos que possui na instituição, já que, em muitos casos, a relação com a escola fica em segundo plano, pois não há tempo hábil para o acompanhamento considerado adequado das atividades desenvolvidas pelo estagiário na escola e tampouco de compartilhamento desta tarefa com os professores parceiros das escolas. Nos currículos, o distanciamento entre dimensão específica e dimensão pedagógica é alvo de críticas, assim como entre disciplinas na universidade e realidade da escola. Teoria e prática aparecem como elementos a serem repensados, em especial, quando a compreensão que se tem do estágio é que este é a parte prática do curso de formação de professores.

A partir das teses encontradas no Banco de Teses da CAPES e dos trabalhos do ENDIPE e da ANPED Nacional mapeamos (ainda que parcialmente) os estudos que foram realizados no campo da Pedagogia Universitária, especialmente, daqueles que enfocam a formação inicial de futuros professores na relação com as especificidades das áreas de conhecimento e com a disciplina de estágio curricular supervisionado em cursos de licenciatura. Admitimos que a ampliação de tal mapeamento para periódicos poderia abrir ainda mais os horizontes da exploração da temática pelas pesquisadoras. Entretanto, enfatizamos que a temática dos estágios curriculares supervisionados ainda é um campo de possibilidades investigativas no que diz respeito à Pedagogia Universitária, quando consideradas as particularidades do formador orientador, a contextualização epistemológica das áreas específicas de conhecimento e o modo de desenvolvimento da atividade de orientação.

CAPÍTULO 2 - COSTURA TEÓRICO-METODOLÓGICA: PESQUISA NARRATIVA

Conforme evidenciamos na seção introdutória deste trabalho, nossas experiências como orientadoras de estágio estão implicadas neste trabalho. Melhor dito, este estudo se constitui a partir das experiências que vivenciamos como orientadores de estágio e que despertaram o interesse pela constituição docente e conhecimento profissional implicados nesta atividade docente. Tal enfoque justifica-se na trajetória de pesquisas no campo de Pedagogia Universitária e se sustenta na necessidade de abarcar o Estágio Curricular Supervisionado neste campo de estudo.

Neste capítulo explicitamos as premissas que assumimos e a costura teórico-metodológica que realizamos no estudo. Destacamos a ausência de formação inicial específica para atuar na Educação Superior e, portanto, na atividade de orientação de estágio, trabalho docente específico a orientadores de estágio de cursos de licenciatura, demandando que estes formadores construam os conhecimentos próprios a esta atividade docente pautados em experiências de vida e profissão ao longo de suas trajetórias profissionais.

Conforme mencionamos, nossa hipótese inicial se assentava na possibilidade das diferentes áreas de conhecimento definirem o modo como os orientadores conduzem as atividades propostas na disciplina, demandando a produção de uma pedagogia diferenciada a partir destas. Ou seja, acreditávamos que as áreas de conhecimentos configuravam a referência principal para o modo de atuação dos orientadores de estágio das licenciaturas.

Assim, centramos as discussões nos conhecimentos próprios à profissão docente no campo da Pedagogia Universitária e, especificamente, na atuação dos professores orientadores de estágio curricular supervisionado dos cursos de licenciatura, constituindo a tese:

EXISTE UMA PEDAGOGIA ESPECÍFICA DE ORIENTAÇÃO DE ESTÁGIO

A partir da tese, estivemos implicados com a questão: De que modo se constitui a pedagogia específica de estágio curricular supervisionado?

Nesse sentido, constituem-se como objetivos deste trabalho:

2.1 OBJETIVOS

Objetivo geral

Compreender de que modo a pedagogia específica de estágio curricular supervisionado se constitui.

Objetivos específicos

- Reconhecer, a partir das narrativas, como os docentes se constituem formadores orientadores.
- Evidenciar as concepções de docência que permeiam a atividade de orientação de estágio.
- Identificar aspectos que possam elucidar uma pedagogia específica.

2.2 POR QUE PESQUISA NARRATIVA?

A pesquisa narrativa foi a opção para compreender como docentes ensinam e aprendem, ao passo que se constituem professores orientadores de estágio e atuam na relação com outros professores. Trata-se, portanto, de um trabalho de compartilhamento de experiências historiadas: as nossas, na relação com outros e nos espaços e tempos que nos constituem pesquisadoras e professoras, dos participantes de nossa pesquisa, autores de suas vidas e profissão que nos são contadas, revividas e (re)significadas; e dos autores, com os quais nos situamos no campo de pesquisa e construímos novas compreensões.

Nesta perspectiva Isaia (2006, p. 385) define a investigação narrativa como

[...] estudo da forma como os professores e os demais atores da cena educativa experimentam o mundo e o reconstroem, por meio dos fios da memória. A complexidade dessa investigação está em que uma mesma pessoa encontra-se simultaneamente ocupada em viver, explicar e reviver a história. Vida e narrativa são momentos que se interpenetram no fluxo da existência ao dar sentido a ela e reconstruí-la ao narrá-la. [...] a investigação narrativa estrutura tanto a experiência que está estudada quanto os padrões de investigação que são utilizados para seu estudo. Tal procedimento compreende, não só como os atores relatam suas vidas (pessoal e profissional), mas também como os pesquisadores narram esses relatos. As duas narrativas, a do participante e a do pesquisador, convertem-se em uma construção/reconstrução narrativa compartilhada.

Assim, a pesquisa narrativa nos possibilita explorar a característica que temos de viver e narrar acontecimentos já vividos imprimindo-lhes possibilidades e experiências, significando-os pela linguagem e experiência vivenciada no momento da narração.

Compreendemos, com base nos estudos sobre pesquisa narrativa realizados por Clandinin e Connelly (2015), que a Educação é uma forma de experiência e que a narrativa possibilita tanto representar quanto entender esta experiência porque o pensamento é narrativo. No sentido aludido por Connelly e Clandinin (1995, p.11),

[...] la razón principal del uso de la narrativa en la investigación educativa es que los seres humanos somos organismos contadores de historias, organismos que, individual y socialmente, vivimos vidas relatadas. El estudio de la narrativa, por lo tanto, es el estudio de la forma en que los seres humanos experimentamos el mundo⁸.

A educação é assim, uma experiência narrativa na qual várias vozes estão implicadas, compartilhando espaços e tempos históricos que podem ser recontadas em tempo e espaços distintos daquele no qual ocorrem. Assim, neste trabalho, a narrativa é ao mesmo tempo o texto de campo e a opção metodológica empreendida. O que denominamos texto de campo nada mais é do que o que, normalmente, chamaríamos de dados. No entanto, optamos por chamar de texto de campo tal como nos ensinam Clandinin e Connelly (2015) porque compreendemos que as narrativas foram construídas no contato entre professores orientadores e pesquisadores, com o intuito de desvelar aspectos relacionados com a experiência vivenciada por estes formadores. Nesse sentido, “o método narrativo é uma parte ou aspecto do fenômeno narrativo. Assim, dizemos que o método narrativo é o fenômeno e também o método das ciências sociais” (CLANDININ e CONNELLY, 2015, p.48).

A perspectiva de investigação narrativa está pautada sobre o complexo entendimento da narrativa como fenômeno e método. Dito de outro modo, a compreensão de que um fenômeno pode ser estudado por meio da narrativa, assim como esta pode constituir o fenômeno a ser analisado. Sobre este aspecto, Connelly e Clandinin (1995, p. 12) esclarecem que é possível falar de investigação sobre a narrativa ou de investigação narrativa isto porque “la narrativa es tanto el fenómeno que se investiga como el método de la investigación. Narrativa es el nombre de esa cualidad que estructura la experiencia que va a ser estudiada, y es también el nombre de los patrones de investigación que van a ser utilizados para su estudio⁹”. Estas autoras definem a investigação narrativa no campo das pesquisas qualitativas

⁸[...] a razão principal para o uso da narrativa na investigação educativa é que nós, seres humanos, somos organismos contadores de histórias, organismos que, individual e socialmente, vivemos vidas relatadas. O estudo da narrativa, portanto, é o estudo da forma como os nós seres humanos experimentamos o mundo (CONNELLY y CLANDININ, 1995, p.11, tradução nossa).

⁹ [...] a narrativa é tanto o fenômeno que se investiga como o método da investigação. Narrativa é o nome da qualidade que estrutura a experiência que vai ser estudada, e é também o nome dos padrões de investigação que vão ser utilizados para o estudo (CONNELLY e CLANDININ, 1995, p. 12, tradução nossa).

uma vez que está assentada sobre a perspectiva da experiência vivida, na qualidade da vida e da educação.

Conforme destacou Cunha (1997), a investigação narrativa tem, no campo das pesquisas qualitativas da educação, ampliado seus estudos, em especial, no que diz respeito à educação de professores. Tal como apontam Moraes e Galiuzzi (2007) a pesquisa qualitativa é aquela que busca compreender com maior profundidade os fenômenos, neste sentido, não tem a pretensão de comprovar hipóteses ou refutá-las, mas a compreensão e a reconstrução de conhecimentos existentes.

Sobre este aspecto, Clandinin e Connelly (2015) esclarecem que,

A contribuição de uma pesquisa narrativa está mais no âmbito de apresentar uma nova percepção de sentido e relevância acerca do tópico de pesquisa, do que em divulgar um conjunto de declarações teóricas que venham somar ao conhecimento na área. Ademais, muitos estudos narrativos são considerados importantes quando se tornam textos literários para serem lidos pelos outros, não tanto pelo conhecimento que abarcam, mas pelo teste vicário das possibilidades de vida que permitem aos leitores da pesquisa (p. 75).

Ao decorrer da realização deste trabalho, fomos descobrindo em nós a tensão descrita por Clandinin e Connelly (2015), a de que não íamos chegar a elaborar declarações teóricas, mas que aprendíamos com o processo investigativo que como pesquisadores narrativos estávamos também implicadas no processo de nos colocarmos, de fazer-nos compreensíveis a partir das narrativas de outros no constante diálogo entre a teoria e a prática de pesquisa. Reconhecemos ao longo da construção da pesquisa as dimensões do tempo, espaço, pessoal e social do qual os autores nos falam quando tratam da natureza tridimensional da pesquisa narrativa.

A tridimensionalidade da pesquisa narrativa, segundo Clandinin e Connelly (2015), dá-se a partir da concepção essencial para pesquisadores narrativos, ou seja, a experiência. Os autores ressaltam ao longo de seus trabalhos a influência da concepção de experiência de Dewey o qual defendeu que o estudo da experiência seria o mote para a Educação. Essa consideração epistemológica é essencial para a compreensão da relação tridimensional da narrativa, pois os autores apropriam-se das noções de interação, continuidade e situação apontadas por Dewey e elaboram sua própria concepção sobre a pesquisa narrativa, a partir dos termos: pessoal e social (interação); passado, presente, futuro (continuidade); combinados à noção de lugar (situação). Nesse sentido, “os estudos têm dimensões e abordam assuntos temporais; focam no pessoal e no social em um balanço adequado para a investigação; e ocorrem em lugares específicos ou sequências de lugares” (CLANDININ e CONNELLY,

2015, p. 85). Assim, podemos afirmar que nossa pesquisa se insere no campo de estudos sobre Pedagogia Universitária e estágio curricular supervisionado, considera as peculiaridades próprias a cada docente, tendo em vista sua trajetória, mas, ao mesmo tempo, o considera também nas relações estabelecidas com campo da área específica no qual atua como formador em um curso de licenciatura de uma instituição de ensino superior.

O arcabouço de pesquisa proposto por Clandinin e Connely (2015) é composto então pela tridimensionalidade e pelas “direções” que as pesquisas narrativas tomam a partir do desenvolvimento: introspectiva, extrospectiva, retrospectiva, prospectiva e situada em um lugar. Os autores as definem da seguinte forma:

Por introspectiva, queremos dizer em direção às condições internas, tais como sentimentos, esperanças, reações estéticas e disposições morais. Por extrospectiva, referimo-nos às condições existenciais, isto é, o meio ambiente. Por retrospectiva e prospectiva, referimo-nos à temporalidade – passado, presente e futuro. [...] experienciar uma experiência – isto é, pesquisar sobre uma experiência – é experienciá-la simultaneamente nessas quatro direções, fazendo perguntas que apontem para cada um desses caminhos (p. 85-86).

Acreditamos que as direções apontadas pelos autores supracitados foram contempladas nos objetivos específicos que delimitamos para construir nossa pesquisa. Assim, ao propormos reconhecer como os docentes orientadores se constituem formadores buscamos reconstruir o percurso acadêmico e a trajetória profissional destes formadores, ou como preferem os autores, as condições internas. Depois, ao buscarmos evidenciar as concepções de docência que permeiam a atividade de orientação de estágio nos permitindo olhar para a elaboração pedagógica dos formadores através da dinâmica do tempo, resgatando o passado para compreender o presente e rascunhar o futuro. Por último, identificar aspectos que possam elucidar uma pedagogia específica, está relacionado às condições institucionais que se configuram, ou seja, as condições existenciais.

Clandinin e Connelly (2015) nos lembram que ao iniciarmos e desenvolvermos nossas pesquisas seguimos vivendo nossas histórias, assim como os participantes adentram na pesquisa vivendo suas histórias. Assim, somos sabedores que atravessamos histórias de vida ao propormos a participação na pesquisa, um momento temporal de suas vidas que nos foi destinado e que serviu para construirmos nosso objeto de pesquisa, uma entrevista narrativa que após a transcrição se constitui em narrativas para o estudo pretendido. No entanto, nossos colaboradores não se despiram dos acontecimentos que perpassam a vida e esta seguiu para eles. Os espaços ocupados pelos participantes também seguiram sendo entrecortados por outras histórias, de outros sujeitos que compõe suas instituições e comunidades, em uma

configuração mais ampla que envolve a dimensão pessoal e social. Para esses autores, ao escrevermos textos de pesquisa, devemos abordar tanto questões pessoais quanto sociais, nos movendo nesta dimensão e ampliando nossos olhares não só para aspectos internos, mas também externos ao fenômeno, observando a inscrição temporal deste, também na relação com o passado e o futuro.

Assim, para o trabalho que compomos enfrentamos um longo e complexo processo de familiarização com catorze textos de campo compostos pelas narrativas de colaboradores que viabilizaram o desenvolvimento de nossa pesquisa. Como pesquisadores narrativos, buscamos nestas narrativas encontros e ligações que nos ajudassem a elucidar a constituição dos professores orientadores e sua atuação na formação de outros professores. Estas catorze narrativas nos revelaram outras narrativas que entrecortaram as experiências vividas e recontadas pelos participantes e nos fizeram reconhecer a centralidade de nossa própria narrativa. Como nos explicam Clandinin e Connelly (2015), vivemos no entremeio, permeados pelas dimensões do tempo, espaço, do pessoal e social e, ao mesmo tempo, entre histórias nossas e de outras pessoas. Assumimos, portanto, uma concepção dialógica na composição deste trabalho de pesquisa narrativa, construindo nosso trabalho a partir da interlocução e entrelaçamento de vozes que permeiam o contexto investigativo.

Ao longo da realização de nossa pesquisa, também nossos propósitos se reformularam ao passo que conhecíamos as narrativas de nossos participantes, tal encaminhamento metodológico é também uma característica da pesquisa narrativa, pois “os propósitos e aquilo que uma pessoa está explorando e considera enigmático mudam no desenrolar da pesquisa. Isso acontece [...] ao longo de todo o trajeto em que as narrativas são construídas, os questionamentos são substituídos e os propósitos mudam” (CLANDININ e CONNELLY, 2015, p. 110).

Acreditávamos que as áreas de conhecimento específico influenciassem a atuação dos professores orientadores a ponto de orientar suas práticas docentes, interferindo no modo como concebiam suas práticas, de fato, elas interferem, mas não são o ponto central da questão. Compreendemos ao longo do percurso da pesquisa, que as áreas de conhecimento interferem na constituição dos sujeitos orientadores e, de certo modo, nos espaços institucionais que ocupam, mas este não é o elemento definidor. Assim, ainda que houvesse, a princípio, uma hipótese, não foi nosso objetivo testá-la. Dessa forma, a investigação narrativa nos permitiu reconstruir nossos objetivos iniciais de pesquisa a partir e com as narrativas dos professores orientadores de estágio, indicando caminhos possíveis.

Nossa investigação está assentada no campo da narrativa e enfoca as experiências próprias àqueles que estão envolvidos com a educação, portanto, é uma metodologia embasada na narração dos aspectos vivenciais e profissionais dos professores, articulando vida e profissão. As narrativas são um importante instrumento de investigação, mas também de ensino, pois “provocam mudanças na forma como as pessoas compreendem a si próprias e os outros e, por este motivo, são, também importantes estratégias formadoras de consciência numa perspectiva emancipatória (CUNHA, 1997, p. 1)”.

No contexto de formadores de professores, entendemos as narrativas como a representação que estes professores têm sobre sua profissão, sua formação, os papéis formativos que desempenham na formação de outros profissionais. Buscamos compreender como o professor universitário que atua como orientador de estágio se percebe nesta função, tendo como pano de fundo os conhecimentos profissionais, em especial, o conhecimento pedagógico do conteúdo. Sobre este aspecto, destacamos que Connelly e Clandinin (1995) mencionam os estudos propostos por Shulman na década de 80 na perspectiva da utilização da narrativa. Destacamos que tais costuras teóricas e metodológicas foram se constituindo no entrelaçamento das leituras sobre o conhecimento base para o ensino e a importância das investigações narrativas no campo da educação, em especial, na formação de professores.

Conforme destacamos anteriormente, Shulman (1998) evidencia a importância das narrativas de professores na elaboração de estudos que tenham interesse na constituição do professor e nas especificidades desta profissão. Esta também é a perspectiva de outros autores, pois, como representação da realidade do professor, a narrativa, segundo Cunha (1997, p. 2) poderá elucidar e “destacar situações, suprimir episódios, reforçar episódios, reforçar influências, negar etapas, lembrar e esquecer tem muitos significados e estas aparentes contradições podem ser exploradas com fins pedagógicos”.

A narrativa, no sentido que a compreendemos, assume o fim pedagógico ao possibilitar que o professor narre acontecimentos, compreensões, situações que são vivenciadas no seu cotidiano. Neste sentido, a narrativa é a representação que os sujeitos dão a estas questões. Ao narrar, o professor tem a possibilidade de revisitar suas memórias, reconstruir os fatos de acordo com a compreensão que constitui no próprio ato de narrar, e ao fazê-lo, dar novos sentidos a estes acontecimentos.

Sobre este aspecto Arnaus (1995) destaca que a narrativa, tanto por sua forma quanto por seu estilo, permite que aspectos relacionados à atuação docente sejam reconstruídos, revividos e recontados no processo investigativo o que permite ainda, um segundo momento, o de significação e interpretação, a do investigador. Assim, conforme evidenciado pela mesma

autora, “cuando la investigación se focaliza en el pensamiento, el sentimiento, las vivencias y las acciones de las personas, es importante poder establecer relaciones colaborativas y comprometidas éticamente (p. 70)¹⁰”.

Essa também é nossa perspectiva, uma vez que a relação que estabelecemos com os professores orientadores de estágio é de colaboração mútua. Buscamos estabelecer um espaço para conversar sobre suas concepções, seus próprios modos de compreender-se e identificar-se como orientadores da aprendizagem da docência nas escolas, sob a forma de estágio curricular supervisionado. Desde esta perspectiva, os professores colaboradores de nossa pesquisa são, antes de tudo, pessoas que narraram coisas sobre suas vidas pessoais e profissionais, que significam a partir da construção destas narrativas marcas e momentos que podem elucidar questões investigativas, evidenciando possibilidades investigativas ao longo da composição de nossos textos de campo e de pesquisa. É possível afirmar que ao passo que ouvíamos os relatos de vida e profissão que nos eram contadas, pensávamos sobre como havíamos construído nossos propósitos de pesquisa, sobre as crenças que nos constituem como pesquisadores e, ao mesmo tempo, sobre nossa própria constituição como pesquisadoras narrativas.

Neste sentido, Connelly e Clandinin (1995) nos auxiliam a compreender a relação que precisa ser criada no estabelecimento de um lugar, tempo e relação apropriada para o desenvolvimento de uma investigação narrativa. Os autores supracitados destacam que a relação entre pesquisador e colaborador precisa ser intensa, comparando-a com a amizade, ou seja, ultrapassar a barreira do contato inicial e do reconhecimento para estabelecer uma comunidade de atenção mútua, semelhante que se estabelece com amigos.

O estabelecimento da relação colaborativa na pesquisa narrativa implica níveis de engajamento das pessoas com o campo pesquisa e aos objetivos que as pessoas têm ao envolver-se no processo investigativo. Nesse sentido, “[...] es importante que se negocien los roles, la finalidad, la metodología, el acceso a la información, el respeto a la confidencialidad, etc., para no caer en la imposición y el privilegio de la persona que investiga por encima de los otros protagonistas (ARNAUS, 1995, p. 71)¹¹”. Na perspectiva de Connelly e Clandinin (1995), a investigação narrativa assenta-se no pressuposto que todos os participantes precisam

¹⁰ [...] quando a pesquisa enfoca no pensamento, sentimento, vivências e ações das pessoas é importante que se estabeleçam relações colaborativas e comprometidas eticamente (ARNAUS, 1995, p. 70, tradução nossa).

¹¹ [...] é importante que sejam negociados os papéis, a finalidade, a metodologia, o acesso à informação, o respeito à confidencialidade, etc., para não cair na imposição e privilégio da pessoa que investiga sobre os outros protagonistas (ARNAUS, 1995, p. 71, tradução nossa).

ter voz na construção da narrativa, mas é a voz do participante que precisa ser inicialmente ouvida, ou seja, o participante assume o papel de contador de uma história.

Nesse sentido, e com base na experiência citada por Arnaus (1995), mesmo que a relação entre entrevistado e entrevistador seja colaborativa, haja o respeito mútuo entre as experiências dos sujeitos implicados na narrativa, é o entrevistado que dá subsídios (ou, na compreensão da autora, “é a voz subsidiária” para a pesquisa) e embasa a construção do conhecimento pedagógico elaborado. Neste sentido, entendemos que a investigação narrativa é ao mesmo tempo um processo de doação e construção de aprendizagens, já que o pesquisador implicado pelos objetivos, conta com a participação dos colaboradores e, com eles, constrói novas aprendizagens sobre os aspectos implicados na pesquisa. Sobre este aspecto Arnaus (1995, p. 73-74) se refere à autoria do trabalho com base nas narrativas e destaca que

En la autoría de una narración, en una investigación cualitativa interpretativa, puede muy bien confundirse “autoridad”, “jerarquía” y “responsabilidad” con la capacidad de “juicio” privilegiado. Esto significa subvertir la capacidad que las personas investigadas tienen para (auto) comprender y cambiar su realidad. El juicio y la interpretación sobre la realidad social no puede ser ni delegado, ni sustraído de las personas implicadas¹².

Ainda sobre a importância da pesquisa pautada na investigação narrativa, Ferrer Cerveró (1995) chama a atenção para o fato de que a narração produz conhecimento, pois é processo de significação das coisas que acontecem no mundo, com as pessoas, na relação das pessoas com o mundo e, com outras pessoas. Para a autora, o que não está escrito é passível de esquecimento. Assim, o registro escrito significa fixar ideias e, portanto, estas ideias podem ser retomadas, revividas, reconstruídas. Neste sentido, “[...] el lenguaje escrito, con mayor fuerza que el oral, al mismo tiempo que libera la comprensión, la determina, la limita (FERRER CERVERÓ, 1995, p. 167)¹³”.

Sobre este aspecto, inseridos na investigação narrativa, optamos pela entrevista narrativa para compor nossos textos de campo, mas, provocados pelas reflexões propostas por Ferrer Cerveró (1995), buscamos estabelecer com os participantes da pesquisa uma relação continuada durante a elaboração destes textos, possibilitando que os formadores revisitassem

¹² Na autoria de uma narração, em uma investigação qualitativa interpretativa, pode-se muito bem confundir “autoridade”, “hierarquia” e “responsabilidade” com a capacidade de “juízo” privilegiado. Isto significa subverter a capacidade que as pessoas investigadas tem para (auto)compreender e transformar sua realidade. O juízo e a interpretação sobre a realidade social não pode ser relegada nem subtraída das pessoas implicadas (ARNAUS, 1995, p. 73-74, tradução nossa).

¹³ [...] a linguagem escrita, com mais intensidade que a oral, ao mesmo tempo em que libera a compreensão, a determina e limita (FERRER CERVERÓ, 1995, p. 167, tradução nossa).

o texto escrito (na forma de transcrição da narrativa) e, se assim julgassem necessário, fizessem ajustes ou complementações às suas narrativas.

Buscamos continuamente, na elaboração de nosso trabalho, o verdadeiro sentido da pesquisa com orientação narrativa apontada por Shulman (1998), ou seja, a partir de vivências experimentais e individuais, elaborar uma narrativa compartilhada capaz de produzir um conhecimento profissional. Essa opção metodológica vai ao encontro dos princípios apontados por Connelly e Clandinin (1995) quando destacam as entrevistas não estruturadas como método para compor textos de campo, onde “[...] se realizan entrevistas entre los investigadores y los practicantes, se hacen las transcripciones, se preparan encuentros para facilitar las discusiones, y las entrevistas reescritas se convierten en parte del continuo registro dela investigación narrativa (p. 25)¹⁴”.

A atividade docente, como ação complexa, é permeada por momentos de crises que constituem um elemento importante na sua construção, da atividade docente, tendo em vistas que as situações de aula são em muitos casos imprevisíveis. O espaço da sala de aula apresenta inúmeras situações nas quais os professores tendem a questionar seu posicionamento, a relação que estabelecem com os estudantes e com o conhecimento que comunicam. Desde esse ponto de vista, Ferrer Cerveró (1995, p. 172) defende que “[...] la crisis es consustancial al quehacer humano y por ello al pedagógico. La educación es, en parte, un proceso de crisis interna constituyéndose como la necesaria reconstrucción de experiencias personales¹⁵”. Para a autora supracitada, é imprescindível que a atividade docente seja concebida como “actuación viva y compleja abierta a la asunción de múltiples riesgos [...] en la interlocución con los sujetos y los objetos de formación (p. 174)¹⁶”.

É nesta direção que a autora pontua que o fato de desconstruir as próprias experiências para, a partir da desconstrução, propor-se uma nova construção, é reconhecer o processo formativo como algo em constante transformação e impregnado de continuidade. Tal é também nossa perspectiva, acreditamos na possibilidade de construção de conhecimento sobre ser professor no ensino universitário a partir da escuta atenta e cuidadosa daqueles, que assim como nós, têm ou tiveram a tarefa de encorajar seus estudantes para conhecer o que não é

¹⁴ [...] se realizan entrevistas entre pesquisadores e participantes, se realizan as transcrições, se preparam encuentros para facilitar as discussões, e as entrevistas reescritas se convierten em parte do contínuo registro da investigação narrativa (CONNELLY e CLANDININ, 1995, p. 25, tradução nossa).

¹⁵ [...] a crise é consubstancial a atividade humana e por isso ao pedagógico. A educação é, em parte, um processo de crise interna constituindo-se como a necessária reconstrução de experiências pessoais (FERRER CERVERÓ, 1995, p. 172, tradução nossa).

¹⁶ [...] atuação viva e complexa aberta à ascensão de múltiplos riscos [...] na interlocução com os sujeitos e objetos de formação (FERRER CERVERÓ, 1995, p. 174, tradução nossa).

conhecido, permitindo-se momentos de crises, de interrogações e de construções próprias sobre o que é ser professor na relação com os conhecimentos que são próprios à ação docente. Neste sentido, a docência é processo de interação com o outro, construção permanente que na formação de professores recebe um incremento, no sentido que, leva o estudante (futuro professor) compreender conhecimentos próprios à profissão para que estes sejam capazes de ensinar seus estudantes na Educação Básica.

Eis aí o processo complexo do qual tratamos na construção de uma pesquisa que objetivou apreender como se constituem os professores orientadores de estágio e como se produz a atividade de orientação que desempenham junto ao futuro professor na relação com a escola. Admitimos, entretanto, que não buscamos com isso sinalizar uma resposta correta ou equivocada sobre como ser professor orientador, mas indicadores que possam elucidar os movimentos de produção desta pedagogia, que compreendemos específica. A escolha pela investigação narrativa dá-se, então, dentre outros motivos já mencionados, pela compreensão de que as questões

[...] sobre cómo pensar, cómo vivir, cómo actuar, cómo sentir, no pueden nunca llegar a resolverse definitivamente, siempre se están reconstruyendo, desde un pensamiento que no es substancial, sino que es relacional, relacional con lo otro y con los otros, en donde el saber sobre la experiencia es relación, relato (FERRER CERVERÓ, 1995, p. 177)¹⁷.

Com base nas discussões propostas pela autora supracitada, podemos destacar a narrativa como possibilidade para significar as experiências formativas vivenciadas ao longo da carreira, assim como as vivências pessoais e intelectuais que constituem o professor como profissional que conduz seu desenvolvimento profissional pautado em processos de crises, questionamentos e rupturas, mas que destas extrai o substancial da essência da formação entendida como processo, como construção paulatina ao longo de sua trajetória.

Para finalizar nossos apontamentos sobre a opção metodológica pautada na investigação narrativa, evidenciamos, com base em Cunha (1997), que, como investigadores que trabalham com narrativas, estamos cientes que trabalhamos ao mesmo tempo com a interpretação/representação dada pelos participantes da pesquisa e, de outro, com a interpretação resultante de nosso entendimento sobre a compreensão dos colaboradores da pesquisa. Neste sentido, ainda mencionamos que tanto a narrativa dos participantes se

¹⁷ [...] sobre como pensar, como viver, como agir, como sentir, não podem nunca resolver-se definitivamente, sempre estão se construindo, desde um pensamento que não é substancial, mas relacional, relacional com o outro e com os outros, onde o saber sobre a experiência é relação, relato (FERRER CERVERÓ, 1995, p. 177, tradução nossa).

constitui a partir de outras vozes, assim como a nossa também é composta de nossas próprias histórias de vida e profissão e das conversas teóricas que desenvolvemos ao longo de nosso percurso como pesquisadoras. Buscamos explicitar o movimento de pesquisa realizado, como diálogo que estabelecemos entre a teoria e as histórias de vida e profissão que apreendemos a partir da narrativa de docentes orientadores de estágio ou como apontam Clandinin e Connelly (2015) um tipo de conversa. Nesta conversa, os textos de campo são representados pelos excertos das narrativas transcritas, constantemente referenciados, por nós, possibilitando a visibilidade que os atores desta pesquisa têm em nosso trabalho.

A narrativa que constitui esse trabalho de pesquisa é, assim, a trama das vozes: do relato dos participantes e das vozes com quem estes dialogam e da nossa que também é entrecortada por outras vozes. Tal como esclarecem Clandinin e Connelly (2015), as narrativas da pesquisa se compõem na articulação de aspectos temporais, espaciais e relacionais das pessoas implicadas no processo de investigação.

2.3 CONSIDERAÇÕES PERTINENTES À PESQUISA NARRATIVA

Uma investigação como a nossa exige pausas explicativas que elucidem o caminho investigativo delineado na forma de um relatório de pesquisa, que nada mais é, que um relato de pesquisa constituído pelos pesquisadores a partir das diferentes vozes. Nessa direção, apresentamos na sequência as considerações teóricas, considerações sobre o texto de campo e considerações analítico-interpretativas.

As considerações teóricas irão explicitar de que modo a orientação teórica subsidia a pesquisa e sobre este aspecto é preciso destacar que a teoria em nossa pesquisa nos ajuda a discutir as vivências historiadas, as nossas e as dos participantes. Nas considerações sobre o texto de campo, contamos como estas se constituíram, partindo do pressuposto que estas foram criadas na relação dialógica entre pesquisadores e participantes e, por último, nas considerações analítico-interpretativas, mencionamos como os textos de campo nos possibilitaram a criação de um texto de pesquisa.

2.3.1 Considerações teóricas

Pesquisadores têm discutido e apresentado estudos a respeito dos conhecimentos profissionais próprios à profissão docente, buscando compreender como estes profissionais

são constituídos e quais são os conhecimentos que estes necessitam para desenvolver a atividade formativa.

Nossas pesquisas na área da Educação e nossas experiências como formadoras em cursos de licenciatura possibilitaram partir do pressuposto que, a atual configuração dos cursos de licenciatura apresenta fragilidades significativas na articulação dos conhecimentos específicos e pedagógicos, o que acarreta uma importante valorização do estágio como componente curricular capaz de desenvolver essa articulação na formação de futuros professores. Neste sentido, nossas leituras foram orientadas na direção das produções que buscavam compreender a articulação do conhecimento específico das diferentes áreas de conhecimento à formação pedagógica que orienta o trabalho dos profissionais do ensino.

Nesta direção, os estudos desenvolvidos pelo pesquisador Lee Shulman nos chamaram a atenção, especialmente, porque este autor apresenta e discute o conhecimento base para o ensino e as fontes deste conhecimento, explorando o saber acadêmico e as experiências, assim como o processo de raciocínio pedagógico dos professores. Dentre as discussões propostas pelo autor, o constructo denominado conhecimento pedagógico do conteúdo, por articular conhecimentos próprios às áreas de conhecimento e o conhecimento pedagógico, nos pareceu de extrema relevância para a pesquisa.

O percurso investigativo foi marcado pelo aprofundamento dos estudos de Shulman sobre conhecimento profissional e da apropriação destes para construir possibilidades interpretativas no campo da Pedagogia Universitária, em especial, no que tange à formação de professores que atuam orientando estágio curricular supervisionado. Tal direcionamento teórico advém do fato de que os professores formadores não possuem formação específica para atuarem no nível que atuam e, tampouco os orientadores de estágio. Neste sentido, nossa caminhada acadêmica e de pesquisadoras do campo da Pedagogia Universitária e formação de professores, atrelada às experiências profissionais que nos constituem e o reconhecimento da construção de um conhecimento profissional específico para estes profissionais da educação, foram as questões que moveram nossa curiosidade investigativa.

Destacamos que os estudos realizados por Lee Shulman a partir do paradigma do pensamento e do conhecimento do professor constituem a *orientação teórica* da pesquisa apresentada. Tal paradigma está pautado na linha interpretativa e centra-se no pressuposto que os pensamentos, crenças e teorias pessoais implicam na produção da prática docente. Este autor propõem dois modelos que objetivam explorar os conhecimentos da docência e o modo como estes conhecimentos são aprendidos ao longo dos processos formativos e do exercício profissional, respectivamente: a base de conhecimento para o ensino e o processo de

raciocínio pedagógico. Para este autor, o professor é capaz de desenvolver um conhecimento especializado que é resultado do entrelaçamento dos conhecimentos da área específica e o conhecimento pedagógico. Tal constructo denominado conhecimento pedagógico do conteúdo é essência da prática docente.

Em nossa pesquisa, a entrevista narrativa possibilitou captar a história oralizada por cada um dos participantes que fora transcrita, constituindo o texto de campo que impregna uma visão narrativa da experiência (CLANDININ e CONNELLY, 2015).

A partir de algumas das produções de Shulman (1986¹⁸, 1989¹⁹, 1997²⁰, 1998²¹, 2000²², 2002²³, 2003²⁴, 2004²⁵, 2005²⁶, 2005a²⁷, 2005b²⁸, 2011²⁹) compreendemos que o autor está centrado no entendimento da profissão docente como ação complexa, pautada na compreensão que estes profissionais têm do trabalho que desenvolvem. Para o autor, os modelos de investigação e avaliação docente trivializam esta atividade, ignorando sua complexidade e reduzindo as demandas decorrentes deste trabalho. Destacando a importância de estudos que enfoquem o professor, seu conhecimento e a ação por ele desenvolvida, o autor enfatiza que estes estudos se justificam ao passo que “los propios profesores tienen dificultades para articular lo que conocen y cómo lo conocen (SHULMAN, 2005, p. 8)³⁰”.

De acordo com Shulman (1998), possibilitar aos docentes um momento para contarem sobre suas experiências é algo valioso não só para aquele que expressa oralmente a experiência, mas também para aquele que, ao tomar conhecimento destas, produz novas compreensões sobre suas próprias experiências. Para este autor, a docência é uma atividade complexa que exige o compartilhamento das experiências que deram certo na produção do ensino, pois este é carregado de imprevistos e desafios que exigem do profissional uma postura de eterno aprendiz.

Desse modo, o autor destaca que a pesquisa em ciências sociais e educação exige uma visão um pouco mais completa evidenciando que a “[...] tendencia actual es la aparición de

¹⁸ Those who understand: Knowledge Growth in Teaching.

¹⁹ Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza: una perspectiva contemporánea.

²⁰ Communities of Learners & Communities of Teachers.

²¹ Theory, Practice, and the Education of Professionals.

²² From Minsk to Pinsk: Why a scholarship of teaching & learning?

²³ Foreword.

²⁴ Learning to Teach: Sharing the Wisdom of Practice.

²⁵ Lee S. Shulman e Judith H. Shulman. How and what teachers learn: a shifting perspective.

²⁶ Conocimiento y enseñanza: Fundamentos de la nueva reforma.

²⁷ Pedagogies of uncertainty.”

²⁸ The Signature Pedagogies of the Professions of Law, Medicine, Engineering, and the Clergy: Potential Lessons for the Education of Teachers.

²⁹ Feature Essays: The Scholarship of Teaching and Learning: A Personal Account and Reflection.

³⁰ [...] os próprios professores têm dificuldade para articular o que conhecem e como conhecem (SHULMAN, 2005, p. 8, tradução nossa).

modelos y programas de investigación más complejos, que tienen en cuenta una amplia gama de determinantes que influyen sobre la práctica de la enseñanza y sus consecuencias (SHULMAN, 1989, p. 11)³¹”. A partir desta compreensão, o autor citado propõe uma interessante reflexão sobre o conceito de paradigma a partir de dois enfoques distintos; o primeiro, centrado na compreensão dada por Kuhn na década de 70 que restringe uma disciplina a uma única compreensão paradigmática dominante em um determinado período de tempo, e, uma segunda, que parte dos mesmos pressupostos do conceito de paradigma kuhniano, no entanto, não restringe a pesquisa no campo das ciências sociais a apenas um paradigma. Neste sentido, para o autor, o equívoco de Kuhn foi afirmar que, devido a sua natureza, as pesquisas em ciências sociais e educacionais eram pré-paradigmáticas. Para o autor, é possível que “la coexistencia de escuelas divergentes de pensamiento sea un estado natural y bastante maduro (SHULMAN, 1989, p. 14)³²” para a pesquisa nestas áreas.

Neste sentido, ao contrário do que Kuhn (1922 – 1996) sinalizou, o fato destas ciências não assumirem uma única teoria como fato inquestionável e estável, mas uma gama ampla de pressupostos teóricos configura a complexidade da produção de conhecimento nestas áreas. A pluralidade de orientações teóricas permite que um mesmo objeto ou fenômeno seja observado sob o olhar de diferentes perspectivas o que desencadeia a ideia da provisoriedade da produção científica. É neste sentido que Clandinin e Connelly (2015, p. 65) nos indicam que, “no pensamento narrativo, as interpretações dos eventos podem ter sempre um outro sentido”.

Olhar desde diferentes perspectivas um mesmo fenômeno não significa utilizar indiscriminadamente diferentes posturas; mas sim, a construção de uma postura investigativa sobre os aspectos educacionais que se constituem a partir da complexa atividade de ensinar, uma produção contínua do ser professor que não pode ser pensada a partir de uma teoria apenas, pois, implica e é implicada por diferentes fatores que advém das mais variadas fontes. É sobre este aspecto, que o autor defende uma *indagação paradigmática múltipla*, na qual não há um mundo real para a sala de aula, para a aprendizagem ou ensino, mas,

[...] Hay muchos mundos reales, quizás incorporados uno dentro del otro, quizás ocupando universos paralelos que frecuentemente, y a veces de una manera impredecible, interactúan entre sí. Cada uno de estos mundos está ocupado por las mismas personas, pero con roles diferentes y persiguiendo distintos propósitos

³¹ [...] tendência atual é o surgimento de modelos e programas de investigação mais complexos, que tem em conta uma ampla gama de determinantes que influenciam a prática de ensino e suas consequências (SHULMAN, 1989, p. 11, tradução nossa).

³² [...] a coexistência das escolas divergentes de pensamento seja um estado natural e bastante maduro (SHULMAN, 1989, p. 14, tradução nossa).

simultáneamente. Cada uno de estos contextos es estudiado por los científicos sociales y los educadores, y llega a ser el tema de los modelos teóricos y de los tratados. Cada uno tiene su propia serie de conceptos y principios, y, lo que es inevitable, su propia serie de hechos porque los hechos son simplemente aquellos fenómenos particulares hacia los cuales nuestras preguntas y principios dirigen nuestra atención (SHULMAN, 1989, p. 18)³³.

Para Shulman (1986, 1989), as pesquisas sobre o ensino caminhavam em um sentido contrário à tendência investigativa ao desconsiderar o pensamento do professor. No momento em que os processos cognitivos caracterizam as pessoas como seres pensantes, o professor permanecia sendo avaliado apenas por meio de noções comportamentalistas. Nesse sentido, os estudos do autor propunham que para compreender as escolhas realizadas pelo professor, as decisões e juízos que realiza na relação com os alunos e os processos cognitivos desencadeados tanto na seleção quanto na atividade de ensinar, poderiam ser estudados a partir dos processos de pensamento do professor.

Assim como o autor, outras investigações começavam a inserir-se na linha cognitiva, construídas basicamente sobre três gêneros que propunham explorar o pensamento do professor: estudos sobre opiniões críticas e atitudes, sobre solução de problemas e sobre a tomada de decisões. O primeiro, de certo modo, proporciona a reflexão sobre a vida do professor e sobre o que pensa quando planeja as aulas, pois utiliza como instrumento de coleta a expressão do pensamento do professor em voz alta. Em geral, essas pesquisas apontavam para uma relevante preocupação com o que era ensinado (o conteúdo) e as atividades, em detrimento dos objetivos formais e das características individuais dos estudantes. O segundo gênero é denominado estudo do pensamento interativo e está pautado em gravações de aula, em vídeo ou áudio, o que permitia a retomada pelo professor das atividades realizadas, ao passo que era interrogado sobre o modo de pensar e agir, a partir dos comportamentos observados. O terceiro gênero enfocou em métodos de investigação sobre o pensamento e tomada de decisões para apresentar modelos matemáticos capazes de compreender as cognições dos professores sobre seus estudantes.

Nesse sentido, Shulman (1989) aponta dois elementos que podem ser destacados como problemas na tendência investigativa centrada na cognição do professor. A primeira deriva do fato de que a gama de atividades docentes investigadas é limitada o que resulta na reduzida

³³[...] há muitos mundos reais, talvez incorporados um dentro do outro, talvez ocupando universos paralelos que frequentemente, e, às vezes, de maneira imprevisível, interatuam entre si. Cada um destes mundos está ocupado pelas mesmas pessoas, mas com funções diferentes e buscando diferentes propósitos simultaneamente. Cada um destes contextos é estudado por pesquisadores sociais e educadores e, chega a ser tema de modelos teóricos e de teorias. Cada um tem sua própria série de conceitos e princípios e, o que é inevitável, sua própria série de feitos porque estes são simplesmente aqueles fenômenos particulares aos quais nossas perguntas e princípios estão relacionados (SHULMAN, 1989, p. 18, tradução nossa).

gama de cognições estudadas, conseqüentemente, é uma perspectiva limitada sobre o que poderia ser interessante que os professores pensassem. O segundo problema é decorrente da crescente distância entre os estudos da cognição do professor e os processos cognitivos dos estudantes (área de pesquisas que crescia vigorosamente no momento). Conforme destaca o autor, os estudos apontavam cada vez mais para o aprofundamento da pesquisa cognitiva, desviando-se significativamente para o processo de aprendizagem. A década de 80, neste sentido, é marcada pela evidência de que o ensino não é processo pela qual se introduzem conhecimentos na cabeça dos alunos, mas uma atividade que permite, e de certo modo cria, a possibilidade para que estudantes construam seu conhecimento de modo estruturado.

Esta compreensão, pautada nos processos cognitivos dos estudantes, está embasada nos estudos da psicologia cognitiva que lhe dá o suporte teórico e, compreende o papel do professor como um orientador do processo. Para Shulman (1989), outro elemento importante a ser considerado no contexto destas investigações é o fato de que está voltado à compreensão das matérias de modo mais específico do que genérico o que representa dizer que o modo como estudante aprende uma equação matemática, não é a mesma que utiliza para compreender o processo de fotossíntese na disciplina de biologia. Contudo, é quase inexistente a preocupação investigativa sobre o processo de cognição/pensamento dos professores na dinâmica do ensino.

Sobre o estudo cognitivo de professores, Shulman (1989) destaca os estudos realizados por Leinhart e Smith (1984) em que abordam, a partir dos métodos da ciência cognitiva, as representações dos estudantes e professores; e o estudo de Elbaz (1981), que dentro desta mesma linha, da psicologia cognitiva, examinou o conhecimento prático dos professores desenvolvendo uma teoria para o conhecimento pedagógico prático. Segundo o autor, dos estudos no campo da pesquisa cognitiva sobre os professores destacam-se aqueles que enfocam os pensamentos proativo e interativo, aqueles que objetivam examinar e compreender o conhecimento prático dos docentes e, por último, os estudos que centram na compreensão e representação da matéria por parte dos professores enquanto ensinam.

Para Shulman (1986) a linha investigativa que se propunha a focar a compreensão e representação da matéria por parte do professor era até então um “paradigma perdido”. As pesquisas enfocavam até aquele momento a administração da sala de aula por parte do professor, as tarefas, os turnos de trabalho, questões mais amplas e genéricas sobre o trabalho do professor, mas havia um “ponto cego” (expressão utilizada pelo autor), justamente o que o autor considera a essência para a atividade docente, ou seja, o conhecimento específico sobre a matéria e o modo como o professor ensina os conteúdos deste campo. Shulman (1989)

desenvolverá seu estudo voltado à “comprensión cognitiva del contenido de la enseñanza por parte de los enseñantes; y de las relaciones entre esta comprensión y la enseñanza que los profesores proporcionan a los alumnos (p. 65)³⁴”.

Desde esta perspectiva nos mobilizou elucidar a pedagogia própria à orientadores de estágio, tendo em vista o modo como os conhecimentos disciplinares decorrentes dos conhecimentos científicos acadêmicos de uma determinada área tem sido trabalhos nos cursos de licenciatura. Estudos que tivemos acesso nos desvelam a pouca ou nenhuma relação dos conhecimentos disciplinares que compõe os currículos dos cursos de formação inicial de professores com o contexto escolar, sendo o estágio o lócus de uma articulação que deveria ocorrer ao longo do curso. Partindo do pressuposto que o estágio é o momento formativo de aprendizagem docente orientada ³⁵e levando em conta as lacunas formativas decorrentes da pouca ou inexistente construção de conhecimentos didáticos pedagógicos ao longo do curso, enfocamos no papel formativo atribuído ao orientador de estágio na formação de futuros professores de um nível de ensino distinto daquele no qual os formadores atuam.

Para justificar sua pesquisa, Shulman (1989) sinaliza que todos, inclusive aqueles que constroem as políticas educativas, concordam com o fato de que o conteúdo a ser ensinado é uma competência indiscutível para aquele que ensina ou pretende ensinar. No entanto, esta dimensão era inexplorada pelas pesquisas sobre o ensino, em especial, na relação do conteúdo com o tipo de conhecimento a que esta competência se refere, ou seja, explorar se seriam habilidades básicas, amplos conhecimentos objetivos ou erudição acadêmica.

A aparente trivialidade da proposta do pesquisador é decorrente do fato de que, mesmo os leigos e pessoas que não se interessam pelas pesquisas na área da educação, ensino e formação de professores, sabem que para ensinar é preciso saber o que se propõem a ensinar. É neste ponto que o pesquisador articula as questões problematizadoras de sua pesquisa: “¿Cuánto y qué deben saber los enseñantes acerca de lo que enseñan? ¿Dónde se adquiere ese conocimiento y cómo puede mejorarse o transformarse? (SHULMAN, 1989, p. 66)³⁶”.

É preciso destacar que os estudos realizados pelo pesquisador e seus colaboradores têm como instrumentos de pesquisa histórias orais, entrevistas ao longo da formação inicial e também na iniciação da docência, observações dos planejamentos, do ensino e avaliação, além da análise de tarefas que produzam seleção e crítica de novos materiais. Para o autor,

³⁴ [...] compreensão cognitiva do conteúdo de ensino por parte dos professores; e das relações entre esta compreensão e o ensino que os professores proporcionam aos alunos (SHULMAN, 1989, p. 65, tradução nossa).

³⁵ Aprendizagem docente orientada é para nós o processo de orientação dos processos de aprender a ensinar que ocorrem na disciplina de estágio curricular supervisionado.

³⁶ Quanto e o que devem saber os professores sobre o que ensinam? Onde adquirem esse conhecimento e como podem melhorar-se e transformar-se? (SHULMAN, 1989, p. 66, tradução nossa).

estudos que enfocam o desenvolvimento do conhecimento sobre o professor estão relacionados intimamente com a formação de novos profissionais e podem colaborar no sentido de esclarecer questões até então desconhecidas e não exploradas.

Shulman (2011) destaca que a experiência como professor formador, as problematizações que surgiam no cotidiano das universidades nutriram as questões de pesquisa que nortearam sua produção científica. Neste sentido, por exemplo, o autor relata que o conhecimento pedagógico do conteúdo surgiu da necessidade de compreender a diferença entre saber algo para si e o processo de, ao conhecer suficiente sobre algo, também sabê-lo ensinar. Assim o conhecimento pedagógico do conteúdo “representa la mezcla entre materia y didáctica por la que se llega a una comprensión de cómo determinados temas y problemas se organizan, se representan y se adaptan a los diversos intereses y capacidades de los alumnos, y se exponen para su enseñanza (SHULMAN, 2005, p. 11)³⁷”. Segundo o autor, este conhecimento possibilita mais claramente distinguir entre ser professor, atividade que implica possuir conhecimento pedagógico do conteúdo, de ser especialista em uma determinada área do conhecimento.

Sobre este aspecto, no contexto da formação de professores e da carreira docente, destacamos que Shulman (1989) contextualiza as implicações sobre a *pesquisa do ensino*, indicando que este termo é, segundo palavras do autor, “maravilhosamente ambíguo”, pois

[...] describe un proceso en el que participan individuos y que se desarrolla en aulas. [...] Pero, enseñanza es también el nombre de una ocupación, de un rol que absorbe las energías y preocupaciones de muchas personas durante el transcurso de sus vidas adultas. La enseñanza es una serie de intuiciones y capacidades, una ocupación, una profesión, una carrera. Y la formación del profesor es el proceso de su preparación para dedicarse a las actividades de esa carrera (p. 74)³⁸.

Ao investigar como o professor entende o conteúdo para si e é capaz de explicar, problematizar, reorganizar, dividir e construir uma nova compreensão que possibilite ao estudante compreender o conteúdo, propõe o constructo processo de raciocínio pedagógico (SHULMAN, 2005; GUDMUNDSÓTTIR e SHULMAN, 2005). Tal constructo pauta-se na ideia de que a atividade desenvolvida pelo professor implica processos de transformação e

³⁷ Representa a união entre a matéria e a didática pela qual se chega à compreensão de como determinados temas e problemas se organizam, se representam e se adaptam aos diversos interesses e capacidades dos alunos, e se expõe para seu ensino (SHULMAN, 2005, p. 11, tradução nossa).

³⁸ [...] descreve o processo no qual participam indivíduos e que se desenvolve em aulas. [...] Mas, ensino é também o nome de uma ocupação, de um papel que absorve energias e preocupações de muitas pessoas durante o transcurso de suas vidas adultas. O ensino é uma série de intuições e capacidades, uma ocupação, uma profissão, uma carreira. E, a formação do professor é o processo de sua preparação para dedicar-se às atividades dessa carreira (SHULMAN, 1989, p. 74, tradução nossa).

reflexão, um contínuo processo de pensar sobre o que ensinam, como ensinam e que conhecimentos são mobilizados nesta ação. Esse conceito carrega consigo a ideia de que o professor se constitui nas idas e vindas que faz no trânsito de mão dupla entre ser aprendiz e ser professor. Para o autor, na profissão docente não há como considerar o caminho de formação apenas no sentido de ocupar em um determinado momento o lugar de estudante e, na sequência, a de professor. Ser professor exige a compreensão de que a busca por conhecimentos é constante ao longo da profissão, logo, podemos apreender que este profissional é um eterno aprendiz de sua profissão.

Shulman (2011) nos conta em um de seus trabalhos como desenvolveu um programa colaborativo na universidade na qual era docente na década de 90, uma comunidade de professores criada com o propósito de reflexão e disposta a revisar o ensino desde suas próprias perspectivas e experiências, que avançou e tornou-se um centro de estudos de ensino e aprendizagem. *Scholarship of teaching and learning*³⁹ como é conhecida, surge de duas importantes linhas de investigação e prática do autor (dizemos investigação e prática porque o autor destaca, em suas publicações, que seu trabalho como professor sempre nutriu suas pesquisas, assim como suas pesquisas têm contribuído para o ensino que desenvolve). A primeira linha, diz respeito ao estudo sobre o pensamento dos médicos realizado pelo autor nas décadas de 60 e 70, a partir da proposta de criar um currículo de formação que tivesse como eixo central a resolução de problemas/casos. Nesse sentido, o autor debruçou-se sobre questões como quanto conhecimento básico era necessário aos alunos do curso de medicina para que começassem a interferir nos casos clínicos. Para o autor, este trabalho incidiu sobre os estudos da segunda linha de investigação, a base de conhecimentos no campo de formação de professores, a partir da década de 80.

No campo da formação de professores, o interesse do autor se dá, a partir de questões que buscam compreender como os novos professores aprendem a ensinar e como, a partir do que sabem, ensinam outras pessoas. Assim, a preocupação do autor está em “to describe the difference between knowing something *per se* and coming to know it well enough to teach it to someone else (SHULMAN, 2011, p. 5)⁴⁰”.

Compreendemos que a perspectiva do autor estava assentada na necessidade de um conhecimento disciplinar que pudesse chegar à compreensão dos estudantes e para isso, a partir de sua experiência na Educação Superior, buscou junto aos estudantes de cursos de

³⁹ Preferimos manter o termo em inglês, no entanto, compreendemos a expressão inglesa “scholarship of teaching and learning” como indagação da pedagogia (SOARES e VIEIRA, 2014).

⁴⁰ “[...] descrever a diferença entre saber algo para si mesmo e vir a conhecê-lo bem o suficiente para ensiná-lo a outra pessoa (SHULMAN, 2011, p. 5)”.

doutorado de diferentes áreas a compreensão sobre como compreender essas áreas. Sobre este aspecto, Shulman (2011) psicólogo e filósofo, sinalizou que sofreu críticas severas de estudiosos da área de educação que não admitiam que pessoas que não haviam sido formadas com base no ensino pudessem falar e desenvolver pesquisa sobre os processos de ensino e pesquisa. É neste sentido que Shulman (1989) fala de uma possibilidade de *investigação híbrida ou paradigmática* que possibilite buscar em outras fontes a compreensão para o campo de pesquisa em educação.

Apontamos que, de todas as contribuições que destacamos nesta seção a que gostaríamos de enfatizar é a ideia da construção ou do desenvolvimento de uma compreensão capaz de entrelaçar conhecimentos específicos e pedagógicos constituindo outro tipo de conhecimento, o conhecimento pedagógico do conteúdo.

Para ensinar, assim como para pesquisar, os estudos do autor apontam para a necessária ideia de continuidade, um movimento genuinamente próprio à atividade docente. Tendo em vista que os desafios no campo do aprender e ensinar não são estáticos, a pesquisa precisa acompanhar esta ideia de produção de conhecimentos acerca de ser professor. Os desafios de aprender a ser docente ou pesquisar sobre esta profissão podem ser comparados aos desafios do saber e aprender a viver, uma contínua aprendizagem, assim como o mundo, eles estão em constante movimento (SHULMAN, 2011).

A partir destas considerações teóricas é que buscamos compreender de que modo a pedagogia específica de estágio curricular supervisionado se constitui. Trata-se, portanto, de possibilitar que a pedagogia de orientação de estágio seja desvelada e socializada, constituindo, no sentido defendido por Shulman e Shulman (2004), uma “propriedade comunitária”. Somos o que vivemos porque capazes de narrar àquilo que nos constitui como pessoas ao longo da vida e profissão. Nossa curiosidade investigativa emergiu da observação experiencial, mas também empírica de que, devido a atual configuração dos cursos de licenciatura, os orientadores de estágio parecem estar responsabilizados pela articulação entre conhecimentos específicos e pedagógicos, ou seja, no desenvolvimento do conhecimento pedagógico do conteúdo, uma importante categoria do conhecimento base para ensinar. No entanto, o trabalho docente desenvolvido pelos formadores responsáveis pelas disciplinas de estágio nos cursos de licenciatura ainda é pouco explorado, indicando a necessidade de compreender a pedagogia que se constitui na atividade docente.

Conforme lemos em Shulman (1998), a forma paradigmática de produção de conhecimentos compartilha com a narrativa a possibilidade de, a partir da experiência

vivenciada pelos profissionais, fazer emergir novas compreensões a respeito da complexa atividade de ensinar. Tal questão é destacada pelo autor quando sinaliza que

When we seek a pedagogy that can reside between the universal principles of theory and the narratives of lived practice, we invent approaches – such as the varieties of case methods – capable of capturing experience for subsequent analysis and review. We render individual experiential learning into “community property” when we transform those lessons from personal experience into a literature of shared narratives. Such connections between theoretical principles and practical narratives, between the universal and the accidental, forge professional knowledge. Such knowledge cannot be developed and sustained adequately by individuals experiencing and reflecting in isolation, however. No professional can function well in isolation. Professionals require membership in a community (SHULMAN, 1998, p. 520)⁴¹.

O autor nos auxiliou a vislumbrar a pesquisa narrativa e as histórias orais daqueles que orientam futuros professores nas suas atividades de estágio curricular supervisionado como maneira para apreender elementos que acreditamos constituir uma pedagogia própria aos orientadores no campo da Pedagogia Universitária.

2.3.2 Considerações sobre o texto de campo

Nossas considerações a respeito dos textos de campo partem de como pensamos que poderíamos compô-los. Ao definirmos que teríamos uma pesquisa narrativa, pensamos em como poderíamos proceder para capturar elementos que nos auxiliassem a compreender o que movia nossa curiosidade investigativa de modo colaborativo com aqueles que vivenciam a orientação de estágio curricular nos cursos de licenciatura.

A entrevista narrativa é um método muito utilizado na pesquisa narrativa para a criação dos textos de campo. A partir deste momento, organizamos um guia que chamamos de matriz da entrevista (Apêndice A) que nos ajudou na realização e composição dos textos de campo. A entrevista narrativa, que permite que as histórias sejam oralizadas e narradas, foi a maneira que encontramos para viabilizar nossa pesquisa.

⁴¹ Quando buscamos uma pedagogia que possa residir entre os princípios universais de teoria e as narrativas de prática vivida, nós inventamos abordagens – tais como as variedades de métodos de caso – capazes de capturar a experiência para uma análise e revisão. Nós transpomos a aprendizagem experimental e individual para “propriedade comunitária” quando transformamos aquelas lições da experiência pessoal em uma literatura de narrativas compartilhadas. Tais conexões entre princípios teóricos e práticas narrativas, entre o universal e o accidental, avançam gradualmente para um conhecimento profissional. No entanto, tal conhecimento não pode ser desenvolvido e sustentado adequadamente por indivíduos que tem a experiência e refletem isoladamente. Nenhum profissional pode funcionar bem quando está isolado. Profissionais requerem uma associação em uma comunidade (SHULMAN, 1998, p. 520, tradução nossa).

Clandinin e Connelly (2015) nos revelam que na pesquisa narrativa, os textos de campo são criados já induzidos pela interpretação que temos do campo de pesquisa, da nossa interpretação e da que os participantes dão a ela na relação conosco. Assim, a entrevista narrativa foi regida pelo entrevistador pesquisador, com o auxílio da matriz de entrevista composta por elementos que correspondiam ao propósito investigativo.

Para os autores supracitados, neste sentido, a pesquisa narrativa já tem natureza interpretativa, mesmo antes de ser composto o texto de campo, pois há a seleção dos interesses do pesquisador que ao longo da composição podem ir sendo negociados. Sobre este aspecto, evidenciamos que fomos negociando conosco e também com os participantes as razões de nossa pesquisa, ao passo que recontávamos o que nos havia motivado inicialmente. Assim como Clandinin e Connelly (2015) mencionam, nossos textos de campo foram orientados pela matriz que elaboramos, mas também pela participação colaborativa dos participantes, resultando em uma conversa no qual os papéis precisaram ser renegociados para que tópicos considerados essenciais da pesquisa pudessem ser envolvidos na narrativa, consideração esse processo essencialmente de criação. Segundo os autores, uma das dificuldades enfrentadas por investigadores na pesquisa narrativa é justamente a necessidade de recondução da criação, possibilitando que tópicos importantes para a pesquisa sejam explorados na entrevista.

2.3.2.1 Colaboradores

Nossos colaboradores da pesquisa que nos cederam suas próprias histórias para compormos os textos de campo são professores que atuam nas disciplinas de estágio curricular supervisionado nos 22 cursos de licenciatura presencial da Universidade Federal de Santa Maria, na cidade de Santa Maria. Estes cursos de acordo com as áreas dos CNPq estão classificados em: Linguística, Letras e Artes (LLA), Ciências Biológicas (CB), Ciências Exatas e da Terra (CET), Ciências Humanas (CH) e Ciências da Saúde (CS).

Quase na totalidade, os professores que orientam estágio são lotados no departamento de Metodologia de Ensino (MEN) que reúne profissionais que focalizam seus estudos na didática, metodologia e prática de ensino em diferentes áreas de conhecimento. Destacamos a exceção dos cursos de licenciatura em Geografia⁴², Física⁴³ e Educação Especial⁴⁴, os demais

⁴² O Curso de Licenciatura em Geografia assumiu as disciplinas de estágio curricular supervisionado.

⁴³ O Curso de Licenciatura em Física divide com o MEN as disciplinas de estágio curricular supervisionado.

orientadores de estágio estão lotados no MEN. No entanto, sinalizamos que os cursos de Teatro⁴⁵ e Dança⁴⁶, estão sendo atendidos por docentes lotados em departamentos específicos.

Compreendemos, a partir dos estudos sobre pesquisa narrativa de Clandinin e Connelly (2015), que a relação entre pesquisador e participante é um elemento central na pesquisa narrativa porque influencia a natureza e estabelece o status epistemológico dos textos de campo. Sobre este aspecto, é possível afirmar que algumas entrevistas narrativas ocorreram como fruto de uma relação mais colaborativa entre pesquisador e participante e outras nem tanto. Precisamos aludir ao fato de que fomos orientadoras de estágio de um curso de licenciatura da UFSM, sendo assim, alguns dos participantes dividiram conosco, como colegas de departamento, a experiência vivenciada o que, acreditamos, ter influenciado positivamente na negociação com os participantes e no engajamento destes com o propósito da pesquisa. Em determinados momentos, a narrativa dos professores fez com que rememorássemos acontecimentos, fatos e ações da atuação como orientadores, mas buscamos que estas memórias não intervissem na narração dos participantes, pelo menos não a partir de nossa evocação. Sobre este aspecto, recordamos que alguns inclusive nos remeteram a lembrança desta experiência, mencionando quando compartilhávamos os espaços institucionais como professores formadores. Clandinin e Connelly (2015, p. 153) esclarecem:

A forma como um entrevistador age, questiona e responde em uma entrevista formula uma relação e por isso os participantes respondem e dão relatos de experiências. O mesmo ocorre considerando as condições em que a entrevista acontece e também a forma, por exemplo, o local, a hora do dia, e o grau de formalidade estabelecida.

Neste sentido, nos preocupamos em propor tópicos que orientassem a narrativa dos participantes, evidenciados na matriz de entrevista narrativa, e as negociações quanto a local e hora, por exemplo, foram estabelecidas pelos participantes, respeitando suas disponibilidades.

2.3.2.2 Critérios para seleção dos colaboradores

Tivemos desde o início da pesquisa a preocupação com as pessoas que envolveríamos na pesquisa, pois elas são a corporificação de histórias vividas (Clandinin e Connelly, 2015)

⁴⁴ O Curso de Licenciatura em Educação Especial assumiu as disciplinas de estágio curricular supervisionado e oferece esta disciplina nas três ênfases do Curso (Déficit Cognitivo, Surdez e Dificuldades de Aprendizagem).

⁴⁵ Docente lotado no Departamento de Artes Cênicas.

⁴⁶ Docente lotado no Departamento de Métodos e Técnica Desportivas, cedido ao Departamento de Dança Licenciatura.

para os pesquisadores narrativos. Tínhamos que definir as pessoas e para isso utilizamos alguns aspectos para compor o grupo de colaboradores da pesquisa. Ainda que tivéssemos a vontade de termos os 22 professores participando da pesquisa, sabíamos que o número de entrevistas narrativas poderia nos enredar quanto à organização de nosso texto pesquisa. Bauer e Gaskell (2004) sinalizam que o número de entrevistas pode não denotar, necessariamente, melhor compreensão do fenômeno estudado. A partir desta observação, elaboramos elementos norteadores que nos auxiliaram a compor o grupo: a) professores efetivos; b) docentes que atuam, preferencialmente, nos cursos diurnos; c) no caso das habilitações do curso de Letras, optou-se uma por uma única habilitação; d) um professor orientador por curso de licenciatura, quando da existência de mais de um orientador, a opção foi por aquele com o maior tempo de carreira docente e atuação docente como orientador e, e) concordância em participar da pesquisa.

A partir dos elementos que elencamos e após levantamento de informações junto à PROGEP⁴⁷, coordenações de cursos e departamentos didáticos, bem como na Plataforma Lattes dos formadores, nossos colaboradores foram convidados via e-mail pessoal e envio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice B)⁴⁸ a participarem de nossa pesquisa. Tínhamos um universo de 16 professores, no entanto, um dos professores apesar de, inicialmente, ter manifestado interesse, optou pela não participação e outro se encontrava em vias de aposentadoria e nos falou sobre a importância de uma pesquisa como a nossa, mas não manifestou interesse em participar.

Assim, nossa pesquisa se constituiu com a colaboração de 14 professores orientadores de estágio curricular supervisionado atuantes em 14 cursos de licenciatura da Universidade Federal de Santa Maria. Acreditamos necessária a menção ao fato que, deste universo de colaboradores da pesquisa, apenas um não possui licenciatura (Orientador CET – 4), e outros quatro possuem licenciatura, mas não na área específica na qual atuam como orientadores de estágio (Orientador LLA – 4, Orientador LLA – 3, Orientador LLA – 1 e Orientador CH – 4). Os demais orientadores de estágio possuem formação inicial em nível de licenciatura nas áreas específicas de atuação. Buscamos manter o anonimato dos colaboradores e, ao mesmo tempo, lhes proporcionar uma identidade que possibilite as discussões e reflexões que costumamos ao longo de nosso trabalho. Assim, movidos por esta intencionalidade,

⁴⁷ Pró-reitora de Gestão de Pessoas da Universidade Federal de Santa Maria.

⁴⁸ O Projeto foi registrado no GAP/CE em 22/09/2015 com o título: Narrativas de Orientadores de Estágio nas Licenciaturas: Pedagogia Diferenciada a partir das Áreas de Conhecimento, número de registro: 041340, contou com a Autorização Institucional em 16/09/2015 com assinatura da Pró-Reitora de Graduação, Martha Bohrer Adaime e Parecer Substanciado do CEP aprovado em 14/10/2015, CAAE: 49703015.0.0000.5346.

elaboramos o Quadro 1, no qual apresentamos os colaboradores na interface de quatro áreas de conhecimento, segundo classificação do CNPq:

Quadro 1 - Áreas do Conhecimento do CNPq, Cursos de Licenciatura da UFSM e participação por área de conhecimento.

ÁREAS DE CONHECIMENTO	CURSOS DE LICENCIATURA DA UFSM	PARTICIPANTES
LÍNGUÍSTICA, LETRAS E ARTES (LLA)	ARTES VISUAIS - Licenciatura em Desenho e Plástica DANÇA – Licenciatura LETRAS - Espanhol e Literaturas - Licenciatura LETRAS - Inglês e Literaturas – Licenciatura LETRAS - Português e Literaturas – Licenciatura MÚSICA – Licenciatura TEATRO - Licenciatura	Orientador LLA – 2 Orientador LLA – 3 - - Orientador LLA – 5 Orientador LLA – 4 Orientador LLA – 1
CIÊNCIAS BIOLÓGICAS (CB)	CIÊNCIAS BIOLÓGICAS - Bacharelado e Licenciatura	Orientador CB – 1
CIÊNCIAS EXATAS E DA TERRA (CET)	QUÍMICA - Licenciatura MATEMÁTICA – Licenciatura – Diurno MATEMÁTICA – Licenciatura – Noturno FÍSICA - Licenciatura – Diurno FÍSICA - Licenciatura – Noturno GEOGRAFIA - Licenciatura	Orientador CET – 1 Orientador CET – 2 - Orientador CET – 4 - Orientador CET – 3
CIÊNCIAS HUMANAS (CH)	PEDAGOGIA - Licenciatura – Diurno PEDAGOGIA - Licenciatura – Noturno FILOSOFIA – Licenciatura EDUCAÇÃO ESPECIAL - Licenciatura – Diurno EDUCAÇÃO ESPECIAL - Licenciatura – Noturno CIÊNCIAS SOCIAIS - Licenciatura – Noturno HISTÓRIA- Bacharelado e Licenciatura	Orientador CH – 1 - Orientador CH – 3 Orientador CH – 4 - Orientador CH – 2 -
CIÊNCIAS DA SAÚDE (CS)	EDUCAÇÃO FÍSICA - Licenciatura	-

Fonte: Autoras

Sabíamos da existência eminente da incerteza e insegurança que também envolve os participantes, pois poderiam, a qualquer instante, romper a negociação conosco. Isto nos preocupou do início ao fim do desenvolvimento da pesquisa.

Assim, o texto de campo é a narrativa resultante das histórias orais narradas pelos professores orientadores de estágio por meio de uma entrevista narrativa, ou seja, são oralização das experiências. A entrevista narrativa foi gravada e os áudios estão arquivados de modo a manter o nome de cada participante em sigilo. As histórias orais narradas foram transcritas na íntegra para posterior envio aos colaboradores, com o intuito que pudessem complementar informações ou suprimi-las se assim fosse da vontade destes.

Muitos de nossos colaboradores não retornaram nossos contatos, acreditamos que alguns, como mencionaram no momento da entrevista, não faziam questão deste procedimento. Outros ainda responderam com considerações relevantes a respeito da transcrição e nos incentivaram na construção de nosso texto de pesquisa. No entanto, bem menos casos, nossos e-mails retornaram. Demos seguimento ao processo de construção do texto de pesquisa.

Tendo em vista que o estudo insere-se no contexto das pesquisas realizadas com seres humanos, sinalizamos nosso comprometimento com as narrativas e com aspecto éticos gerais implicados, entretanto, destacamos que os riscos das pesquisas nas Ciências Humanas se diferem daqueles riscos indicados e discutidos nas pesquisas da área biomédica.

Com base no capítulo dos Aspectos Éticos da Pesquisa com Seres Humanos⁴⁹, destacamos que todos os participantes da pesquisa foram informados dos objetivos e sobre a possibilidade de esclarecer dúvidas com as pesquisadoras envolvidas no momento que desejassem, tais como, sobre instrumentos e resultados da investigação (Apêndice B).

Assumimos o compromisso de preservar a privacidade dos colaboradores da pesquisa. Neste sentido, as entrevistas foram realizadas e gravadas individualmente no local de preferência dos participantes. Os 14 professores colaboradores que aceitaram participar da pesquisa receberam suas cópias referentes ao Termo de Consentimento e Livre Esclarecimento que assinadas, permanecem aos cuidados de cada professor e dos pesquisadores.

Precisamos ainda destacar que os Projetos Pedagógicos dos Cursos e, em especial, as ementas das disciplinas de estágio curricular supervisionado também são textos de campo que nos possibilitaram vislumbrar como o estágio está configurado nos cursos de licenciatura da Universidade Federal de Santa Maria. Tal aspecto denota a preocupação com a tridimensionalidade da pesquisa narrativa: lugar, momento (temporal e espacial) e aspectos pessoais e sociais. Conforme pontuam Clandinin e Connelly (2015, p. 157), “o pesquisador, que estabelece relações com os participantes, pode tornar-se tão concentrado na relação que o fluxo de documentos, que pode ajudar a contextualizar o trabalho, passa despercebido”. As anotações e discussões que fizemos sobre o estágio nos PPCs e a constituição das ementas destas disciplinas são contextualização relevante para a discussão que propomos, pois trata de um registro do modo como o trabalho docente dos orientadores é compreendido pelo curso no qual atua.

Nesse sentido, nossas considerações práticas e orientadas para o texto de campo se constituíram na escuta cuidadosa das histórias orais relatadas por estes profissionais, abarcando dimensões que envolvem a personalidade, a profissão e a instituição na qual atuam e/ou atuaram.

⁴⁹Capítulo das Normas de Pesquisa em Saúde do Conselho Nacional de Saúde Resolução nº 01/88 de 13 de junho de 1988 disponível no site do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Santa Maria <http://jararaca.ufsm.br/websites/cep/13155c6fa78131ddc4118c01c67667f2.htm>

2.3.3 Considerações analítico-interpretativas

Tão importante quanto às considerações teóricas e considerações práticas e orientadas para o texto de campo, são as considerações sobre a análise e interpretação. Conforme destacam Clandinin e Connelly (2015, p. 176), “à medida que passamos dos textos de campo para os textos de pesquisa, nossos textos de campo são textos sobre os quais nos perguntamos sobre seu sentido e significância social”.

Depois que transcrevemos as 14 entrevistas, compomos os textos de campo, e os organizamos em arquivos de modo que pudéssemos acessá-los facilmente. Leituras e releituras dos textos de campo nos permitiram identificar cada um dos elementos norteadores que havíamos mencionado ao longo da realização da entrevista, assim que este foi nosso primeiro movimento de análise. Cada um dos textos de campo foi organizado de modo a contemplar as questões abordadas na entrevista. Sentíamos a necessidade de visualizar os elementos, vislumbrando potencialidades de análise.

Imediatamente averiguamos que este movimento não era interpretativo, mas compunha uma importante fase de sistematização da análise. A partir deste momento, sentimos ainda necessidade de organizar os textos de campo em três grandes eixos que compõem a estrutura da matriz da entrevista, quais sejam: trajetória formativa, concepções de docência e modos de atuação. Desde nossa compreensão da pesquisa narrativa e com base nos pressupostos apontados por Clandinin e Connelly (2015), era preciso reconhecer as particularidades da composição de cada um dos textos de campo. Cada uma destas fases organizativas resultou em anotações de tópicos e assuntos abordados pelos orientadores.

A última fase deste processo foi organizar estas anotações por área de conhecimento. Este arranjo organizativo objetivava possibilitar que as histórias orais individuais de cada um dos participantes pudessem ser vistas também a partir de um conjunto delas, composto pelos demais professores de uma área específica do conhecimento.

Clandinin e Connelly (2015) nos esclarecem que este processo que nomeamos de movimento organizativo, nada mais é que um mapeamento do que há sobre o fenômeno que investigamos, é trabalhar com o posicionamento dos textos de campo dentro do espaço tridimensional da pesquisa narrativa. Segundo estes autores, quando realizamos questionamentos de posicionamento dos textos de campo e os organizamos de acordo com estes, fazemos com que questões para a análise emergjam. As incontáveis releituras dos textos de campo realizadas ao longo deste processo são indispensáveis.

Em termos analíticos, podemos afirmar que é uma busca por “tematizar narrativamente (CLANDININ e CONNELLY, 2015, p. 177)” o conjunto de nossos textos de campo. Dito de outro modo, procuramos elementos das histórias que se entrelacem ou interconectem, indicando temáticas a serem exploradas interpretativamente.

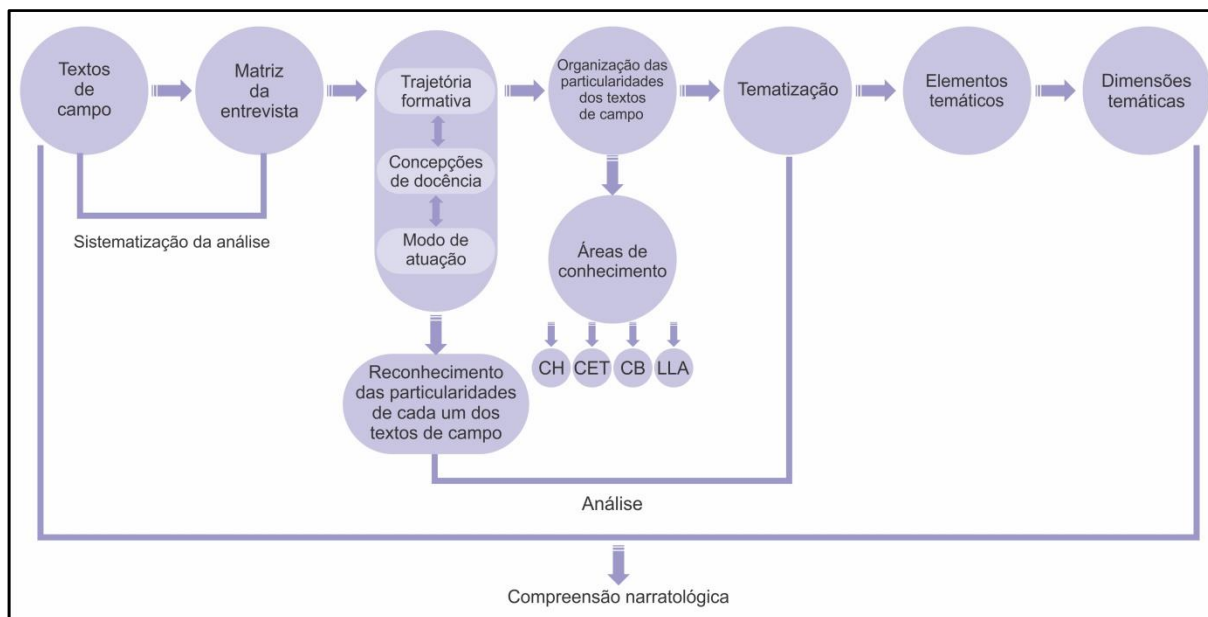
As perguntas de sentido e significância social de nossa pesquisa modelaram nossas escolhas, nossa análise e nossas interpretações. Os textos de campo falavam por si, mas como pesquisadores narrativos precisávamos ir além da representação dos excertos da narrativa, precisávamos construir sentidos a partir das histórias orais de professores orientadores de estágio que participaram conosco da pesquisa. Como nos alertam Clandinin e Connelly (2015, p. 178-179) “textos de campo têm um vasto e rico potencial de pesquisa. Retornamos a eles muitas e muitas vezes trazendo nossas próprias vidas recontadas como pesquisadores, trazendo novos questionamentos de pesquisa e (re)pesquisando os textos”.

Neste sentido, houve momentos em que parecíamos estar submersos por textos de campo, principalmente antes de organizarmos os arquivos de pesquisa, parecia que não sobreviveríamos à imersão narrativa que empreendíamos. Ainda que demorado e bastante trabalhoso, o processo de organização dos textos de campo em arquivos organizativos é importante para a pesquisa narrativa.

Nossas compreensões e interpretações, a partir do que lemos e relemos do conjunto dos textos de campo, começaram a tomar forma no momento que, pela composição de novos sentidos, elaboramos *dimensões temáticas* que nos auxiliaram na escrita de um relato que é apresentado nesta narrativa de pesquisa de doutoramento.

As dimensões temáticas emergem de um processo intenso e complexo de construção analítica interpretativa que realizamos ao longo de nossa investigação. Estas dimensões são constituídas de princípios que as fundamentam que denominamos de *elementos temáticos*. Analogamente, podemos mencionar o processo de alinhavo realizado pela costureira. Esses princípios são nossos alinhavos para a construção das dimensões. A Figura 1, objetiva explicitar o processo de análise interpretativa e a composição da compreensão narratológica que realizamos:

Figura - 1: Sistematização do processo de análise analítico interpretativo dos textos de campo



Fonte: As autoras

Importante, no entanto, do processo analítico-interpretativo no qual estivemos imersos, é a ressalva que fazemos a respeito da elaboração dos sentidos que construímos ao longo de nossa pesquisa. Conforme lemos em Clandinin e Connelly (2015, p. 179),

Quer leiamos os textos de campo sozinhos ou com novos leitores, a busca por padrões de linhas narrativas, tensões, e temas, que dão forma aos textos de pesquisa, é criada pelos escritos das experiências quando eles lêem e relêem os textos de campo e os colocam lado a lado, de diferentes maneiras; quando trazem as histórias de suas experiências passadas e as colocam ao lado dos textos de campo; e também quando leem os textos de campo considerando o contexto de outra pesquisa e outros trabalhos teóricos.

Sobre este aspecto, e com base nos estudos de Shulman (1986) mencionamos que ao enfocarmos a prática docente de professores orientadores de estágio, nos propomos a explicitar uma pedagogia que deve e precisa ser revisitada, tanto na prática quanto na teoria. Uma literatura teórica científica que fora construída sob orientação de nossas leituras teóricas, nossas escolhas analíticas interpretativas e uma compreensão narratológica.

É sobre este aspecto que nos movemos quando trabalhamos no campo da pesquisa narrativa e afirmamos que nossa colaboração é sobre os novos olhares possíveis sobre um mesmo fenômeno. Assim, não relatamos a descoberta de nenhum fenômeno, mas conseguimos sensivelmente e a partir de nossas próprias histórias e das histórias orais que ouvimos e registramos, construir possibilidades de sentidos que podem ser reelaboradas a qualquer instante, mas representam uma compreensão sobre a Pedagogia Específica de orientadores de estágio.

CAPÍTULO 3 – COSTURA DE NOVOS SENTIDOS PARA AS NARRATIVAS COMPARTILHADAS

A pesquisa narrativa se compõe a partir de relatos em vários níveis. Coube-nos; a partir das histórias pessoais compartilhadas conosco pelos participantes, das narrativas construídas também coletivamente ao longo da pesquisa na relação que constituímos com os professores orientadores de estágio, das narrativas teóricas que acessamos ao longo de nossa constituição, mas especialmente, ao longo pesquisa; costurar uma nova possibilidade.

Os relatos do vivido pelos participantes de pesquisa são compostos a partir de relações tridimensionais, ou seja, há outras vozes imbricadas neste relato. Nossa narrativa, como dissemos, também é elaborada tridimensionalmente por isso, o processo de costura da pesquisa é complexo. A partir do narrado pelos participantes e do sentido que estes atribuíram a esta narrativa; nós, investigadores narrativos, precisamos avançar, indo além da explicação do relato vivido, compondo o relato de pesquisa que é um novo sentido construído e explicitado pela narrativa do pesquisador. Para isso, não abandonamos as experiências vividas ao longo do percurso de pesquisa como pesquisadores, nem o que somos como pessoas e profissionais, nossas experiências de vida também estão implicadas no relato de pesquisa que compomos.

É da observação de que o futuro professor tem necessidade da elaboração de um processo de raciocínio pedagógico ao longo do curso para compor um conhecimento específico à profissionais da educação, conhecimento pedagógico do conteúdo, que olhamos para o trabalho do orientador. Nem sempre este processo se constitui ao longo das mais diversas disciplinas de conhecimentos específico da área, mas é nos estágios que o conhecimento de uma determinada área entra em contato com um contexto distinto, com outros que necessitam compreender o sentido e também apropriar-se de níveis de compreensão deste conhecimento.

Para Shulman (2005) o raciocínio pedagógico do professor se constitui a partir dos seguintes aspectos: compreensão, transformação, ensino, avaliação e reflexão. O primeiro aspecto é a compreensão elemento central e primordial, de acordo com o autor, pois é imprescindível que o professor compreenda o conteúdo que vai ensinar. Nesta direção, esse é o grande diferencial com relação a esta profissão, tendo em vista que além de saber, o profissional precisa construir didaticamente estratégias para a compreensão por parte do estudante. O segundo aspecto é a transformação, ou seja, processo realizado pelo professor

com o objetivo de pensar o caminho entre a compreensão dele e a do seu aluno. A transformação requer a organização e combinação de outros processos, tais como: 1) preparação, e análise de materiais e interpretação crítica; 2) representação das ideias em uma nova configuração; 3) seleções didáticas (métodos e modelos de ensino); 4) adaptação destas representações e 5) adequação destas adaptações às características dos estudantes, configurando um planejamento das ações pedagógicas a serem desenvolvidas.

O terceiro aspecto é o ensino que compreende a concretização da organização e sistematização da aula, apresentação de explicações claras, designação e revisão de trabalhos, interação eficaz com os alunos por meio de estratégias que permitam a efetiva participação, tais como, perguntas respostas, reações emocionais, elogios e críticas compõe este aspecto. Shulman (2005) relata que suas pesquisas evidenciam que, dependendo do nível de compreensão do professor a respeito dos conteúdos tais elementos podem ser reconfigurados fazendo com que não haja, por exemplo, muito espaço para intervenção dos estudantes.

A avaliação é pontuada como quarto aspecto. A tarefa de avaliar é compreendida como controle imediato da compreensão e interpretação equivocada, podendo ser assumida como técnica ou sistema formal de avaliação ou exame, além de retro informação e qualificação do trabalho desenvolvido pelo professor e seus alunos. O quinto aspecto destacado é a reflexão, processo desencadeado pelo professor no sentido de analisar de forma retrospectiva e crítica os processos de ensino e de aprendizagem, nos quais esteve envolvido, buscando revisar o processo desencadeado e comparar com os objetivos definidos.

E, por último, uma nova compreensão deste processo demarcando um novo começo de reflexão sobre os objetivos e conteúdos, sobre os alunos e os processos didáticos desencadeados. De acordo com o autor, é preciso compreender, entretanto, que “[...] la nueva comprensión no se produce automáticamente, ni siquiera después de la evaluación y la reflexión. Para que ella se produzca se necesitan estrategias específicas de documentación, análisis y debate (SHULMAN, 2005, p. 26)⁵⁰”.

Neste sentido, a compreensão dada ao papel do orientador é individual, permeada pelos elementos que constituem e constituíram o professor orientador ao longo de sua trajetória de atuação. Apreendemos que o processo de constituição da pedagogia de orientação de estágio é composto de três dimensões temáticas que denominamos:

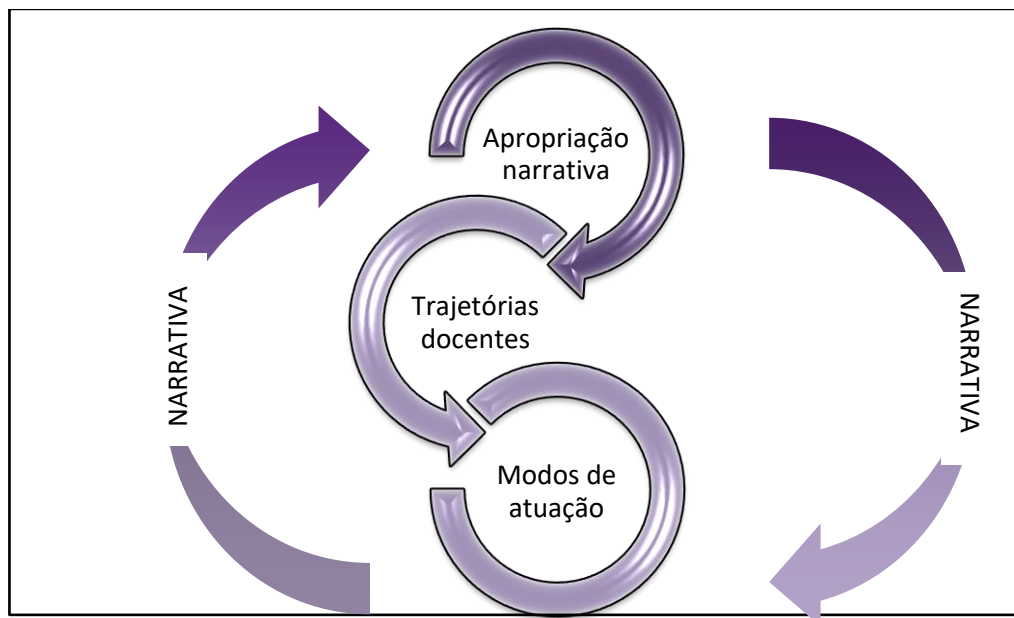
- Apropriação Narrativa

⁵⁰ [...] a nova compreensão não se produz automaticamente, nem mesmo depois da avaliação e da reflexão. Para que ela se produza são necessárias estratégias específicas de documentação, análise e debate (SHULMAN, 2005, p. 26, tradução nossa).

- Trajetórias Docentes
- Modos de atuação específicos

Nesse sentido, a partir de elementos que emergem das narrativas constituídas das vivências que estes professores tiveram tanto no campo pessoal, profissional e institucional, relatadas de modo que as compreendêssemos e reelaborássemos novos sentidos. A partir das narrativas dos orientadores e da interpretação destas constituímos nossa compreensão narratológica que se constitui na e pela construção das dimensões temáticas que mantêm entre si relações que podem ser mais bem explicitadas na figura ilustrativa:

Figura – 2: Compreensão narratológica do processo de constituição do orientador



Fonte: As autoras

Conforme buscamos elucidar na ilustração, as três dimensões temáticas – apropriação narrativa, trajetórias docentes e modos de atuação – guardam entre si uma relação de interconexão que é estabelecida pela narrativa. Sendo assim, ainda que didaticamente a apresentação no estudo tenha se dado em subcapítulos, gostaríamos que a ideia de interlocução narrativa das três dimensões fosse mantida ao longo da leitura. Nosso esforço, neste sentido é mostrar que a relação estabelecida entre as três dimensões configura um modo particular de atuação. Ainda que a dimensão denominada modos de atuação guarde características particulares de cada um dos orientadores e da área específica do conhecimento em que a atividade de orientação se desenvolve, juntas elas permitem apreender a

especificidade que sustentamos como tese, uma Pedagogia Específica de Estágios nas Licenciaturas.

Inevitavelmente, compor esta narrativa de pesquisa nos remonta à experiência que tivemos como orientadores de estágio. Como dissemos, ao fazer pesquisa narrativa somos também sujeitos impregnados da vivência que nos constitui.

Destacamos a importância e valorização do que vivemos como professores para estabelecer conhecimentos que nos constituem profissionais da educação, compartilhando nossas práticas e estabelecendo por meio de um processo reflexivo e crítico narrativas compartilhadas. Neste sentido, Shulman (1998) nos proporciona a orientação teórica com a qual nos guiamos para estabelecer outros diálogos teóricos, costurando uma compreensão narratológica sobre o estágio e compondo uma investigação paradigmática ou híbrida (SHULMAN, 2011). Assim, os estudos do autor nos possibilitam construir compreensões, mas também, nos servem de inspiração quanto à forma da escrita, impregnada do que somos e do que, através da pesquisa, conseguimos construir como narrativa compartilhada.

3.1 APROPRIAÇÃO NARRATIVA

Nas obras de Lee Shulman encontramos lembranças de vivências profissionais próprias ou menção à narrativa de outros professores. Explicamos ao que nos referimos, lembrando nossa experiência como orientadores de estágio, ao passo que vamos elucidando o que compõe a primeira dimensão temática.

Quando tivemos a oportunidade de orientar estágios curriculares supervisionados dávamos muita atenção aos relatos que ouvíamos e líamos de nossos estagiários. Estes relatos passaram a fazer parte de nossa memória docente e nos serviam de parâmetro para tomadas de decisão, orientações e atividades orientadas na sala de aula. Podemos avaliar, inclusive, que a apropriação narrativa do que fora vivido por nossos estagiários na escola, foi importante elemento de nossa constituição como orientadores.

A orientação de estágios foi nossa primeira experiência docente na Educação Superior presencial, estávamos aprendendo a orientar outros professores para a Educação Básica e nesse processo descobrimos que os relatos nos auxiliariam a compor, com os estagiários, um mote para análise do vivido por eles no espaço escolar orientando intervenções futuras. Apesar de nossas inúmeras visitas à escola, não convivemos com a rotina escolar e sabíamos que dela muitos elementos poderiam emergir e que inevitavelmente, necessitaríamos, discutí-los na atividade de orientação de estágio.

Somos contadores de histórias, mas também valorizamos histórias contadas por outros, que assim como nós, vivem a experiência fantástica de aprender a docência permanentemente. Assim, as histórias que nos contam passam a fazer parte de nosso arcabouço de memórias e com elas constituímos novas narrativas. Clandinin e Connelly (2015) nos auxiliam a explicar essa ideia quando asseveram: “para nós, a vida – como ela é para nós e para os outros – é preenchida de fragmentos narrativos, decretados em momentos históricos de tempo e espaço, e refletidos e entendidos em termos de unidades narrativas e descontinuidades (p. 48)”.

A pesquisa narrativa que desenvolvemos e que apresentamos nos possibilitou ouvir as histórias orais dos professores orientadores dos cursos de licenciatura da UFSM, revelando-nos que nossa experiência com os relatos dos estagiários também é compartilhada por outros orientadores. Apreendemos que nossas experiências como orientadoras, nossas observações práticas sobre o trabalho docente na disciplina de estágio, configurava-se, a partir das vozes de outros orientadores, uma característica compartilhada. Nesse sentido, nossa pesquisa ao se propor a interpretar narrativas de professores orientadores de estágio nos cursos de licenciatura, possibilitou que práticas docentes se tornassem visíveis. Shulman (2011) assevera que a natureza, características e modos de atuação docente no ensino superior, necessitam ser visibilizados, buscando a composição daquilo que o autor denomina de propriedade comunitária, ou seja, a possibilidade de análise conjunta desta atuação docente.

Identificamos que os relatos constituídos a partir das vivências dos estagiários têm uma ampla e relevante função para os professores orientadores de estágio. O professor orientador se apropria da experiência vivenciada e narrada pelo estagiário e a reconstrói narrativamente, dando um novo sentido a esta experiência. Os professores orientadores de estágio são (re)contadores de histórias narradas, [re]significadas na própria narrativa. Conforme nos ensinam Connelly e Clandinin (1995), as narrativas são constituídas de muitas vozes e, destas, nos interessou compor compreensões a respeito da apropriação da voz dos estagiários realizada pelos orientadores.

Assim, nós, os pesquisadores narrativos, ouvimos, registramos e transcrevemos as histórias oralmente contadas pelos professores orientadores de estágio, e a partir de nosso processo analítico e interpretativo, apreendemos o que denominamos de *apropriação narrativa*. Explicamo-nos melhor, dizendo que esta dimensão temática é composta da compreensão que construímos a partir das narrativas dos orientadores, que também são compostas a partir dos relatos de seus estagiários. Assim, na narrativa de pesquisa que apresentamos, as histórias orais dos orientadores de estágio, as corporificações de histórias vividas que incluem tais apropriações narrativas, foram ainda interpretadas e [re]significadas

por nós, os pesquisadores. Buscando explicitar este processo de constituição da dimensão temática, apropriação narrativa, elaboramos a figura:

Figura – 3: Constituição da dimensão temática apropriação narrativa



Fonte: As autoras

A entrevista narrativa nos permitiu o acesso às compreensões dadas pelos professores orientadores de estágio, proporcionando que rememorassem vivências experienciadas, recontando suas próprias histórias e a aquelas que lhe foram contadas. Pudemos observar que os relatos compostos a partir do vivenciado pelos seus estagiários, são também indicadores constitutivos da pedagogia destes profissionais. Assim, atentamos para o fato que os orientadores de estágio são (re)contadores de histórias que não foram vivenciadas diretamente por eles, mas vivenciadas por seus estagiários, e é neste sentido que consideramos a

apropriação narrativa. Os relatos dos estagiários, a partir das experiências vivenciadas nas escolas; e, posteriormente, compartilhados com seus orientadores em momentos de orientação, são elementos que caracterizam, constituem e implicam no modo de atuação docente.

Conforme discutimos na próxima dimensão temática – trajetórias docentes – algumas trajetórias estão permeadas pela experiência na Educação Básica; entretanto, acreditamos que a apropriação narrativa dá-se pela ausência, por parte do orientador, da experiência na sala de aula da escola concomitante à orientação e, também, pela necessidade de construção com o estagiário de um vínculo de confiança e compartilhamento destas experiências. As narrativas dos estagiários que nos foram reveladas por meio da voz de seus orientadores são orais ou escritas, construídas nos momentos de orientação coletiva ou individual. Identificamos que o relato é um importante elemento nas aulas de estágio e pode vir ainda na forma de registros escritos, de diário de aula, comentários e/ou descrição de fatos que ocorrem e análise crítica e reflexiva da atuação docente, deles ou dos professores atuantes na escola. Conforme lemos em Cunha (1997) a narrativa, neste sentido, é um importante instrumento de ensino e, consideramos especialmente, da aprendizagem docente, do processo complexo que é aprender a ensinar.

Neste sentido, o relato oral assume importante função na orientação, principalmente pela necessidade de compartilhamento em momentos organizados pelo formador para que o diálogo compartilhado e a significação coletiva sejam o mote da ação. Esta perspectiva é interessante desde o ponto de vista da apropriação que se dá das experiências narradas nesses espaços para a elaboração de sentidos que possam constituir um modo de atuação que permita discutir, analisar, propor sentidos e novos significados a estas narrativas e a partir delas mobilizar conhecimentos que se fazem necessários à formação de futuros professores.

Sobre este aspecto, Connelly e Clandinin (1995) destacam que a educação, por sua natureza e característica, implica construção e reconstrução de histórias pessoais e também na relação com os outros. A educação é, assim, um processo constituído no coletivo, na relação com o outro que significa relação social e inter-relação entre professores e alunos, deste modo, “tanto los profesores como los alumnos son contadores de historias y también personajes en las historias de los demás y en las suyas propias (CONNELLY e CLANDININ, 1995, p. 12)⁵¹”.

⁵¹ [...] tanto os professores como os alunos são [contadores de histórias e também personagens nas histórias dos outros e de suas próprias histórias (CONNELLY e CLANDININ, 1995, p. 12, tradução nossa).

Tendo em vista as perspectivas apresentadas, coube-nos costurar textos de campo às compreensões que construímos sobre as narrativas dos orientadores, norteados por nossas bases teóricas e metodológicas e, ao mesmo tempo, permeados pelo que somos como pessoas e profissionais, compondo assim a dimensão temática, apropriação narrativa. Ao fazê-lo, produzimos significação a partir de nossa própria interpretação sobre estas narrativas, assim transformando-as em elemento constitutivo de nossa narrativa de pesquisa.

A apropriação narrativa emerge de diferentes circunstâncias de orientação de estágio vivenciadas pelos orientadores. Conforme explicitamos em seguida, o Orientador CH – 1 rememora o relato do vivido na escola pelos estagiários para mobilizar conhecimentos que provoquem reflexões sobre a experimentação na escola e princípios teóricos metodológicos que vêm sendo construídos ao longo da formação inicial. A apropriação objetiva ainda pensar a respeito dos professores que acolhem os estagiários em suas salas de aula, ou seja, professores que atuam na Educação Básica. O choque de realidade entre as orientações recebidas na universidade e o que é vivenciado na escola é o objeto de análise na narrativa do orientador que, a partir do narrado pelos estagiários, orienta o planejamento das aulas do estagiário. Observamos que a narrativa do estagiário mobiliza o orientador no sentido da busca de conscientização de uma atuação docente coerente com o que fora trabalhado ao longo da formação inicial, evidenciando o necessário posicionamento crítico e reflexivo do estagiário.

[...] uma ideia de prática de estágio ela é continuada ela tem que ser complementada um dia ao outro então o que eu digo muito para elas assim é pensar na coerência interna do planejamento, não adianta vir em um dia com uma atividade e no outro com outra que isso não é o que a gente quer, *“mas a escola é assim”* bom, mas se a escola é assim, [...] isso precisa ser problematizado não é assim que vocês farão porque também elas têm uma ideia de estágio que é se eu não sei fazer assim eu vou fazer minimamente como aquela professora faz porque ela está lá há quantos anos e faz assim (Orientador CH - 1).

O relato do vivenciado na escola é mencionado e, a partir deste registro, se problematizam aspectos docentes que promovem a construção de novos sentidos como, por exemplo, a construção de reflexões que pontuem situações, ações e movimentos no espaço escolar, conforme destacamos no segundo excerto da narrativa do Orientador CH – 1. Como orientador de estágio, o docente crê ser sua função destacar tais aspectos e possibilitar espaço para reflexão e discussão que movimentem os alunos no sentido de construir outras possibilidades didático-pedagógicas.

[...] manda as gurias para a escola e elas *“ah [cita o próprio nome] não deu para observar muito porque tinha isso, aquilo e aquele outro, teve preparação disso, preparação da festa disso e*

daquilo”. A gente vê no que vai se transformando o currículo da escola e usa isso como discussão aqui porque esse é o nosso papel, esse é o nosso papel, da gente até no estágio eu digo “gurias, pensem bem o que é isso”, não dá para não se posicionar, pelo menos nesse momento vocês vão ter que dizer alguma coisa se depois vocês vão para lá e vão concordar com isso, isso é uma outra coisa e eu digo isso para as minhas, não vai passar pelas minhas mãos sem fazer uma reflexão sobre isso eu nem estou dizendo que tem que concordar comigo, agora que precisa fazer uma reflexão sobre será que é legal a forma como as rotinas institucionais estão organizadas? Daí elas “*ah, mas a gente conseguiu quebrar as rotinas*”, não a gente não quebra, a gente faz de conta, a gente faz uma organizada daqui e dali, mas a escola continua sendo a mesma, a gente tem pouca ingerência sobre isso e as próprias professoras lá dentro tem pouca porque elas consideram que isso está pronto, elas não consideram que elas são autoras desta rotina, enfim, são “n” elementos (Orientador CH - 1).

Sobre este aspecto, recordamos a fala de Nóvoa (2013, p. 11) “a experiência por si só não é o que conta, o que conta é a reflexão partilhada sobre a experiência”. Tal compreensão é de extrema relevância para as experiências de estagiários nos espaços educacionais. A retomada da voz do estagiário que compõe a narrativa do orientador nos remete a preocupação significativa do último com as questões que emergem da vivência do estagiário e a tentativa de construção, a partir desta, de um conhecimento profissional. Os dois excertos que foram destacados compõem uma entrevista narrativa e demonstram, ainda que implicitamente, o distanciamento entre as duas instituições formadoras de futuros professores. Referimo-nos, obviamente, à universidade e à escola.

Sobre este aspecto, retomamos novamente os excertos. No primeiro, observamos, por parte do orientador, a menção à ideia de que o estagiário tende a observar modelos de prática docente existentes, sem o devido processo reflexivo e crítico. Neste sentido, o docente assume a função de orientar o estagiário a assumir uma postura ética e profissional própria que seja coerente com a formação inicial. Compreendemos que a identidade profissional do futuro professor é o elemento que emerge da problematização que perpassa esta narrativa.

Neste sentido, o espaço escolar no qual os futuros professores atuarão, as práticas docentes e a situação das escolas de Educação Básica exigem dos futuros professores a construção consciente da identidade profissional. Assim, conforme destacam Severino e Pimenta (2011), a identidade profissional docente precisa estar assentada em conhecimentos profissionais próprios e na concepção de que “ser professor requer saberes e conhecimentos científicos, pedagógicos, educacionais, sensibilidade, indagação teórica e criatividade para encarar as situações ambíguas incertas, conflituosas e, por vezes, violentas [...] (p. 15)”.

A partir da apropriação narrativa que observamos na narrativa do Orientador CH – 1, evidenciamos que a formação inicial precisa cumprir o papel, através de seus professores formadores de

[...] dotar o futuro professor ou professora de uma bagagem sólida nos âmbitos científico, cultural, contextual, psicopedagógico e pessoal deve capacitá-lo a assumir a tarefa educativa em toda sua complexidade, atuando reflexivamente com a flexibilidade e o rigor necessários, isto é, apoiando suas ações em uma fundamentação válida para evitar cair no paradoxo de ensinar a não ensinar, ou em uma falta de responsabilidade social e política que implica todo ato educativo e em uma visão funcionalista, mecânica, rotineira, técnica, burocrática e não reflexiva da profissão, que ocasiona um baixo nível de abstração, de atitude reflexiva e um escasso potencial de aplicação inovadora. A estrutura da formação inicial deve possibilitar uma análise global das situações educativas, que devido à carência ou a insuficiência da prática real, se limitam predominantemente a simulações dessas situações (IMBERNÓN, 2011, p. 63).

No segundo excerto que destacamos do Orientador CH -1 a escola e as práticas pedagógicas são problematizadas, fazendo com que o estagiário produza compreensões a partir do vivenciado, analisando posturas institucionais e docentes. Reconhecemos as problematizações como importantes ferramentas para o encaminhamento didático pedagógica das aulas de estágio curricular supervisionado, concordando com a perspectiva apontada pelos autores supracitados, mas asseveramos que estas ainda não ocorrem na perspectiva da colaboração entre escola e universidade. Assim, seguimos produzindo olhares e discursos unilaterais, construídos por uma e por outra perspectiva e com isso produzindo afastamentos ainda mais significativos entre universidade e escola.

Neste sentido, constatamos que as percepções que os estagiários têm da escola e do trabalho docente, tornam-se conhecidas ao orientador através das narrativas discentes que mobilizam reflexões acerca da atividade educativa na sua complexidade, desde a competência na área específica até a construção ética e moral da postura profissional.

A voz dos estagiários é rememorada na narrativa do Orientador CH – 4 para problematizar a função que o estágio tem na formação inicial de professores. Evidenciamos a concepção de estágio que permeia a narrativa do orientador é a de um momento formativo que constitui a trajetória inicial de formação profissional do professor.

[...] elas acham assim “*ah, vou fazer estágio para adquirir experiência*”, ah experiência é a vida toda, toda a vida tu estás adquirindo experiência porque cada vez é uma situação nova e cada situação nova, a cada novo desafio é uma experiência nova, é uma vivência nova. Então, o estágio para mim, a inserção no campo de estágio seria o pontapé inicial do jogo da vida profissional, é a arrancada, mas só a arrancada porque o resto tu vais durante todo teu exercício prático adquirindo, o conhecimento, reformulando, pensando, planejando, te organizando, indo, voltando, comemorando, te decepcionando porque é assim a caminhada, então o estágio seria esse início, essa coisa bem inicial assim (Orientador CH - 4).

Ao mencionar a narrativa dos estagiários, o orientador problematiza o sentido que deve ser atribuído ao estágio na formação inicial, pontuando que a formação docente é um processo contínuo e permanente. A apropriação narrativa se dá para problematizar e refletir a

concepção docente envolvida na atividade de orientação de estágio. Para este formador, não é possível que o estágio seja compreendido como prática profissional, logo não é momento para adquirir experiência profissional (ZABALZA, 2014). A compreensão do Orientador CH – 4 explicita um momento formativo que apresenta aprendizagens distintas das vivenciadas ao longo do curso (PIMENTEL e PONTUSCHKA, 2014), possibilitando inclusive compreender a docência como atividade profissional que exige formação permanente. Para o orientador, a experiência que os estagiários creem adquirir no estágio é algo que só a prática docente contínua poderá lhes proporcionar. É importante destacarmos que o orientador, com isso, não está diminuindo a importância deste momento formativo, apenas lhe reconhece como um momento formativo de oportunidade de vivenciar a docência de modo supervisionado. A formação docente é tida aqui como processo permanente, constituído de muitas experiências de ser professor.

Zabalza (2014) discute o sentido que o estágio tem na formação do futuro profissional nas diversas profissões, destacando três aspectos para o desenvolvimento da formação. Ainda que o foco de nosso trabalho seja o sentido formativo do estágio para a formação inicial de professores que atuarão futuramente na Educação Básica e a do autor seja mais ampla, no sentido das mais diversas profissões, compreendemos que os aspectos sinalizados contribuem para nossas discussões.

De acordo com o autor supracitado, o estágio precisa ser compreendido para além da simples inserção no campo profissional. Assim, a formação transcende à concepção reducionista e mecânica centrada apenas nos conteúdos disciplinares, neste sentido, o estágio se configura como momento privilegiado em que os conteúdos disciplinares são mobilizados em situação de inserção profissional. Tendo em vista o contexto profissional, o estudante desenvolve a atitude intelectual que está engendrada por conhecimentos próprios ao contexto e valores substanciais como o trabalho em equipe, adaptação a situações novas, comprometimento e responsabilidade, planejamento e idealização de atividades profissionais. Para Zabalza (2014, p. 98), neste sentido, “o estágio permite completar as aprendizagens disciplinares e enriquecê-las mediante a possibilidade de aplicá-las em contextos profissionais reais”.

Corroboramos com a ideia de que o estágio precisa ser compreendido não apenas como inserção profissional, mas como um momento de aprendizagem enriquecido pela possibilidade de interação que viabiliza o acesso a conhecimentos profissionais até então não praticados no contexto profissional. A apropriação destes novos conhecimentos precisa ser realizada mediante a postura reflexiva dos sujeitos envolvidos no processo e marcado pela

intencionalidade formativa. A intencionalidade formativa implica posicionamento crítico e reflexivo sobre as vivências, atividades e aprendizagens deste momento formativo, perpassados por questionamentos que fundamentam o desenvolvimento autônomo do futuro professor, assim como explicitamos nos excertos do Orientador CH - 1.

O segundo aspecto apresentado por Zabalza (2014) é a necessária construção de uma nova concepção da relação entre teoria e prática. A teoria e prática na formação de professores é uma discussão contemporânea, visto que apesar dos empreendimentos legais no sentido de construir uma proposta formativa que esteja assentada nesta inter-relação, ainda são frequentes as práticas que dissociam estas duas dimensões. Sobre este aspecto, o autor critica os programas disciplinares que compõe os currículos formativos, destacando que são “hipertrofiados de conteúdos” e centrados na tônica do conhecimento teórico. A proposta do autor é que haja uma construção profissional pautada na concepção do estudo (teórico disciplinar) atrelado ao trabalho profissional gerando, desde o princípio, a ideia da formação profissional como processo contínuo e inacabado no qual se busca o progresso profissional processo que entendemos neste trabalho, como desenvolvimento profissional. Para o autor, uma concepção de formação que não esteja embasada na interconexão da teoria e da prática gera a compreensão equivocada de estágio como prática profissional. Pareceu-nos, conforme mencionamos anteriormente, que é neste viés que o Orientador CH – 4 destaca que não é no estágio que os estudantes da licenciatura adquirirão experiência, que este é apenas um dos componentes formativos de futuros professores. O estágio, neste sentido, é prático e teórico, pois, “sem esse componente teórico, a aprendizagem experiencial perde uma parte essencial de sua riqueza (ZABALZA, 2014, p. 102)”.

Na mesma direção, destacamos a perspectiva das autoras Pimenta e Lima (2011, p. 45) quando tratam da relação entre teoria e prática nos estágios curriculares, destacando que este componente curricular supera a fragmentação pois,

[...] ao contrário do que se propugnava, não é atividade prática, mas teórica, instrumentalizadora da práxis docente, entendida esta como atividade de transformação da realidade. Nesse sentido, o estágio curricular é atividade teórica de conhecimento, fundamentação, diálogo e intervenção na realidade, esta, sim, objeto da práxis. Ou seja, é no contexto da sala de aula, da escola, do sistema de ensino e da sociedade que a práxis se dá.

Estas concepções formativas também vão ao encontro das ideias de Shulman (2005a, 2005b) que propõe a formação inicial de professores centrada no que denominou de “signature pedagogies”, pedagogias centradas no desenvolvimento profissional dos futuros professores. O autor se refere a modalidades de ensino que estejam pautadas na especificidade

da profissão e que componham o currículo formativo de modo que possibilitem que o estudante desenvolva o pensamento próprio à profissão na relação continuada entre as instituições formativas implicadas, ou seja, é para além da universidade e das disciplinas académico-científicas. A ideia do autor, neste sentido, é desenvolver o processo de raciocínio pedagógico ao longo da formação inicial (SHULMAN, 2005, 2005a, 2005b, 2011; GROSSMAN, WILSON e SHULMAN, 2005; SHULMAN e SHULMAN, 2004). Tal proposta possibilitaria que os estagiários se apropriassem do conhecimento pedagógico do conteúdo antes de ingressarem no campo de estágio. Como veremos a ausência deste processo em muitos dos cursos de licenciatura, acarreta desafios pedagógicos significativos para a atuação dos orientadores, implicando significativamente na pedagogia específica.

Recuperamos Zabalza (2014) para discutir o terceiro aspecto elencado sobre o sentido formativo do estágio. Para este autor, o estágio é a possibilidade de enriquecimento e diversidade das experiências formativas vivenciadas na formação inicial, pois as aprendizagens durante o estágio têm uma dimensão diferente daquelas contidas no espaço da sala de aula universitária. As vivências do estágio proporcionam um processo de aprendizagem distinto que imprime a necessidade de pensar sobre o que se faz na relação com o outro (estudantes, professores da escola, pais, orientador), evidenciando que esta aprendizagem ocorre também na relação estabelecida com outra comunidade institucional. Para o autor, quanto mais intensas e distintas forem as experiências formativas maior será o alcance no sentido formativo da finalidade que o estágio cumpre na formação. Neste sentido, os estagiários acessam conhecimentos como currículo, reconhecem alunos e suas características, dos contextos educativos que compõem a base do conhecimento para o ensino (SHULMAN, 1986, 2005).

As experiências vivenciadas, as informações coletadas, os vínculos profissionais e pessoais estabelecidos no espaço de inserção do estágio trazem consigo conhecimentos a respeito da profissão que, muitas vezes, não foram discutidos no espaço académico, mas que são de extrema relevância para a aprendizagem profissional. A ilustração que segue, é fruto da compreensão que temos, a partir das concepções discutidas por Zabalza (2014) sobre o sentido formativo que o estágio tem na formação de professores.

Figura – 4: Esquema representativo do sentido formativo do estágio



Fonte: Autoras (de acordo com Zabalza, 2014).

Neste sentido, o estágio proporciona um crescimento formativo em dois âmbitos de desenvolvimento, o profissional e o pessoal, no qual está implicada uma visão mais ampla e menos mecanizada da formação, a noção de inter-relação entre teoria e prática entendida como elementos indispensáveis que dão suporte para que o aluno, desde sua formação inicial compreenda que a aprendizagem é um processo contínuo ao longo da vida e da profissão e que, a partir das experiências formativas adquiridas no campo profissional seja capaz de enriquecê-las (ZABALZA, 2014).

Os orientadores, ao nos narrarem suas histórias, [re]significam o estágio na formação dos futuros professores, com base na rememoração dos relatos compostos por seus estagiários. A experimentação docente no estágio curricular supervisionado e as narrativas dos estagiários também são a referência para sinalizar a importância deste componente curricular na formação inicial de professores, pela atribuição que os próprios estagiários dão a este componente. Apreendemos que ao se apropriarem das narrativas dos estagiários, os orientadores mencionam os sentimentos que acreditam estarem implicados na experiência vivenciada no estágio.

Nesta direção, Isaia (2006, p. 373) assevera que “os processos formativos necessitam de sentimentos orientativos para a sua consecução, levando professores e alunos a perceberem suas trajetórias de formação como significativas em termos de realização pessoal e

profissional”. Reconstruindo sentidos ao que seus estagiários relatam, os orientadores de estágio nos contaram como o percebem ao longo do percurso das disciplinas de estágio:

[...] em relação à formação eu acho que é vital, é fundamental, eu vejo alunos que dizem, escrevem e falam no seminário *quando eu comecei lá na disciplina de pesquisa para o ensino que saco que era pensar a docência aí quando eu estava terminando o estágio eu descobri que coisa boa é o estágio*, que legal, não é um ou dois, são vários que terminam o estágio falando isso [...] porque se encontram, vivem esta experiência e acabam gostando e se sentem felizes quando os alunos chamam por professor, quando o aluno encontra na rua e diz *“oh profe”* e eles contam isso com o brilho no olho, quando os alunos pedem ajuda em um texto, então assim o fato de ser chamado de professor ou professora passa a ser tão importante que mostra o quanto eles modificaram a sua percepção com relação a ser professor, eu acho que é super importante [...] (Orientador CH - 3).

[...] no final *eles contam como foi esta experiência de estágio e é muito emocionante de ver os percalços, a pior aula e porque eles acharam que era a pior aula e a melhor e porque eles acharam que era a melhor, que critérios eles estão usando para olhar para isso*. Como os alunos deles avaliaram eles e como eles acham que esta avaliação não casa com o que eles têm de autoimagem porque assim a gente tem uma ideia de que os alunos dão conta de te avaliar, mas não eles dão conta de uma parte porque a gente aqui na instituição tem muito mais funções do que a sala de aula e é muito legal porque eles se dão conta de que os alunos só veem uma parte e não veem o resto e também tem uma coisa de vínculo afetivo muito grande. Às vezes, eles não têm capacidade de te olhar e de quanto tu poderias ter feito que já eu que estou de fora posso e que se eles se conhecem e conhecem a si mesmos também podem (Orientador CB - 1).

[...] eu quero estar junto deles porque a gente sente porque daqui a pouco tu abraçaste um aluno e ele chorou porque está com problemas em casa, falta de dinheiro ou brigou com a namorada, a gente tem que vestir o personagem do estagiário aqui porque a gente tem que se doar para o outro, é o aluno que tem que brilhar, não somos nós [...] eles conseguem se transformar no estágio, sabe; e falar uma linguagem [...] tem que ensinar o outro e aí está toda complexidade da docência, é a dor e a delícia ao mesmo tempo. *“Ah eu fui capaz de ensinar, e o aluno aprendeu e me deu retorno, eu avaliei”* isso a gente leva para a vida [...] tem que se adaptar a isso e mediar todo o conflito então essa é do orientador, eu tento levar eles do lado, não como paternalismo ou como filhos, mas sempre esse olhar. Exijo. Eu tenho que exigir como me exigiram e aí eu vejo que faz a diferença desde o plano de aula, eu sempre peço com o máximo de rigor que eu consigo, aí quando eu vejo que está ficando muito e que eles não me aguentam mais, eu elogio e vamos brincar, eu tento misturar essa linguagem e valorizar as potencialidades deles. (Orientador LLA – 3)

A apropriação do dito pelo estagiário narrativamente ocorre para sustentar e evidenciar a relevância formativa do estágio no processo de formação inicial de futuros professores. Nos três excertos de professores de áreas distintas encontramos evidências de que os relatos dos estagiários são importantes ferramentas para a produção da atuação docente, pois são indicadores de que a experiência no estágio está sendo conduzida de modo significativo para a aprendizagem docente por parte dos estagiários. As narrativas dos três orientadores enfocam a narrativa dos estagiários de modo a ressaltar que é na experiência na escola, na relação com os alunos da escola, que os estagiários se reconhecem como futuros professores e (re)elaboram o processo formativo docente inicial.

O processo de formação inicial, ao passo que é o princípio do desenvolvimento profissional é também pessoal e, neste sentido, individual. Cada estagiário faz seu próprio

percurso de construção de sentidos para o que vive neste momento formativo. Shulman (2005a, 2005b) nos leva a pensar sobre o quão complexo é o trabalho do professor formador, pois os desafios estão constantemente sendo delineados na ação docente. Neste sentido, o estágio curricular supervisionado aparece como momento de descobrimentos significativos para a aprendizagem docente daqueles que estão em formação inicial e de igual modo, para os orientadores. Tal perspectiva se faz novamente compreensível, a partir da narrativa dos estagiários que evidenciam e descrevem em seus relatos situações que estão implicadas na docência, com as quais os orientadores, muitas vezes, nem imaginaram deparar-se.

Tal aspecto pode ser elucidado a partir da narrativa do Orientador CET - 1. Ao ouvirmos a história que esse orientador nos narrou, observamos os sentimentos docentes que emergem diante de uma situação inimaginável e da necessidade de encaminhamento da prática pedagógica, a partir da narrativa do estagiário, conforme destacamos:

[...] tinha um bilhete que dizia assim “vaca, aqui não é o teu lugar”. [...] quando ela veio para a universidade para discutir comigo ela já veio convicta que o magistério não era o que ela queria da vida [...] *“professor, eu não estudei todo este tempo e muito para me qualificar como uma boa professora [...] para ler um recado destes”*. [...] ela queria desistir da licenciatura [...] *“professor, isso aqui eu nunca mais quero na minha vida!”*, *“eu me senti ultrajada, eu me senti ofendida”*[...] a gente começou [...] a estudar com ela o espaço, o lugar geográfico da escola, o lugar sociológico daquela escola e o que estas coisas implicam e o que isso traz para dentro da sala de aula. [...] *“não professor, eu tenho, só que eu estou muito ofendida”* [...] é uma agressão, uma violência simbólica [...] o mais desafiador foi provar para ela ainda lá na prática de ensino [...] que aquilo era um desafio e que a nossa função social como educadores era exatamente transformar inclusive essa mentalidade e eu digo “[...] tu estudastes muito, tu tens condições de fazer esse enfrentamento”. Aí ela depois de muito choro e muita conversa, ela me disse assim, *“olha professor, eu concordo contigo, e tem uma coisa porque eu não sou de me entregar na primeira batalha, eu vou dizer para ti, ou essa criatura me vence ou eu venço ela, mas eu vou lhe dizer, depois de conversar esse dia inteiro com o senhor aqui eu acho que nós vamos conseguir vencer”* e ela continuou e terminou o estágio I, o estágio II e tal. [...] eu como orientador pré-estabelecendo núcleos de conhecimentos, como é que a gente vai prever uma situação destas (Orientador CET – 1).

A narrativa do orientador revela o quanto a docência na disciplina de estágio curricular supervisionado é imprevisível no sentido das experiências vivenciadas e significadas pelos estagiários. O trabalho do orientador, neste sentido, extrapola a dimensão do conhecimento da área e da construção pedagógica desta, para adentrar significativamente na dimensão pessoal, dos sentimentos e valores. Para Isaia (2006) os sentimentos docentes

[...] constituem-se em elementos dinamizadores da atividade educativa dos professores, uma vez que representam vivências afetivas de caráter apreciativo, o que condiciona a atitude valorativa destes frente ao que é importante ao mundo pessoal e profissional. Envolvem uma dinâmica entre as experiências, competências e expectativas próprias a cada docente em relação a valores, a expectativas e a normas elaboradas no contexto em que estão inseridos (p. 373).

Sinalizações como as explicitadas pelo Orientador CET – 1 demonstram que a proximidade do estudante com o professor, além de ser uma característica da disciplina, é também um indicador da constituição e atuação do orientador. Em geral, o docente orientador da disciplina de estágio curricular supervisionado permanece mais de um semestre em contato com os mesmos alunos, proporcionando o estreitamento dos laços afetivos e pessoais que compõem a dinâmica de orientação. Conforme podemos evidenciar na narrativa do Orientador CET – 1, a atividade de orientação de estágio é perpassada por sentimentos que estão expressos tanto de um viés próprio (quando se refere ao desafio docente), quanto do estagiário.

Os sentimentos expressos pelo orientador emergem da relação do estagiário com o contexto escolar. É da relação com a sala de aula da Educação Básica que surgem os elementos que são próprios à profissão, como por exemplo, a relação professor e aluno que precisou ser elaborada em conjunto pelo professor orientador e estagiário. Neste sentido, Gatti, Barreto e André (2011) nos auxiliam a compreender que

a formação de professores não pode ser pensada apenas com base nas ciências e nos seus diversos campos disciplinares, como adendo dessas áreas, mas precisa ser pensada e realizada com base na função social própria à educação básica e aos processos de escolarização – ensinar às novas gerações o conhecimento acumulado e consolidar valores e práticas coerentes com nossa vida civil. A forte tradição disciplinar que marca a identidade docente entre os professores e leva os futuros professores em sua formação a afinarem-se mais com as demandas provenientes da sua área específica de conhecimento do que com as demandas da educação básica, leva não só as entidades profissionais, como até as científicas, a oporem resistências às soluções de caráter interdisciplinar para o currículo, o que já foi experimentado com sucesso em vários países, inclusive no Brasil, em experiências a que gestões governamentais puseram fim. A formação de profissionais professores para a educação básica tem de basear-se em seu campo de prática, com seus saberes, integrando-os com os conhecimentos necessários selecionados como valorosos, em seus fundamentos e com as mediações didáticas necessárias, sobretudo por se tratar de formação para o trabalho educacional com crianças e adolescentes (p. 136)⁵².

Nessa direção, o que evidenciamos e que tem visibilidade nos excertos que apresentamos é a pouca preocupação com a dimensão pedagógica da formação inicial dos professores. O estranhamento com a futura profissão vivenciado pelos estagiários é reproduzido pela apropriação narrativa do orientador neste excerto:

Eu falo muito isso para os meus alunos porque [...] eu acabo também cobrando deles esse envolvimento com a docência, com a área [...] eles também não fazem, [...] não têm, eles chegam muito assim “*meu Deus*”, eles não sabem nada em relação à docência ou muito pouco. [...] ela está obrigatória lá na escola [...] mudou um pouco o cenário, mas mesmo assim eu tenho que fazer todo este investimento para dizer olha aí vocês serão professores [...] (Orientador CH – 3).

⁵² Esta citação pode ser encontrada também em Gatti (2010, p. 1375).

Conforme foi possível evidenciar, há a construção sólida dos conhecimentos específicos à área ao longo do curso, mas pouco ou nenhuma articulação destes com o conhecimento próprio aos professores. Ao recuperarmos Gatti, Barreto e André (2011), podemos afirmar que o Orientador CH – 3 alude à forte tradição disciplinar que marca a constituição da identidade profissional de futuros professores no curso no qual atua. Os estagiários parecem desconhecer o fato de que, em um curso de licenciatura, sairão aptos a ministrarem aulas na Educação Básica.

A natureza do trabalho do orientador se dá essencialmente na relação do estagiário com outro contexto educacional e pessoas de outro nível de escolaridade. Neste sentido, o Orientador CH – 3 evidencia em sua narrativa que segue cumprindo a função de conscientizar os alunos para a necessária identificação docente no curso de formação inicial. Apreendemos, neste contexto, que há cursos que mantêm características curriculares e de atuação que perpetuam suas tradições bacharelescas.

Nesta mesma direção, destacamos a narrativa do Orientador LLA – 1, explicitando que também o orientador de estágio identifica o distanciamento dos conhecimentos pedagógicos e da área específica, sinalizando que o contato com o campo profissional precisa ocorrer ao longo da formação, não apenas no estágio curricular supervisionado. O orientador se refere à construção dos conhecimentos próprios à profissão:

[...] os alunos não tinham experiência nenhuma, [...] não sabiam a diferença de um aluno de 5 e de 10, de 15 embora eles tivessem lido porque todo mundo passa pelas faixas etárias do Piaget, mas aí eles “*professora eu não sei que idade ele tem*” e tem aluno que fica apavorado então nós fizemos [...] visitas em grupo [...] alunos que não sabiam se as crianças tinham 3 ou 5 anos como é que esse coitado vai fazer uma aula e vai ter prática, então foi muito engraçado e, às vezes, dá vontade de tirar uma fotografia, o aluno muito alto e com os olhos arregalados no meio daquelas crianças tudo grudadas nas pernas dele [risos] é muito engraçado e ele estava em pânico [...]. Tem também alunas que eu acho muito engraçado que é a proposta do jogo dramático com a criança elas entram no jogo e esquecem que são elas que estão coordenando o trabalho, [...] por isso é bom a gente estar junto porque aí a gente alerta “olha lá” porque a gente olhando nem parece que é a professora e tem um lado positivo que ela brinca junto com a criança, o aspecto lúdico é muito bom, mas em algum momento os alunos também se confundem e é muito interessante (Orientador LLA -1).

Destacamos que a ausente ou pouca articulação da teoria e da prática ao longo do curso, melhor dito, o quase desconhecimento do espaço escolar como campo profissional, é evidenciado no momento que os estagiários parecem não conseguir significar conteúdos trabalhados ao longo da formação inicial e que compõem os conhecimentos base para a atuação docente. A partir da narrativa do Orientador LLA – 1, destacamos o conhecimento didático geral pontuado por Shulman (2005) como um dos conhecimentos base do ensino.

Para o autor, trata-se de conseguir apropriar-se dos princípios e estratégias gerais de planejamento e organização do ensino na sala de aula que vão além do conhecimento no âmbito da disciplina específica. Neste sentido, é possível que haja pouca ou nenhuma exploração pedagógica dos conteúdos específicos ao longo do curso, implicando na dificuldade de significação para a atuação no espaço escolar. Tal evidência nos possibilita identificar que o desenvolvimento do processo pedagógico de conteúdos nem sempre é realizado, resultando em lacunas de formação inicial que são vivenciados juntamente com os estagiários pelos formadores responsáveis pela orientação de estágio.

Assim, a apropriação da voz do estagiário que o orientador realiza para nos contar sobre a natureza de seu trabalho explicita a importância que a narrativa do outro tem para o seu trabalho, conforme verificamos:

[...] tem uma dinâmica que a cada semana todos os estagiários vêm para o encontro em grupo [...] fazem um relato de como foi a semana, eles trazerem para a gente as ansiedades, as angústias, o que deu certo o que não deu certo e aí, por muitas vezes, surgiu e sempre surge “*e agora?*”, *eles olham para o professor formador “e agora, professor, o que é que faço?”* [...] muitas vezes, a gente não está preparado, ou seja, tu precisas olhar o que/qual a saída que tu tens agora naquele momento e como é que tu vais orientar e para isso, muitas vezes, tem que ir buscar, buscar teorias, fazer uma releitura do que tu já tens, porque tem vezes que a gente não sabe o que que vai responder na hora [...], tu vais amadurecendo, tem momentos que tu não tens resposta para aquele momento, teve vários casos específicos de situações que a gente precisa dar conta de orientar e isso eu noto que o estagiário gosta muito que a gente procura solucionar ou sugerir pelo menos [...] é a mínima coisa que a gente precisa saber, se o orientando chega com uma situação que está acontecendo na escola e aí precisa parar e analisar e auxiliar ele para que ele se sinta seguro e isso eu sinto que os meus alunos se sentem muito seguros [...], eles trazem as situações e aí ao final de cada disciplina eu peço até para eles elaborarem um parecer de como foi a constituição deles neste processo de estágio, como eles foram se constituindo e que eles apresentem um episódio de um dia qualquer de estágio e [...] precisam olhar para aquilo que aconteceu [...] apresentar uma situação ou um episódio [...] repensarem a situação ou como é que eles agiram ou se deu certo o que foi depois disso e a partir deste momento [...] (Orientador CET - 2).

Reconhecemos na narrativa dos orientadores a valorização da experiência narrada pelos orientandos em situação de estágio, evidenciando que estas constituem elementos mobilizadores para suas aulas, configurando um modo de atuação que lhes é específico, pois proporcionado pela prática dos estudantes no espaço escolar. Ao destacarmos esta especificidade na atuação dos docentes que orientam estágio, reconhecemos a lacuna existente nos currículos e práticas pedagógicas docentes nos cursos de licenciatura, uma vez que, o contato com o espaço escolar, segue, em muitos cursos mantendo-se restrito ao estágio curricular supervisionado.

Segundo estudos de Romanowski e Martins (2011) e Gatti (2010), as especificidades da Educação Básica têm sido pouco exploradas nos cursos de licenciaturas. Em muitos casos, conforme apontam Romanowski e Martins (2011, p. 118), “o preparo para a docência é

focalizado na disciplina de didática e nas disciplinas de didáticas específicas, com pouco tempo dedicado a este estudo” e, em “alguns cursos não incluem estas disciplinas”. Nesta mesma direção, Martins e Romanowski (2010), objetivando analisar a formação pedagógica nos cursos de licenciatura, destacam que há um movimento significativo de supressão da disciplina de Didática Geral e, em contrapartida, a oferta de disciplinas de metodologias de ensino específica. Dessa forma, a ênfase dada no curso de formação está no processo de ensino de uma área de conhecimento em detrimento de uma compreensão mais ampla do ensino como atividade pedagógica a ser desempenhada pelo professor com a intenção de orientar a aprendizagem dos alunos em direção à pluralidade dos conhecimentos.

A questão da formação pedagógica se agrava quando observamos que os estudos vêm apontando o fato de que “não ocorreu ampliação da carga horária da formação pedagógica, e sim a redistribuição do tempo em outras disciplinas, geradas mais por disputas de relações poder, do que consideração do processo de formação (ROMANOWSKI, 2012, p. 18)”.

Para romper com o discurso esvaziado pelas práticas tradicionais e conservadoras, Nóvoa (2009) propõem três medidas que segundo ele podem ajudar na construção de práticas docentes que viabilizem novos modos de compreender a profissão e, ainda que não resolvam o distanciamento entre discurso e prática, promovem transformações que sustentam a construção de uma nova compreensão da formação de professores. A primeira medida proposta pelo autor é a necessidade de “passar a formação de professores para dentro da formação (p.17)”. Dito de outro modo, é necessário compreender as relações entre professores e produzir teoria, a partir da profissão. Tal concepção está de acordo com os estudos de Shulman (1998) que propõe que as narrativas docentes sejam compartilhadas, transpondo o experiencial e individual e promovendo novas compreensões que constituam literaturas sobre o processo de ensinar, desde a perspectiva de quem ensina. As relações permeáveis e imbricadas entre formadores de professores e professores (em exercício e em formação inicial) precisam ser consideradas, pois esta é uma profissão genuinamente interpessoal. A formação de professores incluiria assim elementos como: “estudo aprofundado de cada caso, sobretudo dos casos de insucesso escolar, análise coletiva das práticas pedagógicas, obstinação e persistência profissional para responder às necessidades e anseios dos alunos e compromisso social e vontade de mudança (NÓVOA, 2009, p. 19)”.

A segunda medida, de acordo com Nóvoa (2009) está na promoção de “novos modelos de organização da profissão”. Para o autor, muitos são os entraves para que ocorram transformações nas práticas docentes, e algumas delas se referem justamente ao modo como as esferas da profissão estão atualmente organizadas. É preciso romper com a tradição

individualista, questionar regulações externas que inviabilizam a autonomia da classe profissional regulada por dispositivos burocráticos externos. Em contrapartida, é preciso que a profissão esteja organizada, compondo um campo profissional autônomo com base no trabalho colaborativo e partilhado. Neste sentido, o autor faz uma ressalva, pois esta medida depende de mudanças que implicam na configuração atual de políticas públicas já que segundo o estudioso,

[...] é inútil reivindicar uma formação mútua, inter-pares, colaborativa, se a definição das carreiras docentes não for coerente com este propósito [...] propor uma qualificação baseada na investigação e parcerias entre escolas e instituições universitárias se os normativos legais persistirem em dificultar esta aproximação (NÓVOA, 2009, p. 21).

A terceira e última medida apontada por Nóvoa (2009) é “reforçar a dimensão pessoal e a presença pública dos professores”. Para o autor apesar dos avanços da pesquisa sobre esta dimensão a partir, em especial, dos estudos de Ada Abraham, é necessária a construção de uma teoria da pessoalidade que se inscreva no interior de uma teoria da profissionalidade. Assim, é necessário conhecer-se a si mesmo para compreender a própria constituição da identidade profissional docente, segundo o autor. A partir da defesa da presença pública dos professores, o autor denuncia que atualmente há por parte dos professores um silêncio, em contrapartida, há proliferação de discursos oriundos de diferentes fontes que falam sobre os professores.

Retornemos à narrativa do Orientador CET – 2. Outro ponto que fazemos questão de discutir é o caráter imprevisível e de incerteza que estes relatos discentes dão à pedagogia que é própria aos orientadores de estágio. Quando propomos, imaginemos, em uma disciplina de conhecimento específico uma leitura de um determinado tópico acadêmico-disciplinar, há pontos de referência previamente estabelecidos tanto para os estudantes, quanto para o docente que prepara antecipadamente o enfoque que irá proporcionar na sua aula em contato com os acadêmicos. Por outro lado, o que vemos nas aulas de estágios, nas orientações de estágio, é uma pedagogia docente pautada na incerteza do que vai mobilizar as discussões teóricas, acadêmicas e disciplinares na aula. Contudo, isso não significa que não haja planejamento das atividades docentes que serão desenvolvidas no trabalho didático pedagógico na disciplina. Mas, o modo de atuação docente, conforme comprovamos no excerto que destacamos anteriormente, é construído na situação, na materialização dos relatos dos estudantes estagiários, na construção de uma pedagogia da incerteza.

A docência é uma profissão pautada na pedagogia da incerteza, conforme nos sugere Shulman (2005b). Por mais preparados que estejam os professores, por mais elementos que possam ter destacado e pedagogicamente organizados para o encaminhamento didático na aula, novos elementos naturalmente emergem no contexto profissional. Vivenciamos isso quando fomos orientadores e destacamos estas experiências nas narrativas dos Orientadores CET- 1 e CET – 2.

É neste sentido que Shulman (2005a, 2005b) defende as “signature pedagogies” na formação inicial de profissionais. A partir da observação da formação de futuros médicos, o autor nos explica que compreendeu o que significa, na prática, a construção coletiva da aprendizagem de uma profissão. Sobre esta experiência o autor sinaliza que juntos aprendiam médicos residentes e futuros médicos de diferentes anos de formação. Cada uma das visitas aos pacientes, as rondas médicas, representava um caso a ser analisado, constituindo uma lição. Cada um da equipe da ronda médica era responsável pelo encaminhamento de uma destas visitas, sempre com supervisão dos demais. Todos os casos eram discutidos conjuntamente e o médico responsável analisava a forma como as intervenções ocorriam, pontuando aspectos a serem corrigidos pelos demais. Sobre esta experiência, Shulman (2005a) destaca que o objetivo de observar os processos de aprendizagem dos aprendizes de médico se tornou muito confuso porque aqueles que ensinavam também estavam aprendendo e os papéis de ensinar e aprender se invertiam constantemente.

Assim, o autor esclarece que a experiência com as rondas médicas presenciadas em um hospital escola, a interatividade da equipe, o compartilhamento dos casos, esclarecimentos e as sequentes elaborações que culminavam com o planejamento das ações futuras, inspiraram-no a pensar na formação de outros profissionais com este mesmo modelo de programa de formação inicial. É sob este prisma que Shulman (2005b) defende a formação de professores e a profissionalização docente. Neste sentido o autor assevera:

The pedagogy is one of inherent contingency and uncertainty. The content of instruction is uncertain. Because the teacher doesn't always know what the students will report until she hears them, she has to deal with substantive uncertainty even though the learning protocol itself is fixed in ritual. This is an important point: it's routine, yet never the same; it's habitual, but pervaded by uncertainty (SHULMAN, 2005b, p. 20)⁵³.

⁵³ A pedagogia é uma das contingências e incertezas inerentes. O conteúdo da instrução é incerto. Porque a professora não sabe sempre o que os alunos vão relatar até que ela os ouve, ela tem que lidar com a incerteza substancial mesmo que o próprio protocolo de aprendizagem seja fixado em um ritual. Este é um ponto importante: é rotina, mas nunca é a mesma; é habitual, mas permeada pela incerteza (SHULMAN, 2005b, p. 20, tradução nossa).

Consoante com esta perspectiva, Nóvoa (2013, s/p) destaca é “fundamental assegurar que a riqueza e a complexidade do ensino ganhem visibilidade, do ponto de vista profissional e científico, adquirindo um estatuto idêntico a outros campos de trabalho acadêmico e criativo”. Para este autor é imprescindível que a formação de professores esteja pautada na pesquisa que se assenta na ação docente e no trabalho escolar. Neste sentido, defendemos que ao darmos visibilidade a constituição e atuação docente dos orientadores de estágio, pontuando indicadores constitutivos desta, visibilizamos também uma pedagogia universitária específica.

Reavendo o excerto da narrativa do Orientador CET – 2 apreendemos que, a partir da manifestação das dificuldades dos estagiários, que é de natureza imprevisível, a atividade docente é reestruturada para dar os subsídios que o estagiário necessita. A atuação docente, neste caso, também está pautada na retomada de casos vivenciados pelo estagiário na prática, para a composição de um conhecimento profissional na perspectiva teórica e reflexiva.

Esta reestruturação no modo de atuação também pode ocorrer no sentido da retomada de conhecimentos específicos da área que sejam contingentes para a atuação do estagiário, conforme verificamos no excerto:

[...] eu lembro, “*não professora, mas eu não vi isso em lugar nenhum*”, e eu não, eu te explico, não tem problema então eu ficava fazendo isso e, às vezes, eu acabo ainda fazendo [...] (Orientador CH - 2).

No excerto destacado, verificamos que a retomada do que fora dito pelo aluno, introduz a reflexão sobre os desafios que a proposição do conhecimento pedagógico do conteúdo provoca a atividade de orientação de estágio. Neste caso, é o conhecimento do conteúdo advindo da área específica de conhecimento que está sendo focado. A partir do narrado pelo Orientador CH – 2, podemos inferir que há por parte do estagiário a incompreensão ou ausência de um conteúdo específico da área ao qual o orientador se coloca a disposição para ensiná-lo. Entre todos os conhecimentos que se fazem necessários ao futuro professor, aqui o professor orientador acaba por preocupar-se com o conhecimento da área específica. Afinal, se no estágio ele ainda não havia visto este determinado conteúdo, é necessário fazê-lo sabido para desenvolver o encaminhamento da orientação do estágio. Neste sentido, ainda que o trabalho do orientador seja mobilizar o estagiário na relação do conhecimento específico com o contexto da escola, muitas vezes, precisa retomar o conhecimento da área específica para dinamizar sua orientação.

O conhecimento específico da área e o respectivo trabalho pedagógico com este é, a nosso ver, um dos pontos mais importantes do trabalho do orientador. No excerto do Orientador CH -2, recentemente destacado, pontuamos que a apropriação da narrativa por parte do orientador ocorre para esclarecer a necessidade do conhecimento específico da área porque este é imprescindível para a elaboração adequada do conhecimento pedagógico do conteúdo. O estagiário sinaliza não ter recebido a orientação devida sobre um determinado conteúdo específico da área e, a partir deste relato o orientador acredita não ter alternativa a não ser recuperar tal conhecimento. No excerto encontramos ainda o indício de que a centralidade no conhecimento específico da área já fora mais intenso na atuação docente do orientador.

Destacamos que em outro momento da entrevista narrativa deste Orientador, vislumbramos a preocupação com a formação na área específica com enfoque no desenvolvimento do raciocínio pedagógico, conforme podemos evidenciar a partir do fragmento narrativo destacado na sequência:

[...] a nossa formação no que diz respeito mesmo à área, ela anda muito fragilizada [...] eu sempre fico assim nesta dicotomia [...] entre esta dimensão da área, o que o meu aluno precisa saber, o que é essencial que ele saiba e que não tem recurso que [...] vai dar conta ou [...] resolver um problema específico disso. [...] ele pode pensar o recurso mais elaborado e mais complexo que não vai resolver essa formação dele frágil para esse espaço, o espaço escolar. Então o aluno é muito bom, [...], mas é incapaz de falar para um menino de 16 anos, trazer [...] alguma relação entre um autor do século XIX com o contexto com que ele vive. Então essa discussão assim me é muito cara, de como essas questões são encaminhadas na formação geral. Então, eu sempre fico muito dividida nisso, às vezes, eu fico pensando bom, as didático pedagógicas não vão dar conta de um professor ou de um aluno que tem problemas de uma formação na sua área que seja adequada para a escola, [...] eles têm uma formação excelente [...] mas não são capazes de [re]significar nada, então isso é muito tenso assim para mim, sempre é uma coisa que [...] eu tenho dificuldade, que eu fico pensando como eu dou conta (Orientador CH - 2).

Tal esclarecimento faz-se necessário ao identificarmos que o orientador demonstra a preocupação com a ausência do processo de raciocínio pedagógico do conteúdo, portanto, implicando na dificuldade de elaboração por parte do estagiário do conhecimento pedagógico do conteúdo apto a ser comunicado em outro contexto educativo. Assim, o desconhecimento do estagiário, foco da apropriação narrativa no primeiro excerto da narrativa deste orientador, pode estar relacionado à incapacidade da significação do conhecimento pedagógico do conteúdo por parte do estagiário que emerge como contingência para o orientador no momento da orientação do estágio. Neste sentido, sugerimos que ao focar o conhecimento específico na atividade de orientação de estágio, em realidade, este formador está construindo o processo de pedagogicamente pensar a respeito do conteúdo específico. Conforme Shulman

(1986, p. 12) destacada, “o mero conhecimento é provavelmente tão inútil pedagogicamente quanto a habilidade sem conteúdo”.

O processo de compreensão da transformação do conhecimento científico acadêmico em conhecimento comunicável para estudantes de outro nível de escolaridade é a especificidade essencial para os cursos de licenciatura. Shulman (2005a, 2011) apregoa que, inicialmente, é preciso que os professores tenham conhecimento aprofundado do conteúdo, tanto no que se refere à área de conhecimento específico, quanto à compreensão que se tem deste conhecimento a ponto de poder-lo ensinar-lo. Sendo assim, reconhecemos as diferentes compreensões do conhecimento específico na narrativa do Orientador CH – 2; em primeiro lugar, a construção essencial do conhecimento a respeito de um conteúdo da área específica, de outro, o modo como, a partir deste conhecimento, se elaboraram novas compreensões e a comunicação destas compreensões a outras pessoas.

A atenção com o processo de elaboração do raciocínio pedagógico e do conhecimento pedagógico do conteúdo precisa ser função de todos os formadores e não apenas do orientador de estágio. É justamente porque no estágio o futuro professor apresenta a sua compreensão e elaboração do conhecimento, que as lacunas formativas ficam mais evidentes. Por exemplo, os planejamentos didáticos pedagógicos apresentados nas orientações de estágio são elaborações dos estagiários sobre conteúdos advindos do conhecimento acadêmico-disciplinar. Representam, portanto, uma reorganização que corresponde ao conhecimento pedagógico do conteúdo.

Assim, vislumbramos que orientadores de estágio são pesquisadores dos processos de aprender e ensinar que têm na própria ação de orientar novos profissionais a questão problematizadora que os instiga na (re)construção de modos de atuação. Dito de outro modo, os distintos processos formativos iniciais empreendidos por seus alunos dão o mote para a atuação. As questões sinalizadas pelo Orientador CH – 2 que emergiram a partir da narrativa de seus estagiários evidenciam uma postura que está assentada na identificação de pontos nefrálgicos da formação e tentativa de solucioná-los. Tal postura fora defendida por Shulman (2002), destacando que os verdadeiros pesquisadores do ensino e da aprendizagem não são aqueles que se satisfazem diante do que é feito, mas aqueles que quando identificam situações problemas, se questionam e buscam produzir maneiras de solucioná-las.

Mesmo que Shulman (1986) tenha se referido a professores recém-formados, tomaremos suas considerações, pois avaliamos que nos auxiliam a refletir sobre as questões que emergem a professores ainda na situação de estágio. O autor destacou que não incomum o jovem professor pode vir a ser solicitado a ensinar algo que não tenha aprendido, ou seja,

solicitado a ensinar conteúdos que não aprendeu. Neste sentido, olhamos para a questão sinalizada pelo Orientador CH – 2 também desde outra perspectiva, ou seja, de que o estagiário não tenha aprendido o conteúdo. De que modo organizar o conhecimento específico a ponto de ensiná-lo sem sabê-lo?

Apropriando-nos das considerações do autor supracitado. O estagiário pode deparar-se, igualmente, com a situação de ter que ensinar um tópico disciplinar do qual não tenha tanta segurança ou, inclusive, que não tenha sido aprendido como tópico disciplinar no curso de licenciatura, ou ainda, sobre o qual nunca tenha refletido sobre como torná-lo compreensível para estudantes de outros níveis de ensino. Neste sentido, observamos que o trabalho do orientador, pela natureza da disciplina que ministra, é também o de observador e guia do processo de (re)elaboração do conhecimento para que o ensino ocorra em um contexto distinto naquele no qual trabalha.

A questão que emerge, a partir da apropriação da narrativa, é a relação do estagiário com o conhecimento disciplinar da área e o encaminhamento didático metodológico empreendido pelo orientador para auxiliar o estagiário, conforme destacado:

[...] o estágio é o momento de articular o saber específico e o saber pedagógico [...] Não é só o momento, mas é o momento porque o aluno precisa gerenciar aquele saber específico, não mais ele aprender [...] é ele auxiliar alguém a aprender então de uma certa maneira, articula sim. Inclusive aquilo que ele acreditava que ele aprendia sim, muitas vezes, é reacomodado quando ele precisa gerenciar o aprender de alguém então mobiliza tanto que, muitas vezes, eles dizem assim “*ah eu não sabia, eu achava que eu sabia isso e agora eu descobri que eu não sei bem*” e aí nós perguntamos “*tá, mas você descobriu por quê?*”, porque nesse aprender do outro ele investigou outros saberes ou ele redescobriu aquele saber específico e é um outro caráter (Orientador LLA - 5).

Neste sentido, o estágio é o momento privilegiado que o futuro professor tem de produzir o conhecimento pedagógico do conteúdo, essa combinação entre a matéria e a pedagogia (SHULMAN, 2005), em experimentação docente e sob o olhar de outro profissional. A narrativa do Orientado LLA – 5 demonstra ainda que o papel do orientador de estágio perpassa a produção de questionamentos que produzem reflexão e conscientização do estagiário para o processo de raciocínio pedagógico que se efetiva.

Ainda sobre este mesmo tema, o de reelaboração do conhecimento, mas enfatizando a construção deste no espaço da sala de aula na Educação Básica, compartilhamos nossa compreensão sobre a narrativa do Orientador CET – 4. Nesta narrativa, o grau de apropriação surpreende, pois o orientador está apoderado do que lhe foi compartilhado narrativamente. Clandinin e Connelly (2015) ressaltam que os participantes elaboram novos entendimentos sobre si e o mundo no desenrolar da pesquisa narrativa. Conforme a entrevista narrativa se

desenrolava, as histórias foram sendo reconstruídas de acordo com a necessidade do docente de clarificar aspectos que considerou relevantes para pesquisa. Assim, ao compartilhar conosco uma das muitas histórias que vivenciou ao longo de sua trajetória como orientador, este docente nos conta como auxiliou uma estagiária a reorganizar a dinâmica de trabalho em suas aulas, a partir do que ela lhe contou estar vivenciando na escola:

[...] teve uma estagiária minha [...] queriam que ela desse dois minutos de teoria e 30 de exercício e corrigisse e eu disse [...] tu vais discutir conceito [...] um exemplo para fazer em casa, não dez. [...] depois de um mês começou [...] eles “a senhora professora fique sentada que a gente vai montar”, eles ficaram autônomos e ela começava a discussão e já tinha um aluno que dizia uma coisa e outra coisa que, muitas vezes, a gente não sabe o que é um diálogo. [...] prestas atenção no que o aluno fala, se tu fazes uma pergunta e o aluno fala, se dois falam tu dizes “espera um pouquinho vamos esperar para ver o que ele vai dizer” e depois que dialogou, socializa o diálogo com aquele aluno e depois tu vê com o outro o que tu querias dizer antes ou o que tu queres dizer agora [...] o aluno dizia uma coisa e dali a duas semanas dizia outra e ela [...] tu me disseste uma coisa diferente e os alunos começaram a perceber que ela prestava atenção deles e então eles começaram a dialogar porque viram que ela dialogava e não é aquele diálogo falso, eles viram que ela prestava a atenção e lembrava [...] quando ela perguntava eles começavam a dialogar e aquele foi o maior sucesso que eu tive, mas a guria também era especial [...] (Orientador CET - 4).

Nesta narrativa percebemos com maior clareza, que a apropriação da narrativa ocorre de modo que necessitamos muita atenção para identificarmos que as falas dos alunos da escola citados pelo orientador em sua narrativa, são na realidade, a memória da narrativa que o orientador tem do que lhe fora contado pela estagiária. Assim, retomamos Connelly e Clandinin (1995, p. 41), quando enfatizam a complexidade da escrita narrativa na investigação:

Nosotros re-contamos las historias de nuestras experiencias tempranas tal como se reflejan en nuestras experiencias posteriores, por lo que tanto las historias como su sentido cambian una y otra vez a lo largo del tiempo. En tanto que nos implicamos en un proceso de investigación reflexivo, nuestras historias vuelven a contarse de nuevo y cambian tal como nosotros, profesores y/o investigadores, nos “devolvemos” unos a otros formas distintas de ver nuestras propias historias⁵⁴.

Neste sentido, concluimos que o Orientador CET – 4, ao nos relatar a experiência vivenciada por uma de suas estagiárias, constrói um novo sentido ao que lhe fora narrado em outro momento temporal e com outro objetivo que difere daquele que esteve implicado ao nos contar oralmente suas histórias como participante de nossa pesquisa narrativa. O que enfatizamos sobre este aspecto é a construção narratológica que está implicada no processo de

⁵⁴ Nós recontamos as histórias de nossas experiências anteriores tal como refletem em nossas experiências posteriores, por isso as histórias assim como seu sentido mudam ao longo do tempo. Na medida em que nos implicamos em um processo de pesquisa reflexiva, nossas histórias voltam a contar-se de novo e mudam assim como nós, professores e/ou pesquisadores, nos “devolvemos” uns aos outros, formas diferentes de ver nossas próprias histórias (CONNELLY e CLANDININ, 1995, p. 41, tradução nossa).

orientação de estágios curriculares supervisionados e a maneira como esta perpassa a pesquisa que realizamos, ou seja, através da construção narratológica, apreendemos que o professor orientador de estágio se apropria da narrativa do estagiário também como recurso didático metodológico para o desenvolvimento de seu trabalho (CUNHA, 1997). Nesta direção, compreendemos que a apropriação narrativa é elemento constitutivo da pedagogia dos orientadores de estágio nos cursos de licenciatura, pois

[...] as pessoas, as escolas, as paisagens educacionais que estudamos são submetidas dia a dia às experiências que são contextualizadas em uma narrativa histórica, em longo prazo. O que podemos ser capazes de dizer agora sobre uma pessoa ou uma escola ou outros é um sentido construído em termos de um contexto mais amplo e esse sentido muda com o passar do tempo (CLANDININ e CONNELLY, 2015, p. 50).

A escola, como espaço institucional de formação também foi destacada a partir da apropriação narrativa. Para os professores em formação inicial, a escola representa um importante espaço de aproximação com a profissão, espaço no qual conta com o professor formador e com o professor atuante na escola. É verdade que nem sempre estas relações formativas são instituídas como deveriam e este é o ponto que emerge da apropriação narrativa realizada pelo Orientador LLA – 2:

[...] isso é uma das poucas coisas que não mudou desde que eu comecei no estágio sabe, eu te falo isso com um pouco de tristeza [...] Meu aluno chega lá assim com uma força imensa e cheio de ideias [...] é escaldado com uma coisa chamada amargura, frustração, descrença, descrédito e isso para mim é minha principal dificuldade [...] esse é o meu dilema. Eu não consigo. [...]. *“Ah professora, mas eu cheguei lá e fui lá reservar a sala de vídeo e aí eu, um professor disse assim, ah isso porque tu estás começando que tu estás assim porque tu vais ver daqui alguns meses tu não vais estar com esse gás todo”*. [...] todas as aulas eu tenho que estar encorajando o meu aluno e dizendo para ele que não necessariamente precisa ser assim [...] esse negativismo assim é o que mais me atrapalha e é forte [...] Eu entendo muito esta descrença e eu acho que ela não é atoa, ela tem sentido. [...] eu vejo que tem muito sentido sim, há um descompasso muito grande ainda entre a universidade e a escola, nós falamos línguas diferentes. [...] há uma contrapartida, a escola abre as portas para nós e novamente eu cito o PIBID porque eu acho que o PIBID ajudou muito neste diálogo, mas eu acho ainda que a escola pensa em uma produtividade diferente da profissionalização, do estudo e da capacitação que a universidade pensa e aí, lógico, que acontecem estes embates (Orientador LLA – 2).

A apropriação da narrativa ocorre para evidenciar o sentimento que envolve a escola e a universidade no sentido da motivação docente, demonstrando que a concepção de estágio curricular supervisionado deveria implicar o compartilhamento da função formativa e o acolhimento profissional dos estagiários no espaço escolar. A escola reconhecida como espaço formativo essencial à formação de futuros professores, no entanto, problematizada pelo orientador.

A falta de motivação e os sentimentos de frustração que emergem no contexto educacional por parte dos professores mais experientes, conforme evidenciado na narrativa, implicam nos processos formativos daqueles que ali estão vivenciando o estágio como momento formativo. Para o Orientador LLA – 2 esses sentimentos tornam-se desafios pedagógicos que interferem negativamente sobre a formação, tendo em vista que inclusive podem frustrar o estagiário a ponto de desistir da profissão.

O contexto escolar no que se refere ao desenvolvimento profissional dos trabalhadores parece mover-se por quantificações que se pautam em horas trabalhadas e conteúdos apresentados, aprovações de alunos e cada vez menos no incentivo a profissionalização que esteja assentada na busca por conhecimentos profissionais. Esse cenário parece desafiar cada vez mais os orientadores no sentido de, mesmo diante dos desafios educacionais circunscritos na educação, motivar os futuros professores na direção da busca constante e consciente do desenvolvimento profissional.

Para Zabalza (2014, p. 255) professores orientadores e professores regentes que recebem estagiários têm o papel de transmitir o entusiasmo, “esta é uma condição fundamental para poder iniciar esse processo de incorporação a uma comunidade profissional com expectativas positivas [...] o entusiasmo é contagiante”. A observação do formador com relação à receptividade no contexto escolar é bastante preocupante, acreditando que impacta diretamente no modo como este profissional em formação pensa sua formação e sua profissão. Temos presenciado situações com os estagiários de nossa escola e observamos que os impactos da inserção desmotivada na comunidade escolar refletem nas posturas destes.

O estágio curricular supervisionado é compreendido como tempo de aprendizagem e de inserção no campo de atuação profissional. De acordo com o Parecer CNE/CP 28/2001, o estágio é a formação profissional supervisionada por outro profissional que já exerce a profissão no espaço no qual esta aprendizagem ocorre. Sendo assim, nesta compreensão, “o momento de efetivar, sob a supervisão de um profissional experiente, um processo de ensino - aprendizagem que, tornar-se-á concreto e autônomo quando da profissionalização deste estagiário (Parecer CNE/CP 28/2001, p. 10)”.

Sobre os objetivos do estágio curricular supervisionado de ensino, o documento destaca a aproximação e compreensão real da situação profissional, a verificação e provação das competências na prática, em especial, no momento da regência de classe no qual o estagiário assume o papel do professor e compreensão em termos gerais, do funcionamento da instituição educacional no qual está inserido. Sobre este aspecto compreendemos que é necessária uma ressalva. O estágio proporciona uma experiência formativa significativa

quando estagiários e formadores (professor orientador e professor da escola) estão verdadeiramente implicados na construção de um ambiente de aprendizagem. O momento da regência, por exemplo, é de extrema importância e exige a criação de espaços de participação que extrapolem a sala de aula, permitindo que o futuro professor circule pelos setores da escola (coordenação pedagógica, direção, secretaria, etc.), participe das reuniões pedagógicas, que tenha a experiência de preencher cadernos didáticos. Em nossas experiências, tivemos exemplos de escolas que criaram diversos espaços de aprendizagem aos estagiários, mas também lembramos de algumas que não permitiram aos estagiários experiências como as que citamos anteriormente.

Observamos que ao destacar, em sua narrativa, a voz de seus estagiários, o Orientador LLA – 2 problematiza o que denomina como um dilema de formação, que é justamente o ainda existentes “descompasso” entre universidade e escola, configurando-se um desafio pedagógico a ser enfrentado por ele na atuação docente. Há, segundo a narrativa deste orientador, uma falta de incentivo profissional no espaço escolar que implica diretamente na constituição e identidade profissional do futuro professor. Assim, verificamos que há ainda um caminho extenso entre a compreensão teórica e legal com respeito à escola como instituição formadora e as experiências formativas vivenciadas. Destacamos que ao avaliar a postura dos colegas profissionais atuantes na escola, a partir do que lhe fora relatado por seus estagiários, o docente menciona que compreende que há sentido nos sentimentos explicitados pelos professores das escolas, mas que tal postura não colabora com a formação de futuros professores.

Os excertos narrativos que selecionamos, apresentamos e discutimos ao longo desta dimensão temática exemplificam o que denominamos de apropriação narrativa, ou seja, a característica de uma pedagogia específica a orientadores de estágio. Tal especificidade decorre da natureza da disciplina de estágio curricular supervisionado, onde o estagiário está imerso em um contexto distinto daquele em que o orientador atua. A inserção no espaço escolar pelo estagiário e as experiências formativas vivenciadas neste espaço nutrem os relatos que são ferramentas significativas para a atuação docente do formador. As narrativas dos orientadores demonstram que os relatos dos estagiários são reconstruídos e resignificados para a composição da atividade de orientação.

3.2 TRAJETÓRIAS DOCENTES

Na dimensão temática – apropriação narrativa – podemos observar como a narrativa do vivido pelos estudantes compõe o modo de atuação próprio aos docentes orientadores de estágio, indicando a composição de uma pedagogia universitária que é específica a estes formadores.

Coube-nos, também, a partir do que nos fora narrado reconstruir as trajetórias dos docentes orientadores de estágio, buscando apreender as histórias do vivido por eles que estão entrelaçadas pelo que estes sujeitos são como pessoas, profissionais e das vivências que tiveram em outros espaços e tempos institucionais. As trajetórias docentes constituem a segunda dimensão temática de nosso trabalho. Neste sentido, defendemos a perspectiva de que nos constituímos professores na trama, nem sempre linear e organizada, das dimensões profissional, pessoal e institucional que compõem o percurso individual empreendido por cada orientador em sua trajetória docente.

Inspirados nos estudos de Shulman (1986), compreendemos que ao traçar o percurso realizado pelos professores orientadores de estágios das diferentes áreas de conhecimento, conseguiremos apreender elementos que nos indiquem a fonte da pedagogia utilizada na orientação de futuros professores.

Retomamos a analogia com a costura. Somos como colchas de retalhos e somos costureiras de nós mesmos, pois como sujeitos históricos e sociais, nos constituímos com as pessoas com as quais convivemos, com os espaços que percorremos, com os momentos que vivemos. Imaginemos, então, que os retalhos que nos constituem representam momentos formativos que vivenciamos ao longo de nossa constituição. Tais momentos envolvem pessoas e espaços com os quais nos relacionamos e por onde passamos. Sempre podemos agregar um retalho, mas somos também o que nos constituímos ao longo da trajetória que já compusemos.

Assim, os formadores participantes de nossa pesquisa são docentes que atuam na Educação Superior formando futuros profissionais que terão certificação para atuarem na Educação Básica, ou seja, serão futuros professores. Sabemos que a formação inicial de muitos dos cursos que compuseram esta pesquisa têm a perspectiva de trabalhar também em outros campos profissionais, mas admitimos que ainda, o principal campo profissional é a escola.

Tendo em vista os estudos realizados pelo GTFORMA, evidenciamos que os movimentos da docência na Educação Superior (MDES) se constituem a partir dos diferentes momentos da carreira docente, articulando a dimensão pessoal, profissional e institucional e implicam o modo como estes vão se (trans) formando ao longo de suas vidas (ISAIA, 2010-

2013; ISAIA e MACIEL, 2013). As peculiaridades dos docentes e o modo como percebem, encaram e enfrentam os desafios desencadeados ao longo de sua carreira, entre rupturas e oscilações não são lineares, mas podem configurar caminhos possíveis de serem trilhados pelos professores. Assim,

[...] os MDES tendem a apresentar peculiaridades próprias, devido às trajetórias pessoais e profissionais dos professores; o modo como, a partir das marcas dessas trajetórias, enfrentam e concebem a docência; a contextualização epistemológica das áreas específicas de conhecimento e do saber acadêmico correspondente a estas; e de que maneira podem articular os diversos saberes e fazeres próprios a construção da mesma (ISAIA e MACIEL, 2013, p. 3).

Nosso foco nesta dimensão temática é, portanto, identificar as particularidades dos movimentos docentes que compõem as trajetórias docentes dos orientadores de estágio curricular supervisionado nos cursos de licenciatura das diferentes áreas do conhecimento.

É preciso que façamos uma observação. A dimensão temática trajetórias docentes demonstra aspectos e marcas que constituem os formadores, compondo uma espécie de apresentação das pessoas que cederam suas histórias orais de modo narrativo para que nós compuséssemos este relato de pesquisa. Respeitando as orientações éticas que envolvem pesquisas dessa natureza, buscando conservar a personalidade que a pesquisa narrativa exige, mas, ao mesmo tempo, mantendo a identidade dos participantes anônima, fazemos uso das inúmeras interpelações que são representadas pela sinalização “[...]”. Acreditamos que estas rupturas na narrativa não prejudicaram a compreensão do narrado e asseguraram nosso compromisso de sigilo.

Assim, as trajetórias de formação dos formadores responsáveis pelas disciplinas de estágio curricular supervisionado nos auxiliaram a elucidar movimentos formativos particulares, revelando especificidades que acreditamos implicados na pedagogia específica que configura um modo peculiar de desenvolver o trabalho de orientação. Compreendemos trajetórias de formação como:

Contínuo que vai desde a fase de opção pela profissão, passando pela formação inicial, até os diferentes espaços institucionais onde a profissão de desenrola, compreendendo o espaço/tempo em que cada professor continua produzindo sua maneira de ser professor. Percurso construído na inter-relação das dimensões pessoal e profissional, ao longo do qual o professor se reconhece, formando-se e transformando-se em interação com grupos que lhe são significativos, sejam estes formados por colegas, alunos ou demais integrantes da comunidade educativa (ISAIA, 2006, p. 368).

A partir desta compreensão interessou-nos, no campo dos estudos sobre a Pedagogia Universitária e formação de professores, apreender elementos do processo constitutivo do

professor formador orientador de estágio, desde a opção pela profissão, passando pelo envolvimento na formação inicial e, em especial, com o estágio; pelas opções científicas acadêmicas realizadas em nível de curso de pós-graduação; as experiências prévias que tiveram anterior ao ingresso na UFSM como orientadores de estágio e o envolvimento com pesquisa e extensão, assim como o PIBID. A ilustração a seguir explicita que os elementos temáticos estão tramados configurando a dimensão temática:

Figura – 5: Configuração da dimensão temática trajetórias docentes



Fonte: As autoras

Assim, formação inicial; memórias do estágio; pós-graduação; experiências docentes prévias e pesquisa, extensão e PIBID são os elementos temáticos que configuram a dimensão temática denominada trajetórias docentes.

3.2.1 Formação Inicial

As memórias de formação inicial compõem as entrevistas narrativas realizadas com os professores orientadores de estágio e sinalizam elementos constitutivos da trajetória docente dos participantes. As narrativas estão compostas por saudosas lembranças que revelam sentimentos relacionados a fatos anteriores à opção profissional, desvelando a escolha pela docência. Revelações quanto às opções acadêmicas e inclinações que remetem às experiências vivenciadas na formação inicial, permitem reconstruir o movimento formativo empreendido por estes sujeitos, explicitando o interesse pelos processos pedagógicos implicados no ensinar e aprender.

Para a grande maioria dos formadores a docência representou uma escolha pessoal e profissional, no entanto, houve formadores que relataram que a docência não foi a primeira opção profissional. De qualquer modo, o processo de formação inicial implicou elementos que acabaram direcionando o gosto pelo campo pedagógico. Os excertos narrativos que apresentamos são retalhos coloridos e de estampas e espessuras distintas, que representam as particularidades próprias a cada um dos sujeitos, evidenciando que a constituição do orientador é processo individual, caracterizado pelas marcas constitutivas dos processos de formação.

Conforme podemos apreender na narrativa do Orientador CH – 1, o curso de magistério é citado como importante momento formativo que permitiu a experimentação profissional ainda anterior à efetiva escolha profissional. Sobre a formação inicial, o docente destaca o estreitamento com o campo profissional, evidenciando a importância deste processo na constituição da identidade profissional. Como formadora de futuros professores, a concepção da importância do contato com o campo profissional é explicitada pelo uso do relato pessoal. Assim, a experiência vivenciada pelo orientador é contada para os estagiários para incentivá-los no sentido da busca por diferentes modos de aproximação com a escola. Destaca seu percurso acadêmico com enfoque na extensão e pesquisa, evidenciando que estas escolhas circunscreveram a trajetória voltada à carreira acadêmica, ressaltando a pouca experiência como professora de escola, conforme evidenciamos na narrativa:

[...] uso muito os meus exemplos, às vezes, elas não querem ir para a escola e eu digo “gurias quando eu estava no curso eu dava um dedo para estar na escola [...] eu estava sempre por lá porque eu achava que isso era o meu gás”, eu tinha trabalhado em creche na época do magistério e eu gostava muito de estar perto das crianças.

[...] eu fui fazendo e no curso eu me envolvi muito aí eu migrei não fiquei mais em escolinhas e creches, eu fiz muita pesquisa e extensão, eu fiz várias coisas, eu fui monitora eu fiz muita coisa

durante o curso inteiro e acabei seguindo a carreira acadêmica, eu tenho muito pouco tempo de experiência na escola [...] (Orientador CH – 1).

Assim como nos relatou o Orientador CH – 1, o curso de magistério como experiência formativa vivenciada no espaço escolar é também rememorada pelo Orientador CH – 4 inclusive como definidor da opção que realizara enquanto formação específica mais tarde no curso de graduação. Diferentemente do percurso acadêmico do Orientador CH – 1 que enfocou a pesquisa e a extensão, o Orientador CH – 4 se reporta às experiências com a docência que teve ainda como estudante de graduação, evidenciando o gosto pela docência no espaço escolar.

No magistério, eu penso que ali [...] nasceu o meu interesse por trabalhar com [...] [...] fiz o curso de magistério numa escola confessional [...] eu vivi muitas experiências de pré-estágio [...] eu fui fazer o estágio em uma escola de periferia [...] eu quis fugir e sair correndo, eu chegava em casa e chorava muito desesperada e querendo desistir [...] eu tive ajuda da minha professora de estágio que era uma pessoa maravilhosa assim, incrível [...] [...] ainda aluna, eu senti muita vontade de continuar sendo professora, dando aula, que eu digo, reunindo a prática, fazendo alguma atividade já de exercício da docência e fazendo a minha formação aqui na universidade [...] (Orientador CH – 4).

Nas particularidades dos caminhos formativos trilhados por cada um dos orientadores, encontramos as memórias dos professores que os orientadores tiveram mesmo antes de ingressar no curso de licenciatura. Tal como o Orientador CH – 4, que relembra com ternura a presença de uma professora do curso de magistério como pessoa “maravilhosa” e “incrível”, também o Orientador CET – 1, recupera memórias do ensino médio para justificar sua escolha profissional. Tanto a opção pela carreira docente quanto pelo campo disciplinar específico estão relacionados, segundo o Orientador CET – 1, aos modelos de professores que teve ainda no ensino médio. Na formação inicial, as necessidades formativas no campo pedagógico delinearam a busca por outros campos de conhecimento, conforme lemos no excerto destacado:

[...] eu fiz [área específica] licenciatura [...] [...] me mobilizou para a escolha da licenciatura [...] foi a prática, a relação deles com o conhecimento e a forma como eles trabalhavam, eram professores que só chegavam na sala com o seu jaleco branco e as aulas eram ministradas assim sem pegar um papel, um livro, sabe um, uma orientação e eu disse para o meu irmão eu quero fazer licenciatura [...] eu vou ser exatamente igual a esses meus professores [...] Naquela época o número de disciplinas pedagógicas era menor [...] ao mesmo tempo eu fui fazendo uma caminhada no campo das humanidades, eu comecei a ler sociologia, comecei a ler filosofia, comecei a estudar política e eu acho que esses dois campos e mais o foco central que é a prática social de sala de aula dialeticamente assim contribui muito para a minha consciência ontológica como ser humano e também a minha consciência profissional [...] e qual é a importância do profissional da educação, do professor no contexto da sociedade como um todo. (Orientador CET – 1)

Assim, apreendemos que o modelo de prática docente que teve na escola ainda como aluno nesse espaço formativo influenciou não só a escolha profissional, como também orientou, após a entrada no curso de graduação em licenciatura, a busca por leituras que dessem subsídios a uma postura docente coerente com o modelo de professor que lhe servira de parâmetro.

Para dois professores orientadores de estágio, a formação inicial foi também marcada pela primeira experiência profissional como docente na Educação Básica. Conforme destacamos, o Orientador CB – 1 e o Orientador CET – 2, tornam-se professores de escola, concomitantemente à formação inicial na área específica na qual atuam como orientadores de estágio:

Eu fiz um curso de licenciatura em [...], primeiro licenciatura curta e já comecei a dar aula nas escolas (Orientador CB – 1).

[...] minha formação inicial, no curso superior, primeiro foi curso de [...], licenciatura curta na época, mas já ao ingressar [...] eu tinha clareza que, na realidade, eu gostaria de ir para a [...]. [...] isso abria um leque maior essa formação em [...] que eu poderia atuar com [...] e com [...] no ensino fundamental, então eu fui e optei pelo curso de [...] só que depois com o tempo eu percebi que realmente o que eu queria era só [...] e aí eu fiz outra faculdade.

[...] o meu curso de graduação foi assim, a minha formação foi um tanto atropelada no sentido de que eu não conseguia parar muito para pensar e me dedicar única e exclusivamente ao curso.

[...] fazia algumas disciplinas, algumas cadeiras à tarde e manhã e noite eu viajava para dar aula então foi uma coisa bem complicada porque eu tinha pouco tempo para estudar [...]

Eu fiz o curso de [...] licenciatura na época e eu já estava atuando, aliás, no segundo semestre do curso de [...] ainda [...] eu já comecei a atuar na escola [...] (Orientador CET – 2).

O Orientador CET – 2 menciona sua história enfocando a formação inicial como momento de difícil administração do trabalho e das tarefas acadêmicas. Tal aspecto é citado acompanhado de reflexões que expressam que gostaria de ter tido mais tempo para dedicar-se a esta formação, sinalizando a dificuldade que muitos dos alunos dos cursos de graduação têm. Quando éramos orientadoras de estágio curricular supervisionado vivenciamos com nossos alunos os desafios de organizar espacialmente e temporalmente os compromissos profissionais e a formação inicial. Muitos de nossos alunos, assim como a experiência narrada pelo Orientador CET – 2, desdobravam-se, inclusive como professores em escolas, com as atividades acadêmicas do curso.

Tal como o Orientador CET – 2 nos relatou, sua formação inicial foi demarcada também pela reorientação da área com a qual desejava trabalhar. Neste sentido, o Orientador LLA – 5 também nos relatou ter convicção de que queria ser professor, mas revelou que a área com a qual trabalha foi sua segunda opção, conforme destacado:

[...] o primeiro vestibular foi para [outra área] licenciatura porque o objetivo era de fato trabalhar com a sala de aula [...] acabei prestando novamente o vestibular para [área específica na qual atua] (Orientador LLA – 5).

Do grupo de catorze professores entrevistados, dois nos contaram que a licenciatura não foi a primeira opção e para um dos professores a licenciatura não lhe interessava desde o ponto de vista da formação inicial para ser um futuro professor, mas sim pelo conhecimento específico à área. Trajetórias de formação inicial distintas, mas que compartilham entre si o despertar para a profissão professor. O Orientador CH – 2 nos relatou que sua primeira graduação, que não fora concluída, tinha como foco a formação profissional liberal, e que ela lhe despertou questionamentos com respeito ao modo de atuação dos formadores, afinando seu interesse com a área de educação e ciências humanas, culminando com a opção pela licenciatura, conforme lemos:

[...] pensando na minha formação, ela não tem início com uma licenciatura. [...] percebo que tinha alguma coisa errada e aí a minha percepção de alguma coisa errada se devia [...] aos professores do curso [...] que não tinham formação didática pedagógica [...] Eu sempre tive muita afinidade com a educação e com as ciências humanas e sociais [...] eu tinha muito claro assim, eu vou acabar este curso e vou para uma licenciatura [...] (Orientador CH – 2).

Para o Orientador LLA – 2 a formação inicial iniciou pelo curso de bacharelado na área específica de conhecimento na qual atua como formador e foram os conhecimentos pedagógicos didáticos característicos à licenciatura que lhe despertaram o interesse a ponto de buscar o curso de licenciatura, complementando sua formação.

[...] a minha formação inicial ela começou pelo bacharelado [...] nunca pensei em ser professora. [...] tem disciplinas que a gente tem junto e eu comecei a ter disciplinas com o pessoal da licenciatura e eu percebi assim que o pessoal da licenciatura tinha leituras que a gente não tinha e eu pensava como eles se movimentam bem, como eles sabem coisas que a gente não sabe [...] eu só fiz as pedagógicas e consegui me formar junto com o bacharelado [...] (Orientador LLA – 2)

Um pouco distinta é a trajetória do Orientador CH – 3, pois sua formação inicial é demarcada pelo interesse na área específica de conhecimento em um curso de licenciatura, sem que haja interesse em ser professor. Conforme nos contou este orientador, apesar de ser um curso de licenciatura, havia pouco ou nenhum enfoque nos conhecimentos próprios à profissão docente, inclusive pelas características da área no contexto de Educação Superior e Educação Básica. No decorrer do curso, entretanto, o orientador busca subsídios na área de educação, ressaltando que a formação de caráter pedagógica foi um percurso individual:

[...] na verdade, o fato de fazer licenciatura para mim não dizia nada porque eu não tinha noção, eu queria o curso pela [área específica] propriamente, mas não pela questão de ser professora [...].

[...] ao longo do processo eu fui me dando conta e gostando [...] achei interessante e me envolvi muito com as disciplinas [...] de caráter pedagógico oferecidas pelo Centro de Educação [...] enfim, isso foi me envolvendo bastante com as questões de docência e com as questões de ser professora.

[...] não havia um campo de conhecimento sobre perspectivas metodológicas, didáticas, o que é ensinar [área específica] e a partir de que pressuposto, não havia pesquisa, não havia produções, não havia nada [...]

[...] havia uma certa, vamos dizer assim, uma dualidade lá no curso eu trabalhava com os [...], mas em nenhum momento você buscava aporte para pensar o ensino nos [...], você buscava o aporte na educação [...]

[...] desejar ser professora, envolver com estas questões e ao mesmo tempo saber que o campo era muito pequeno, praticamente muito difícil de você sair e logo começar a atuar (Orientador CH – 3).

Destacamos ainda a formação inicial de outros quatro orientadores, enfocando a formação em curso de bacharelado. Os orientadores CET – 3 e LLA – 1 sinalizam que a formação inicial é dupla, ou seja, bacharelado e licenciatura na área específica:

Eu sou bacharel e licenciado em [área específica] (Orientador CET – 3)

Eu fiz primeiro [...], depois fiz mais dois anos [...] licenciatura em [...] (Orientador LLA – 1)

Tais trajetórias se assemelham a do Orientador LLA – 2 que destacamos anteriormente, no entanto, nas narrativas do Orientador CET – 3 e Orientador LLA – 1 não encontramos referências que possibilitassem afirmar que este movimento formativo ocorreu pelo interesse pela docência, conforme evidenciamos no relato do Orientador LLA – 2. Na narrativa, o silenciamento é também uma informação a ser observada. Pode que a docência não tenha sido o mote, como pode que na avaliação particular do narrador, tal informação não foi considerada relevante.

O Orientador LLA – 4 nos revela uma particularidade formativa: contou-nos que sua formação inicial ocorreu em duas áreas distintas, mas que se complementam no trabalho docente que desenvolve como orientador de estágios. Este orientador é bacharel na área específica em que atua como orientador, mas é também graduado em um curso de licenciatura, conforme destacado:

[...] eu tenho uma dupla graduação, quase tripla. Eu tenho uma formação em [área específica] bacharelado [...] e tenho também a metade do curso de [área específica] também do bacharelado e tenho o curso de [outra área específica]. Então estágio eu fiz no curso de [outra área específica] (Orientador LLA – 4).

Nesta mesma direção destacamos a formação centrada no bacharelado do Orientador CET – 4. Este orientador nos conta como foi sua formação inicial enfatizando que, apesar da instituição de ensino superior oferecer os cursos de bacharelado e licenciatura na área

específica, não houve diálogo entre estas duas formações. Evidenciamos, entretanto, nesta narrativa a memória da compreensão que este participante tem da relação com o conteúdo específico, manifestando estratégias que mais tarde lhe serviram de subsídio para organizar seu modo de atuação como orientador de estágio em um curso de licenciatura.

Só bacharelado.

[...] minha formação [...] eu nunca, eu raramente via as pessoas da licenciatura porque lá era muito separado mesmo [...] um ser de outra espécie (risos).

[...] mesmo na graduação eu pegava [...] o ônibus para ir para o centro, sei lá e eu sempre ficava pensando como eu explicaria para o meu pai que é mecânico isso que eu estou aprendendo (Orientador CET – 4).

Finalizando a apresentação de nossos participantes, destacamos a formação inicial do Orientador LLA – 3 que menciona que sua formação inicial é demarcada pela opção por um curso de licenciatura que não é a área específica na qual atua, mas que lhe proporcionou esta formação. Mencionamos que a formação específica na área em que este orientador atua estava, à época de sua formação inicial, restrita a poucas instituições de ensino superior. Neste sentido, este orientador menciona que sua trajetória de formação inicial foi marcada pelo envolvimento com disciplinas didáticas e metodológicas e atividades acadêmicas que lhe proporcionaram subsídios formativos.

[...] a minha formação ela é híbrida [...] a gente está sempre em processo de formar-se. A minha formação é em [não é a área na qual atua], eu sou do tempo da licenciatura plena ainda [...] eu descobri a [área específica] através da [formação inicial] [...]

[...] tive bolsas e todas as bolsas possíveis, tive muita sorte com os professores daqui da época [...] [...] eu sempre gostei muito da parte de didática e metodologia [...] sempre tentando usar as ferramentas a meu favor para elas não me dominarem. (Orientador LLA – 3)

Com o Orientador LLA – 3 nos reportamos ao permanente processo de formação que estamos submetidos como profissionais da educação, em que há evidências de que o campo de atuação docente começou a ser delineado na graduação.

Consideramos que ao resgatar narrativamente a formação inicial dos orientadores de estágio, conseguimos apreender aspectos que nos ajudam a compreender os movimentos empreendidos por estes no processo inicial de constituição. Os orientadores expressam vivências até mesmo anteriores à entrada no curso de graduação. Modelos de professores do ensino médio e o curso de magistério são marcas singulares nesse processo. O curso de licenciatura nem sempre foi a primeira opção, assim como a área específica na qual atuam como orientadores. A inclinação e gosto pelo campo da educação se expressa nos fragmentos narrativos, uma caminhada que pode ter sido guiada pelos formadores que tiveram ou um processo individual.

Como pudemos verificar, não houve menção específica ao desejo de professor de ensino superior e, tampouco, conseqüentemente, de ser orientador de estágio na formação inicial. Como sabemos, o foco dos cursos de licenciatura é a formação de professores para a Educação Básica e dos cursos de bacharelado à formação de profissionais liberais. No entanto, dez das catorze narrativas dos orientadores entrevistados nos possibilitam afirmar que já no curso de graduação iniciaram o delineamento de um caminho voltado às questões pedagógicas implicadas nos processos de ensinar e aprender. Assim, um dos retalhos que compõe a colcha de formação destes docentes está vinculado às vivências no curso de formação inicial. Sinalizamos que dentre estas vivências, o estágio curricular supervisionado, como momento formativo, é outro elemento constitutivo da trajetória docente, ou seja, outro retalho narrativo.

3.2.2 Memórias do Estágio

Um segundo elemento temático que destacamos nas trajetórias docentes dos orientadores é a memória deles do estágio que realizaram na formação inicial. As lembranças das vivências na escola, do orientador e o sentido atribuído pelos participantes ao estágio revelam o papel que esse momento formativo teve em suas trajetórias formativas.

Assim, conforme destacamos no elemento anterior, um dos participantes não será mencionado neste elemento, pois não vivenciou o estágio curricular supervisionado na formação inicial, pois é bacharel na área específica na qual atua como orientador. Outros dois orientadores, realizaram estágio curricular supervisionado em cursos que diferem daquele no qual atuam. Advertimos que tanto as memórias do estágio quanto a compreensão do papel do orientador que tiveram são elaborações pessoais, explicitadas através das histórias orais que nos foram narradas, neste sentido, nossa interpretação e as compreensões que emergem dela, buscam manter ao mesmo tempo o anonimato e a personalidade que é inerente às narrativas que resultam destas memórias.

O Orientador CH – 1 revelou que o estágio significou o coroamento da formação inicial, mas lhe imprime ao mesmo tempo um novo sentido ao sinalizar que poderia ter aproveitado ainda mais este momento de formação se houvesse uma participação mais incisiva da orientadora. Tal observação emerge ao caracterizar-se como um orientador que cobra muito de seus estagiários por compreender que este é seu papel, rememorando que sua orientadora poderia ter lhe exigido mais o que lhe teria incentivado de modo ainda mais significativo. O Orientador CH – 1 atribui a pouca exigência de sua orientadora ao processo

de desinvestimento na carreira já que a aposentadoria desta se acercava. Apreendemos que a postura exigente como orientador é atribuída ao modelo de orientador que teve, conforme lemos:

[...] eu sempre digo para as minhas alunas que eu exijo porque eu sei que elas podem dar mais porque eu lembro do meu estágio e eu conto isso, eu acho que não é nem uma crítica às pessoas, mas eu acho que as pessoas passam por períodos diferentes da sua trajetória e a orientadora que eu tive de estágio não foi alguém que me exigiu tudo o que eu podia dar tanto que eu sei que eu poderia ter sido muito melhor no meu estágio [...]

[...] o estágio me, como é que eu vou te dizer, ele foi o coroamento assim porque eu já gostava muito de estar na escola quando eu fui para o estágio [...] uma espécie de coroamento apesar de eu sempre ter um olhar assim que eu poderia ter feito muito melhor, mas aí eu acho que foram as circunstâncias institucionais e de orientação, a orientadora que eu tive ela já estava desinvestindo e ela logo se aposentou e tal, enfim.

[...] a minha experiência de estagiária ela faz um pouco eu ser o que eu sou hoje como orientadora e muito no sentido de eu quero fazer um pouco diferente [...] (Orientador CH – 1).

Deste aspecto, em especial, no que se refere às concepções que os docentes carregam consigo sobre como ensinar e aprender parece despontar uma influência significativa dos antigos professores. O Parecer CNE/CP 009/2001 e os estudos de Krahe (2007) fazem referência à simetria invertida que denota o fato da formação dos futuros professores ocorre em lugar semelhante ao qual irá atuar, porém em situação invertida. Sobre esta particularidade da formação, é salutar que haja uma coerência entre a formação que estes profissionais recebem e a expectativa que é produzida sobre o profissional. Para Isaia e Bolzan (2004) é comum que, principalmente, no início da carreira docente, os professores construam seus fazeres docentes pautados em modelos de professores que tiveram em sua formação inicial.

Sobre esse aspecto, Pires (2012) realizou uma pesquisa com orientadores de estágio que possibilitou elencar elementos que demarcaram as trajetórias daqueles docentes. A pesquisadora revelou que os docentes não possuíam boas lembranças do estágio e que não conseguiam reconhecer procedimentos de orientação claros por parte de seus orientadores. Alguns mencionaram que se utilizam dos modelos de orientadores que tiveram para orientar seus estagiários; todos participantes destacaram a importância do estágio como processo formativo, mas sinalizaram o distanciamento deste com o campo profissional e destacaram que as experiências anteriores vivenciadas na Educação Básica balizam suas ações como orientadores.

Os orientadores CH – 2 e CH – 3 caracterizam seus estágios como “complicado” e “difícil”. Para o Orientador CH – 2 o campo de estágio gerou estranhamento para a instituição de ensino superior, no entanto, este era o campo em que já circulava com outras atividades, ou

seja, aquele espaço escolar lhe era mais familiar do que para a instituição de ensino superior, conforme destacamos:

[...] o meu estágio foi muito complicado porque [...] a universidade não entendia muito bem [...] a alternância, então nós estamos falando de vinte anos atrás, hoje já se compreende um pouco. [...] não entendia aquelas aulas concentradas, [...] currículo específico, [...] a própria ingerência [...] na escola [...] então foi muito difícil o estágio, foi muito, foi realmente muito complicado [...] (Orientador CH – 2).

O Orientador CH – 3 destaca dificuldades relacionadas à área como componente curricular no contexto escolar como, por exemplo, o campo de estágio restrito a aulas em escolas privadas, as poucas horas e a resistência dos alunos com a disciplina. Entretanto, a presença do orientador de estágio está ressaltada em sua trajetória. Este formador é rememorado como alguém “super legal” que lhe apoiou e orientou.

O meu estágio foi em uma escola privada [...] foram poucas horas aulas assim [...] eu sei que eu me preocupava muito, me envolvia muito com esta coisa de estágio, muita preocupação que os alunos entendessem, que eles se envolvessem, que eles gostassem, mas eu acho que eu tive uma experiência assim bem difícil [...] uma das lembranças é perceber a resistência dos meus alunos em relação ao meu trabalho e as dificuldades que eu enfrentei, mas eu tive muito apoio da minha orientadora de estágio, isso foi muito bom.

Ela era super legal assim, ela era uma orientadora [...] ela não havia trabalhado outras disciplinas além do estágio [...] eu lembro que eu mostrava meus planos de aula para ela e ela foi observar então isso de alguma forma fortaleceu esse vínculo entre o estagiário e a orientadora, então eu tenho boas lembranças e hoje eu ocupo o lugar daquela professora depois de muitos anos (sorrindo) eu ocupo esse lugar [...] (Orientadora CH – 3).

De acordo com o excerto da narrativa do Orientador CH – 3, apreendemos que as lembranças do seu estágio e o modo de atuação de seu orientador naquele momento formativo envolvem-no em um processo reflexivo que pode ser explicitado quando menciona “[...] eu tenho boas lembranças e hoje eu ocupo o lugar daquela professora depois de muitos anos (sorrindo) eu ocupo esse lugar [...]”, revelando que esta história rememorada é também a sua que nos é narrada. Desde este prisma, sugerimos que estas memórias são constitutivas de sua própria trajetória formativa.

Relatar nossas compreensões a partir do que apreendemos por meio da narrativa destes orientadores evidencia que, como sujeitos históricos e sociais, nossa constituição é narratológica. Em nosso relato de pesquisa apresentamos excertos de narrativa compostos de lembranças do vivido, rememorado e reconstruído narrativamente pelos participantes da pesquisa, ao mesmo tempo em que compomos uma narrativa que denominamos relato de pesquisa. O que nos foi contato e o que destacamos para compreender e interpretar podem ser representados pelas costuras que fazemos para construir uma colcha de retalhos.

Ao passo que fomos conhecendo as histórias de nossos participantes fomos também compreendendo que a narrativa se faz no momento presente que se efetiva, mas que envolve outros tempos e vozes que tramam a constituição dos orientadores. Já mencionamos esta característica na dimensão temática denominada apropriação narrativa. No excerto do Orientador CB – 1, encontramos menção a um aspecto específico da experiência vivenciada como estagiário, a compreensão do tempo da aula. A narrativa do formador elucida a memória do enfrentamento do tempo de aula como estagiário, ao mesmo tempo, que a significa como orientador de estágio na relação com os seus estagiários. Conforme podemos verificar, esta memória do estágio é resignificada na atuação docente:

Eu, o primeiro estágio nas [...] eu me lembro da minha [...] primeira aula que eu entrei muito nervosa e eu dei uma aula tão rápida que o tempo foi maior que o planejado, aquela coisa dos tempos, da gente se dar conta. Sempre eu penso nisso quando eu estou [orientando] e falo isso para os meus alunos quando a gente está se preparando para [...] a regência. Foi tranquilo, foi muito tranquilo. Os meus estágios [...] foram nas próprias turmas que eu já dava aula porque eu já dava aula. Eu já era professora, então foi muito tranquilo. [...] eu gostava de preparar aula, sempre gostei de preparar e fazer coisas diferentes, enfim, foi uma boa experiência. A minha orientadora de estágio aqui foi a [...] que depois foi minha colega, então foi e eu aprendi muito com ela, muito, muito (Orientador CB – 1).

O orientador é rememorado como aquele formador com quem aprendera muito e de quem fora mais tarde colega. Destacamos que mais uma vez a experiência vivida como estagiário no curso de formação inicial é entrelaçada com o trabalho de orientador, revelando que também aquela experiência oferece elementos que nutrem a pedagogia de orientação.

Neste sentido, o Orientador CET – 1 resgata na sua experiência como estagiário elementos que nos permitem apreender que tal experiência rememorada lhe desperta aspectos que lhe constituem como orientador. Para este orientador, o estágio caracterizou-se pelo momento formativo que confirmou a escolha profissional que havia feito, permitindo experimentar-se na sala de aula. O formador responsável pela disciplina de estágio é rememorado como orientador da prática de estágio.

Assim como viemos demonstrando ao longo deste elemento, sentidos são atribuídos ao estágio e ao papel do orientador. A partir do fragmento narrativo do Orientador CET – 1, evidenciamos a imprevisibilidade do trabalho docente realizado pelo orientador, pois ao rememorar uma vivência como estagiário, o Orientador enfoca esse aspecto configurando-o como uma especificidade da pedagogia de orientação, conforme verificamos:

[...] no próprio estágio [...] já me propondo a fazer aquilo eu também já planejava com a orientação da minha professora [...] eu procurei [...] fazer isso, entrar na sala com o domínio do processo, não domínio do conhecimento que a [área específica] é muito ampla, mas as temáticas das quais eu

era, eu tinha que trabalhar, eu entrava na sala muito tranquilo, muito consciente, foi uma experiência muito boa. [...] uma comprovação do meu desejo de ser professor [...] [...] uma prática social que comprovou exatamente todo aquele projeto de vida que eu vinha estabelecendo [...] do ponto de vista da [área específica] a gente teve uma excelente formação. No meu estágio eu [...] chego na sala de aula e está o maior quebra pau [...] a minha professora jamais imaginou [...] que eu ia enfrentar uma peleia dentro de sala, [...] não existe manual didático porque a prática de ensino tu trabalha sim com o ser humano como ele é e, às vezes, quando a gente trabalha no campo educacional, a gente trabalha assim parece que com uma escola ideal e as disciplinas têm que trabalhar no genérico, a educação [área específica] e ponto. Então a gente até, em um certo sentido, trabalha com uma perspectiva de uma escola ideal, com uma sala de aula ideal, com um jeito ideal [...] (Orientador CET – 1)

Destacamos, a partir da narrativa do Orientador CET – 1, a natureza imprevisível da docência e, conseqüentemente, a atividade de orientação de estágio no ensino superior como complexa e nutrida pela relação entre sujeitos implicados nos processos de ensinar e aprender na escola e na universidade. Tal compreensão está embasada no relato que o Orientador faz de sua prática de estágio e a caracterização que dela decorre “[...] a minha professora jamais imaginou [...] que eu ia enfrentar uma peleia dentro de sala, [...] não existe manual didático, porque a prática de ensino tu trabalhas sim com o ser humano como ele é [...]”. Entendemos que a evidência e a reflexão sobre esta perspectiva do trabalho docente implica no modo como o orientador concebe a função de orientar estagiários no contexto escolar.

Nessa direção o que nos parece estar em discussão é uma educação pluralista que exige novas configurações de formação para uma atividade profissional que é de natureza complexa e construída a partir das relações interpessoais, sejam elas na Educação Básica ou Superior. Por este motivo, a formação inicial necessita de espaços formativos nos quais seja possível o desenvolvimento de conhecimentos, destrezas e atitudes centradas nas relações entre professores formadores, professores atuantes na Educação Básica e professores em formação inicial. Neste sentido, Tardif e Lessard (2005) defendem a profissão docente como uma profissão de interações humanas no qual o objetivo é ensinar e isso se faz “com seres humanos, sobre seres humanos, para seres humanos (p. 31)”. Logo, questões como tolerância, diálogo, abertura ao posicionamento do outro, compartilhamento de experiências e ações, reflexão individual e coletiva tornam-se demandas a serem discutidas nos espaços de formação.

Conforme destacamos anteriormente, alguns dos orientadores que entrevistamos nos revelaram que concomitantemente ao curso de formação inicial tiveram experiências profissionais como professores da Educação Básica. Evidentemente, as experiências formativas no estágio para estes professores são distintas daqueles tiveram seu primeiro contato com o espaço escolar apenas neste momento formativo. O Orientador CET – 2 avalia que suas experiências com o estágio curricular supervisionado não foram muito significativas,

pois as vivenciou como professor de escola e participante do movimento grevista o que influenciou diretamente na qualidade deste momento formativo. Apreendemos que ao remeter-se a esta memória, na condição de orientador de estágio de um curso de licenciatura, sinaliza que o campo de estágio interfere diretamente no processo de formação inicial, conforme destacamos:

[...] enquanto eu fazia a graduação então eu era contratada [...] eu fui grevista e aí os estágios também tinham a problemática [...] um estágio eu não consegui terminar [...] foi uma época em que os professores encerraram a disciplina sem dar aula até o final, sem fazer o estágio, eu não consegui. No outro estágio, a gente também reduziu muito a carga horária por causa da questão da greve [...] a minha formação ou as contribuições do estágio para a minha formação foram pouquíssimas e nem tão boas também por conta desse movimento que teve [...] então a gente vê que querendo ou não há esse fator que pode prejudicar o licenciado ou o futuro professor. [...] o meu estágio eu diria que teve este prejuízo [...] talvez a sorte é que eu já era professora na época [...] para esses [...] que não tinham a experiência da sala de aula acho que deveria ser uma coisa, sair de um curso de licenciatura sem ter tido esta experiência, a real experiência com a disciplina de estágio, essa inserção na escola e que foi pouquíssimo no meu caso (Orientador CET – 2).

Nossa compreensão está pautada na avaliação que o orientador faz de sua própria formação inicial no que se refere ao estágio, concluindo que poderia ter sido ainda mais prejudicial se não houvesse sido concomitante com a prática docente na Educação Básica. Observamos que a figura do orientador é mencionada ao relembrar a atuação frente à dificuldade que a greve dos professores nas escolas acarretou para a realização dos estágios. Conforme pudemos evidenciar no excerto destacado, o modo de atuação de seu orientador, frente aos movimentos de greve, que é rememorado pelo docente participante, é condicionado por fatores decorrentes desta condição e são alheios ao planejamento realizado para a atividade de estágio curricular supervisionado. Esta lembrança vinculada ao que vivenciou como estagiário lhe serve como elemento para refletir sobre a interferência que essas atividades têm no encaminhamento e tempo cronológico dispensado às práticas de seus estagiários.

Ainda sobre a atuação do orientador e as significações do estágio na formação inicial, destacamos o excerto da narrativa do Orientador CET – 3 que rememora a dificuldade que teve com a gestão da sala de aula, mencionando que o próprio estágio permitiu aprimorar o trabalho com o grupo. Observamos que o professor da escola é citado como alguém muito ativo e participativo, permitindo que apreendêssemos que esta lembrança é significativa e evidencia um olhar relevante sobre o papel deste no estágio. A figura do orientador também é destacada, entretanto, a expressão “eu tive uma orientação básica” nos parece de caráter mais burocrático que pedagógico. No entanto, quando interrogado sobre as lembranças do orientador no que se refere aos planejamentos, o orientador sinalizou a participação.

Lembro, eu fiz [...] com uma pessoa, com um professor muito ativo [...] eu tive uma orientação básica de como fazer o estágio e aí a autorização para fazer [com relação ao professor orientador na universidade]. Ele era bastante participativo [com relação ao professor da escola]. Sim, sim [com relação a participação dos professores nos planejamentos do estágio].

[...] eu tive muita dificuldade de enfrentar uma turminha de 7º série assim (risos) [...] foi muito penoso manter o controle da turma, depois com o tempo foi, eu fui pegando mais traquejo e eu consegui trabalhar melhor (Orientador CET – 3).

A exemplo do que fora vivenciado pelo Orientador CET – 3, o Orientador LLA – 1 menciona a dificuldade que teve na gestão da aula, evidenciando que a condição de estagiário implica nas posturas dos alunos. Conforme verificamos no excerto deste docente, não houve destaque ao professor orientador e sim ao professor regente. O estágio implicou, segundo relato do professor participante, “experiências incríveis e resultados fascinantes”, o que evidencia o sentido atribuído ao estágio em sua formação inicial.

[...] ela (professora da escola) gostou muito do meu trabalho [...] eles já tinham conselho de classe, a avaliação [...] a [cita o nome da professora] disse tu é ótima, excelente professora e aí ela me deixava sozinha, ela tinha várias turmas [...] e eu me vi assim com alunos da minha idade no terceiro ano e segundo ano e foi uma experiência muito louca [...] eu tive experiências incríveis e de resultados fascinantes [...] imagina o menino só fez isso porque viu que era estagiário, eles testam a tua força e o teu domínio de aula, como se dizia antigamente, o teu domínio de classe que era avaliação. [...] o meu estágio foi muito diferente dos outros estágios que eu via, minha mãe era professora e eu sei que elas iam no fundo com uma avaliação e ficavam anotando: domínio de classe, clareza, precisão e tarara, o meu não teve nada disso. Então a [cita o nome da orientadora que teve] olhava e dizia tua aula está ótima e era isso.

[...] quando eu fiz estágio a gente observava no mínimo um mês, dois as turmas para conhecer os alunos, os professores, a turma, a escola [...] (Orientador LLA – 1)

O estágio curricular supervisionado é mencionado ainda como “revelador”, “experiência muito prazerosa” e “descoberta pessoal e profissional” pelo Orientador LLA – 2, que explicita que tem “excelentes memórias” desse momento formativo, pois foi de muita relevância. Tanto a professora orientadora quanto o professor regente são rememorados na configuração desta experiência formativa, revelando que marcaram a trajetória de formação inicial. Este orientador assim se refere ao estágio curricular supervisionado:

O meu estágio foi, eu diria, uma questão reveladora assim para mim porque eu tive uma experiência muito prazerosa. [...] eu inclusive tenho um relato assim que eu escrevo [...] depois de formada, dizendo que queria ser professora a partir daquela experiência e foi para mim uma descoberta pessoal e profissional, o estágio. Eu vivia a situação de colegas que tinham se frustrado e que tinham inclusive desistido da licenciatura em função do estágio e para mim aconteceu o contrário, eu me apaixonei pela profissão no estágio, foi um pouco isso assim.

[...] uma pessoa muito política e ela nos apresentava com bastante paixão as linhas teóricas [...] aulas eram muito boas assim, para mim particularmente, as aulas eram muito desafiadoras assim e eu gostava daquilo que a gente estava vivendo. A escola era uma delícia [...] a gente já conhecia essa professora e claro ela também nos conhecia e ela abriu o espaço e ela nos acolheu assim extremamente bem e foi muito bom. Eu só tenho boas lembranças [...] Eu tenho excelentes

memórias deste tempo assim, é uma coisa que ficou. [...] essa vontade de ser professora (Orientador LLA – 2).

Conforme revelou o estudo de Souza (2011) há uma relação muito forte entre as concepções e práticas formativas vivenciadas na formação inicial e as concepções e práticas educativas despendida na futura docência. Para a autora, tal aspecto pode implicar negativamente, tendo em vista a manutenção de atitudes e práticas formativas/educativas que impedem a construção de práticas inovadoras e transformadoras. Acreditamos que as experiências formativas vivenciadas ao longo da formação inicial, bem como as promovidas pelo estágio influenciam na construção da identidade profissional, tanto de modo positivo quanto negativo. A partir da narrativa do Orientador LLA – 2, podemos avaliar que as experiências formativas vivenciadas a partir da prática de orientação de estágio desenvolvida pelo orientador que teve lhe foram muito significativas, tanto pelo modo de atuação do orientador, pelas aulas no espaço escolar e pela relação que teve o professor regente, estabelecida inclusive anteriormente ao período do estágio.

Os sentimentos mencionados pelo Orientador LLA – 2 convergem com aqueles compartilhados pelo Orientador LLA – 3 que evidencia a satisfação que permeou e deu sentido ao momento formativo. Na narrativa do Orientador LLA – 3, a produção de diários reflexivos e a postura frente às vivências no contexto da escola são enfatizadas:

[...] duas didáticas e depois fiz o estágio [...] e aí eu me lembro modéstia à parte que aquele diário de classe que a gente fazia no caderno ainda com todas as reflexões e ações e vai e volta os planejamentos e discute as teorias filosóficas e abordagens e no final a minha turma era uma das mais complicadas, eu peguei o primeiro ano 13, aquela que as escolas deixam no 13 porque tem os piores alunos [...] eu nunca vou me esquecer, quando eu descia e depois sumia a pé assim eu estava com toda aquelas memórias, sempre refletindo no ônibus, caminhando, dando aula. [...] eu me lembro muito bem, eu peguei a pior turma de estágio, nas discussões [...] eu sempre era [...] muito “caxias”, todo certinho [...] entre os meus colegas das orientações coletivas e presenciais [...] no final gostei muito porque eram crianças, psicomotricidade, balinha, joguinho, toda aquela linguagem infantil porque eu tinha que me transformar [...] sei assim que me marcou e eu fiquei bem satisfeito porque depois eu vim saber que o meu caderno [...] era um exemplo, foi um diário bom de anos que ele (orientador) achou. Então, esses foram os fatos que me marcaram da época da escola, eu sempre gostei de escola, da agitação. [...] fiz projetos na escola então no estágio foi uma coisa boa para mim, então foi muito complexo assim (Orientador LLA – 3).

Os relatos destes formadores revelam que as boas lembranças do estágio quase sempre estão relacionadas à articulação com o professor regente e orientador. Mesmo quando a prática na sala de aula tornou-se desafiante, foram os professores orientadores de estágio que lhes deram o suporte necessário. Essa evidência é de extrema relevância e será recuperada no elemento temático desafios pedagógicos que compõe a dimensão temática intitulada modos de atuação.

Na narrativa do Orientador LLA – 4 vislumbramos a emoção que decorre das lembranças vivenciadas no estágio, pontuando que o que lhe moveu de modo significativo foram as expectativas dos alunos que teve neste momento formativo. Tais memórias remontam, primeiramente, ao curso de magistério. As memórias do estágio evidenciadas na narrativa do orientador permitem identificar aspectos que o constituem na prática docente como, por exemplo, a compreensão da escola como o espaço formativo que extrapola a sala de aula e que precisa ser vivenciado na construção da identidade da profissão. Este relato nos possibilitou ainda apreender a compreensão que o orientador tem da condição de estagiário, como alguém que precisa também impor ideias, refletir sobre posturas, construindo seu próprio processo identitário. Tal aspecto pode ser identificado a partir do relato de sua experiência como estagiário e da postura assumida frente à prática docente naquele contexto. Assim, o Orientador LLA – 4 se refere ao estágio na sua formação inicial nestes termos:

[...] tenho muitas lembranças do meu estágio no meu magistério [...]. [...] eu não podia frustrar a expectativa que era daqueles estudantes. A gente chega a ficar meio comovida ao lembrar [...] eles não eram culpados do que eu não queria fazer, eu tinha que construir com eles a ideia de que a escola era uma coisa não só para passar o tempo [...], mas uma coisa que ia contribuir com a [...] vida pessoal [...]. [...] eu me fiz professora pela vontade de contribuir [...] alguma coisa de bom ele tinha que levar do que eu poderia fazer. Então eu me lancei muito.

[...] durante a faculdade, eu tive várias experiências de ser professora ao longo do curso, independentemente do estágio final que foi realizado [...] em uma segunda série ao final do curso.

[...] eu sempre fui uma pessoa que nunca tomou a escola apenas como espaço de aplicação, mas como espaço de construção da docência. [...] eu era alguém que estava trabalhando com educação daquele espaço, [...] tinha que estar presente em reuniões, [...] me envolver com a escola, [...] muito além de estar [...] no estágio. [...] eu posso dizer que foram boas memórias.

Eu tive duas memórias engraçadas [sorrindo] que acabam sendo negativas em termos de avaliação [...] supervisão de estágio. [...] foi audaciosa a resposta que eu dei [...] “as teorias são tuas, mas os alunos são meus e eu sei que eles precisam disso e eu não estou fazendo errado, eu estou fazendo correto” [...] quando ela me avaliou ela me disse [rindo] tu me desafiaste [rindo], mas, isso foi uma necessidade minha, então eu acho que é esta a ideia da construção da docência, [...] ele tem que ter proposições [...] das leituras que ele está fazendo. [...] eu tinha esta coisa de proposição e eu já tinha sido professora e eu sabia que eles aprendiam. (Orientador LLA – 4).

Tal como o Orientador LLA – 4, o Orientador LLA – 5 também se reporta à experiência com o estágio no curso de magistério, porém é sobre o estágio na licenciatura que as significações formativas são tecidas. Fazem parte das memórias o fato de que a turma que atuou como estagiário foi também o primeiro grupo que assumiu como profissional. A vivência no estágio e as experiências que dela decorreram auxiliaram na definição da área disciplinar com a qual viria a trabalhar profissionalmente. Neste sentido, o Orientador LLA – 5 nos revela a experiência formativa que teve com seus dois orientadores, explicitando que o modo de atuação do orientador lhe auxiliou na escolha da área disciplinar. Conforme lemos

no excerto, a prática docente do orientador que teve é um marcador significativo de sua trajetória:

[...] inicia no ensino médio porque eu cursei magistério então eu tive a experiência com a segunda e terceira série, que na época era série.
 [...] eu estagiei [...] com a mesma turma que depois eu fiquei trabalhando [...] e ali eu já percebi que seria [...] a paixão, a pupila dos meus olhos [...] eu tive uma experiência bem [...] mais agradável sendo estagiária no [área específica no qual atua] [...] e aí passa muito pela relação com o orientador de estágio [...] o encaminhamento do estágio [...] foi muito melhor [...] não foi o definidor para eu optar para trabalhar com o [...] acho que melhor gerenciado e [...] acomodado em algumas questões e melhor conduzido [...]. A turma era terrível, terrível. [...] não tão bem vista pela escola em função da inquietude [...]. [...] em termos de encaminhamento de orientação [...] não no sentido de dever, porque a minha orientadora de estágio ela não colocava no sentido do dever ela tratava mais [...] com a pergunta, com a questão nós temos que descobrir uma maneira e eu acho que isso facilitou o meu encaminhamento de descobrir o que é que eu vou fazer com aquela turma. A minha orientadora de [...] ela era mais impositiva, [...] uma metodologia que ela acreditava que tinha que ser desenvolvida e ela se colocava [...] teve um conflito [...] no encaminhamento [...] eu achava que poderia ser encaminhado de uma maneira e ela achava e exigia que fosse de outra [...] um elemento que acabou deixando o estágio de [...] com gostinho mais [suspira] assim tranquilo [...] foi um fator que ficou. (Orientador LLA – 5)

Após a apresentação e discussão do elemento memórias do estágio, podemos afirmar que este compõe a trajetória docente dos orientadores. Nas narrativas encontramos evidências de que para a grande maioria o estágio significou uma experiência formativa de grande relevância para a formação inicial, permitindo a aproximação com o campo profissional e a experimentação da docência. Quase sempre, quando lembrado de forma significativa, o estágio contou com o apoio e orientação do formador e constituiu-se na interlocução significativa dos espaços institucionais implicados e do professor orientador e professor regente.

Alguns professores formadores mencionam que a experiência formativa poderia ter sido mais significativa. O modo de atuação do orientador, as conjecturas educacionais e institucionais são aspectos considerados na valoração do estágio nos processos formativos. Outros orientadores rememoram seus orientadores de estágio de modo a atribuírem papel significativo, inclusive, como parâmetro ou modelo de atuação docente.

Assim, com exceção de um dos formadores orientadores que não possui licenciatura e, portanto, não vivenciou o estágio curricular supervisionado; sinalizamos que, mesmo sem a explicitação detalhada dos modos de atuação dos orientadores que tiveram, podemos sugerir que a pedagogia específica dos profissionais entrevistados está também muito assentada sobre os modelos de orientadores que eles tiveram e das experiências.

3.2.3 Pós-Graduação

A pós-graduação é uma das marcas constitutivas da trajetória docente dos professores orientadores participantes de nossa pesquisa. Para estes formadores a pós-graduação surge antes ou depois da entrada efetiva na Educação Superior, por necessidade formativa atrelada à atuação profissional ou pelo ímpeto de trabalhar como docente no ensino superior. Independentemente da trajetória realizada, a pós-graduação sinaliza um momento importante para a constituição profissional dos orientadores de estágio.

A docência na Educação Superior está condicionada à preparação em nível de pós-graduação, condição para a realização de concurso público, por exemplo, considerando o contexto investigativo de nossa pesquisa. Pimenta e Anastasiou (2010) asseveram que o ingresso no magistério superior centrado na supervalorização da experiência na área específica, com significativa produção intelectual, acarretou impactos significativos no ensino superior. Muitos formadores ingressantes têm pouco ou inexistente conhecimento científico dos processos de ensino e aprendizagem pelos quais são responsáveis nas salas de aula deste nível de ensino e, em alguns casos, inexistente experiência docente.

Isso ocorre em parte porque, no Brasil, documentos como a Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional (LDBEN nº 9.934/96) compreendem a docência neste nível de ensino não como um processo em construção, mas como preparação realizada em cursos de mestrado e doutorado, sem a especificação da área, possibilitando que o docente faça sua formação científico-acadêmica voltada à especificidade de sua área, não explorando os saberes pedagógicos. Na LDBEN, com relação à Educação Superior, “Art. 66. A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado”.

Reconhecemos que as trajetórias docentes dos orientadores de estágio não são lineares e, portanto, alguns professores realizaram a pós-graduação antes do ingresso na instituição como professores formadores; para outros, a pós-graduação supriu necessidades formativas que emergiram da atuação docente. Neste último caso, as experiências profissionais anteriores foram mobilizadoras para a busca da pós-graduação como momento formativo para ampliar os conhecimentos profissionais. As experiências profissionais para alguns foram na Educação Básica e para outros na Educação Superior, inclusive como orientadores de estágio como veremos no elemento temático que trata das experiências prévias. Assim, a pós-graduação configura-se o terceiro elemento e evidencia movimentos individuais que revelam as particularidades das trajetórias docentes e implicam nos modos de atuação.

Os orientadores CH – 3 e CET – 1 nos relataram como a pós-graduação está implicada em suas trajetórias docentes, revelando o movimento de constituição docente. O Orientador CH – 3 nos relewa que a prática docente na sala de aula na Educação Básica fez emergir a necessidade formativa na área específica, buscando então ampliar os conhecimentos inerentes à disciplina que ministrava. Logo após o término do curso de mestrado, vivenciou a prática como docente na Educação Superior o que impossibilitou a continuidade da atividade docente na escola. A experiência como professora substituta, entretanto, caracterizou-se como importante experiência vivenciada para que ingressasse no ensino superior como professora efetiva e buscasse o doutorado, atrelando a formação específica à área da educação.

Eu trabalhava na escola e fui percebendo que eu precisava me movimentar um pouquinho mais, eu precisava estudar e aí fiz mestrado [área específica e educação] e aí na época que eu estava terminando eu me tornei substituta [...] e aí tive que largar a escola básica [...] meu doutorado foi também nesta área [área específica e educação] (Orientador CH – 3).

Ampliar os conhecimentos para além do conhecimento específico de uma área disciplinar foi também o objetivo que mobilizou o Orientador CET – 1 a realizar sua formação em nível de pós-graduação. Conforme evidenciamos, os conhecimentos na área da educação e ciências humanas são sinalizados pelo docente como conhecimentos profissionais que, juntamente com o conhecimento da área específica, embasam o seu trabalho docente como orientador:

[...] só o conhecimento de [...] não era capaz de dar conta do lugar onde eu ia trabalhar [...] eu sentia necessidade de paralelamente, de uma forma autodidata me enveredar profundamente nestes três campos filosofia, sociologia e política aí o meu mestrado [...] ele ajudou de uma forma substancial [...] foco central que era o meu conhecimento [área específica], meu conhecimento histórico sobre ele e tal [...] eu ancorei neste autor [...] a partir daquele momento ali ele orientou toda a minha leitura de mundo e tudo o que eu escrevi, depois o que a gente fez no laboratório produzindo cadernos didáticos, recursos didáticos, mas sempre subsidiado nessa leitura crítica. [...] eu comecei a entender inclusive muito mais a [área específica] no contexto real da prática social para a produção de um sujeito crítico e [...] como isso se organiza para a produção de opções metodológicas [...] isso foi um passo assim que organizou as coisas na minha cabeça. [...] era na área de educação e ensino de [área específica] [...] eu queria continuar no campo filosófico [...] tendo sempre como ponto de partida a ciência básica [...] que isso não dá para esquecer nunca [...] um campo epistêmico então é ele que medeia todas as minhas relações lá fora com a escola quando eu trabalhei e aqui dentro também. [...] essa trajetória e esse movimento acadêmico ele é iluminador de uma forma muito clara das nossas práticas. (Orientador CET – 1)

Observamos que tanto para o Orientador CH – 3 quanto para o Orientador CET – 1, a realização da pós-graduação decorre da necessidade de ampliação dos conhecimentos em decorrência do exercício da docência no contexto escolar. Neste sentido, o mestrado no campo da educação atrelado à área específica, possibilitou a ampliação dos conhecimentos

próprios à docência na área específica e viabilizou a atuação como docente no ensino superior.

Por outro lado, o excerto da narrativa do Orientador LLA – 2 nos permite sinalizar que, além da ampliação conceitual mobilizada pela necessidade de compor conhecimentos do campo disciplinar, a pós-graduação conferiu o delineamento de uma trajetória formativa que tinha no ensino superior o mote como campo profissional, conforme lemos:

[...] eu não comecei escolhendo a licenciatura, a licenciatura me escolheu, quando eu terminei os dois cursos que eu me formei [...] eu queria fazer um curso de mestrado [...] eu achava assim que eu queria saber mais, que eu precisava saber mais e eu lembro que no estágio [...] eu me sentia em alguns momentos fragilizada eu queria saber, saber mais [...] tu tens que fazer um mestrado em [área específica] [...] quando eu terminei eu fiz a seleção para doutorado [área específica] [...] eu tinha me preparado para trabalhar no ensino superior e na pós-graduação era isso que eu vislumbrava.

[...] entrei para o grupo de pesquisa [...] comecei a cursar disciplinas na educação, muito parecido com a licenciatura. [...] eu trabalhei neste tempo com formação de professores, [...] assisti as aulas dos professores, fazia uma análise das aulas a partir de um instrumento, [...]

Então foi um pouco isso assim, a educação na minha formação ela sempre veio assim desse jeito não linearmente, mas sempre atravessada por outras questões assim (Orientador LLA – 2).

Podemos apreender que os estudos na área da educação são sinalizados como saberes que compõem a trajetória formativa, sinalizando que estes perpassam o caminho formativo e que agregam conhecimentos balizares ao formador orientador. Conforme destacam Isaia e Bolzan (2011), os docentes do ensino superior creditam aos cursos de pós-graduação “*stricto sensu*” a ampliação das compreensões conceituais, a formação como pesquisador e a possibilidade de atuação como docente no ensino superior. Em todos os casos, os cursos de pós-graduação conferiram aos professores a condição mínima para ingressar, por concurso público, na instituição de ensino superior federal.

Entretanto, sabemos que o enfoque dos cursos de pós-graduação está nos processos de pesquisa, ainda que o objeto de estudo seja a atividade docente na Educação Superior, a tônica, muitas vezes, não está na implicação e valorização deste processo na constituição docente. Neste sentido, destacamos um estudo que enfocou a formação de professores da Educação Superior em cursos de Pós-Graduação em Educação. Cunha (2009b) discute dados referentes a uma pesquisa realizada com professores universitários de diferentes áreas, que são pós-graduandos em Programas de Pós-Graduação em Educação. Para a autora, a mobilização para questionar tais professores deve-se à percepção de que mesmo “os Programas de Pós-Graduação em Educação têm pouca clareza da função importante que representam, na formação de uma pedagogia universitária, constituindo-se num lugar de formação de professores da educação superior” (CUNHA, 2009b, p. 83).

Para Cunha (2009b), este movimento de busca por Programas de Pós-Graduação em Educação pode estar indicando a valorização dos conhecimentos pedagógicos específicos para a atuação no ensino superior por parte dos professores que nele atuam, o que seria um importante passo na consolidação da profissionalização docente. Neste sentido, a autora sinaliza a necessária reflexão sobre as implicações de tal compreensão na configuração destes programas, em especial, no que diz respeito à organização curricular.

Compreendemos que a valorização da formação pedagógica por professores de ensino superior ainda é uma demanda que precisa ser discutida no campo da Pedagogia Universitária. A preocupação com o que ensinar e como ensinar nestes espaços formativos e a prática reflexiva sobre o modo como ocorrem as práticas de ensino e aprendizagem na universidade ainda é pouco explorada (LUCARELLI, 2007; PIMENTA e ANASTASIOU, 2010).

Evidenciamos na trajetória dos professores orientadores colaboradores, marcas que nos proporcionam aventar que a procura pela pós-graduação em educação emerge da verificação, por parte do formador, da necessidade dos saberes inerentes à formação nesta área para a consolidação de conhecimentos próprios à atuação docente neste nível de ensino. Assim, na narrativa do Orientador LLA – 5, identificamos a valorização dos saberes oriundos do campo da educação para a atuação como orientador, mas ao mesmo tempo, há preocupação com os conhecimentos do campo disciplinar específico o que pode ser evidenciado no excerto que segue:

O mestrado foi em educação [...] para orientar estágio você precisa de leituras, de algumas discussões, de questões gerais da educação, não só da área específica [...] eu comecei a orientar estágio [...] um mês antes de começar a especialização, era uma outra época. [...] eu comecei a trabalhar com o estágio e aí eu comecei a sentir falta de algumas discussões [...] para dar conta de discutir algumas questões que fazem falta para quem vai [...] discutir ensino e aprendizagem porque a área específica ela faz muita falta, faz porque não tem como você orientar na área específica se você não tem domínio daquela área, mas você precisa entender que a área específica nem sempre ela vai discutir questões de como se ensina e como se aprende, quais são as possibilidades, a sala de aula, como esta sala de aula está no social, no mundo. [...] eu dei conta de algumas questões da área da educação, eu me identifiquei com autores, com procedimentos e aí, mas eu preciso, eu não posso deixar de dado a área específica que aí começa a faltar aquele domínio, aquele recorte, [...] forma de agir mesmo. [...] o doutorado e o mestrado eles se complementaram na minha caminhada sim, um deu conta de questões mais geral da educação e o outro de questões mais específicas [...] eles deram o suporte. [...] o que balizou o mestrado e o doutorado foi a orientação de estágio [...] porque aí eu comecei a sentir falta porque lá eu não, lá a universidade não era constituída assim por departamentos, eu não era só professora de estágio, eu era professora [disciplinas específicas] [...] (Orientador LLA – 5)

Conforme podemos evidenciar, o percurso na pós-graduação realizado pelo Orientador LLA – 5 denota a concepção de docência que permeia a atividade de orientação de estágio e os conhecimentos necessários para que tal atividade seja desempenhada com qualidade. Nesta narrativa, observamos que a especificidade da disciplina de estágio, o trabalho docente como

orientador de estágio, é que desencadeou o percurso na pós-graduação. Observamos que a narrativa é permeada pelo sentimento de necessidade formativa que abarque ao mesmo tempo saberes da área específica de conhecimento e ampliação dos conhecimentos no campo da educação. Tal concepção está de acordo com os estudos de Isaia e Bolzan (2009). Estas autoras enfatizam a importância do professor, ao longo de sua carreira, engajar-se em processos que gerem conhecimentos específicos que envolvam tanto a especificidade da área na qual atua, observando o campo profissional para o qual forma futuros profissionais, quanto na construção e desenvolvimento de saberes e fazeres próprios a atuação em salas de aulas universitárias.

A valorização dos conhecimentos pedagógicos e o reconhecimento da colaboração dos estudos advindos do campo da educação na pós-graduação são também evidenciados pelo Orientador CH – 1, Orientador CH – 4, Orientador CET – 2, Orientador LLA – 3 e Orientador LLA – 1, conforme destacamos:

[...] minha tese proporcionou muito [...] eu estava em um lugar em que pelo menos no discurso ou teoricamente isso era bem estabelecido então eu trago muito isso da dinâmica de organização da prática a partir do que tu vives com as crianças, não só do que as crianças trazem porque eu acho que isso é um grande equívoco [...] senão a gente não precisaria ter professor (Orientador CH – 1).

Daí aqui docente, eu entendi que eu precisava avançar nos meus estudos e na minha qualificação eu fui fazer o mestrado e, depois em seguida, na sequência, eu fiz o doutorado. Eu fiz o mestrado [...] em educação [...] o meu doutorado em educação [...]
Eu considero extremamente importantes, extremamente relevantes porque na verdade esses conhecimentos que foram produzidos durante essa formação de pós-graduação foram os que me deram os indicadores para eu fazer o recorte na minha ação aqui na universidade [...]
[...] a minha pesquisa de mestrado foi no campo da atuação docente porque eu fui estudar a intencionalidade dos procedimentos pedagógicos dos professores [...] No doutorado, a minha pesquisa [...] das respostas que eu cheguei e da necessidade de aprofundar mais eu dei sequência no meu trabalho que hoje é o meu projeto [...] e a minha pesquisa de mestrado é essa sequência do que eu faço na prática de ensino aqui (Orientador CH – 4).

O meu mestrado é na área de educação e o doutorado também, em educação. [...] meu foco no doutorado foi a formação do formador [...] no mestrado foi específico [...]
[...] a gente vai se constituindo a cada dia e, principalmente, junto com os orientandos que é uma riqueza muito grande [...] mas pela própria experiência destes anos todos de estar na escola como professora e também como pesquisadora presente e atuante o tempo todo e isso tem contribuído muito e tem me auxiliado muito e eu me sinto tranquila e procuro usar desta minha experiência para trabalhar com os meus alunos e meus orientandos e mostrar isso e eu acho que até eles se sentem bem e bem seguros e tranquilos em relação a isso, porque eles sabem de onde a gente está falando, do lugar que eu venho e do lugar que eu estou falando e isso é muito importante, saber o que realmente acontece, saber como é esse processo e que, muitas vezes, é visto só pelo lado da universidade com os olhos de dentro da universidade e, muitas vezes, não atingem não chega ao que realmente precisa chegar (Orientador CET – 2).

[...] eu fui direto para o mestrado da graduação, na educação [...] eu bebi na fonte da educação [área que atua] na escola [...] como eu já vinha lá da licenciatura, [...] das didáticas e metodologias, eu já tinha uma afinidade lá da graduação, depois ao descobrir o mestrado na educação eu tive

professores excelentes e maravilhosos e várias linhas de abordagens de currículo filosófico, as bases epistemológicas, [...] daí então eu fui indo, me construindo com as ferramentas [...] [...] sem dúvidas nenhuma, os meus professores ali e o meu tema sempre foi escola [...] eu consegui acionar as minhas ferramentas por essa formação [...] pedagógica e educacional [...] o mestrado o doutorado e a parte do estágio já foi me, eu fui me construindo assim, além de eu ter uma parte pessoal, [...] de falar do afetivo de reunir, o meu estudo que me deu este embasamento, eu sozinho talvez não teria, por mais que a parte afetiva de orientar as pessoas, eu gosto de ver gente, de estar lá na escola e com os alunos a instrumentalização didático pedagógica, sem sombra de dúvidas veio do mestrado e do doutorado em educação (Orientador LLA – 3).

[...] a minha tese é sobre a educação integral acho que nós temos que vislumbrar um ser humano como um todo. [...] eu fiz em educação porque quando eu fiz mestrado e doutorado não tinha [...] (Orientador LLA – 1).

Em comum as narrativas destacadas apresentam a manifestação de valorização dos saberes no campo da educação adquiridos na pós-graduação. Sinalizamos ainda que alguns orientadores explicitam a importância que tais estudos tiveram no entrelaçamento com os conhecimentos da área específica e disciplinar, evidenciando que a composição dos conhecimentos próprios a sua atividade emergem de diferentes fontes, mas que a área específica é de extrema importância, conforme pudemos observar nos excertos das narrativas do Orientador LLA – 5 (destacado anteriormente) e Orientador CET – 2.

Assim, destacamos que a valorização do campo de estudos que preconiza os processos pedagógicos independe da área específica na qual esses docentes atuam, pois explicitamos excertos narrativos das áreas de Ciências Humanas, Ciências Exatas e da Terra e Linguística, Letras e Artes, sugerindo assim que ainda esta busca esteja atrelada às necessidades formativas e ao exercício da docência. Observamos que nas narrativas do Orientador CET – 2 e Orientador LLA – 3 a pós-graduação aparece atrelada à escola como campo de construção de conhecimentos que proporciona os subsídios para a atividade docente, seja vinculada à experiência profissional ou à pesquisa.

Para o Orientador LLA – 4 o mestrado em educação é visto como oportunidade de discutir questões que permanecem significativas no campo da educação. No doutorado, por influência de seu orientador, o campo específico no qual atua foi atrelado aos estudos no campo da educação, conforme lemos:

[...] eu fui aprovada e o meu orientador foi o professor [cita o nome] que sempre me deu muita liberdade e abertura [...] tem coisas muito boas na minha dissertação de mestrado que até hoje são importantes. [...] entrei no doutorado [...] aqui eu ia continuar discutindo as mesmas coisas, sobre a mesma ótica da educação e que ela via que eu tinha um potencial muito grande para discutir sobre [área específica] [...] e as coisas vão se tramando. (Orientador LLA – 4)

Observamos movimentos distintos no que tange a formação em nível de pós-graduação por parte dos orientadores entrevistados. Alguns centraram o percurso no campo da

educação e outros buscaram na área específica, especialmente no doutorado, o espaço para discutir questões implicadas na docência.

Para dois orientadores, Orientador CH – 2 e Orientador CET – 3, a pós-graduação esteve voltada especificadamente à área específica de conhecimento, conforme evidenciamos nos seguintes fragmentos narrativos:

[...] mestrado e doutorado na área [específica] e estudando escolas, estudando processos de escolarização [...] a partir de uma perspectiva escolar, tendo a escola como centro [...] (Orientador CH – 2)

[...] eu fiz meu mestrado e meu doutorado [...]. Tudo em [área específica], sempre a [área específica]. [...] durante o mestrado e o doutorado eu sempre atuei junto às comunidades então tinha sempre esse trabalho [...] pesquisa ação, trabalhando e estudando essas comunidades e dentre as demandas que apresentava [...] a questão da educação [...] então a gente brigou para que fossem reabertas as escolas [...], também faltava material específico aí a gente produzia material [...] por ocasião do doutorado nós desenvolvemos um projeto [...] junto com a escola [...] pesquisa ação com as comunidades e sempre tinha uma atuação mais incisiva na realidade. (Orientador CET – 3)

Em ambos os casos, entretanto, sinalizam o envolvimento com o contexto educacional, demonstrando que este enfoque perpassa a formação acadêmica científica empreendida. Para um dos orientadores, conforme destacamos na formação inicial, o percurso formativo inicial é centrado na área específica, oriundo inclusive de curso de bacharelado, e com formação específica na área disciplinar na qual atua como orientador de estágio:

Sou mestre em [área específica] e doutor [...] Tudo específico na área [...] (Orientador CET – 4)

A formação centrada na área específica deste formador orientador provoca reflexões sobre a formação de professores que atuam nas licenciaturas. Tal reflexão deve-se ao fato de que os cursos de licenciatura não abordam a formação docente para a atuação na Educação Superior em seus currículos, e que a formação em nível de pós-graduação raramente dispõe em seus currículos de disciplinas que tenham como objetivo a metodologia e/ou didática deste nível de ensino, em especial, quando são específicas da área disciplinar.

Os cursos de bacharelado, por sua vez, centram-se na preparação de profissional das mais diferentes áreas de conhecimento e atuação, nos quais os objetivos não são os processos de ensinar e aprender. Conforme destacamos, o Orientador CET – 4 é oriundo de um curso de bacharelado e possui pós-graduação específica na área disciplinar. É muito comum que professores universitários com formação inicial em cursos de bacharelado se identifiquem de acordo com suas especificidades formativas (médicos, matemáticos, biólogos, engenheiros agrônomos) evidenciando que a atuação docente e o trabalho pedagógico que desempenham

como professores na Educação Superior são desconsiderados. Para Isaia e Bolzan (2009) a sobreposição da especialidade à função docente ou, em alguns casos, a total desconsideração desta função está relacionada ao compromisso formativo destes formadores com a Educação Superior.

Sobre este aspecto, já evidenciamos anteriormente que mesmo ao longo da formação em curso de bacharelado, o Orientador CET – 4 preocupou-se com o processo de compreensão do conhecimento disciplinar oriundo da área específica e de como significá-lo no processo de ensinar. Assim, é possível insinuar que as concepções de docências decorrem das particularidades da personalidade do professor, demonstrando o quanto as trajetórias pessoais, profissionais e institucionais implicam nos modos de atuação dos orientadores.

Na narrativa do Orientador CB – 1 encontramos menção a outras fontes de conhecimento que extrapolam os espaços institucionais de Educação Superior e nutrem, igualmente, sua prática docente, conforme destacado:

[...] fiz psicopedagogia e depois eu fiz mestrado [...] porque o trabalho de extensão é um trabalho bem educativo também e depois que eu estava aqui eu fiz o doutorado em educação e o pós-doutorado também [...] metodologia do ensino mesmo que é a área que eu atuo. [...] elas têm haver com a minha trajetória formativa e com a negação, muitas vezes, do que eu vivi na pós. [...] o tempo é um grande professor [...] existe um tempo de amadurecimento, existe um tempo de sedimentar conhecimentos, um tempo de experimentação, então assim eu não sei se é o pós [...] eu sei que estes tempos refletidos e é claro, as leituras que tu faz para além de tu estar em uma pós ou não, isso sim conta muito e fora isso, os grupos com os quais tu te alias [...] (Orientador CB – 1)

Podemos apreender que as experiências vivenciadas ao longo do processo de formação docente são valoradas pelo Orientador CB – 1. A caminhada na pós-graduação revela a extensão como importante dispositivo para formação e trabalho educativo e sinaliza a educação e as metodologias de ensino como área de estudos e atuação.

Conforme explicitamos com o auxílio das vozes dos orientadores de estágio ilustradas pelos excertos narrativos, a pós-graduação pela grande parte dos docentes foi sinalizada como processo formativo que compreende ampliação dos conhecimentos inerentes à área específica de conhecimento, mas com ênfase nos processos educativos. Ainda assim, precisamos mencionar que a realidade da grande parte dos cursos de pós-graduação, mesmo aqueles na área da educação, pouco ou nada enfocam os processos de ensinar e aprender no ensino superior.

Neste contexto, da formação de professores para a Educação Superior em Cursos de Pós-Graduação, vislumbramos a atividade de docência orientada como uma importante

experiência de atividade docente compartilhada e orientação pedagógica⁵⁵, na qual o pós-graduando tem a possibilidade de partilhar com o professor mais experiente a docência universitária. Experiências formativas como esta podem minimizar a estranheza com o espaço profissional para aqueles que não possuem a experiência prévia, aproximando os estudantes de cursos de mestrado e doutorado da sala de aula da Educação Superior. Entretanto, a docência orientada ainda é uma atividade formativa com alcance restritivo, já que é obrigatória apenas para estudantes contemplados com bolsas de pesquisa nas instituições às quais estão vinculados.

Além deste aspecto, é preciso sinalizar que nem sempre esta atividade configura-se como processo de aprendizagem da docência de modo compartilhado, o que poderia configurar a orientação pedagógica. Há casos em que os estudantes pós-graduandos não assumem a postura de aprendizes e ocupam o lugar de meros espectadores; por outro lado, é também comum que orientandos de cursos de mestrado e doutorado assumam as disciplinas, sem que haja um apoio e orientação pedagógica do orientador no sentido do planejamento e organização da aula.

Tendo em vista os aspectos discutidos, compreendemos que não há uma formação específica para a docência na Educação Superior e, neste sentido, pesquisar os formadores que atuam neste nível de ensino é, antes de tudo, sinalizar a função formativa destes sujeitos. A docência universitária, neste sentido, é uma ação complexa, pois exige múltiplos saberes advindos de diferentes dimensões e construídos de modo processual o que pressupõe um constante processo de reflexão sobre “às práticas de ensinar e aprender, à ampliação do diálogo epistemológico interdisciplinar, ao trânsito entre ciência, cultura e sociedade e às práticas mais coletivas e solidárias de produção (CUNHA, 2009, p. 367)”. É ainda uma atividade complexa, porque a docência não permite fixar um modelo de atuação profissional, tendo em vista que é uma profissão que atua com sujeitos históricos, sociais, políticos, econômicos e culturalmente constituídos. Assim, na relação estabelecida na docência, tanto professores quanto estudantes são sujeitos constituídos das particularidades vivenciadas ao longo de suas vidas.

Conforme destacamos ao longo desta seção, a pós-graduação configura um importante elemento constitutivo da trajetória dos orientadores de estágio, com destaque para os estudos

⁵⁵ Compreendida como “atividade cujo fim consiste em apoio pessoal e profissional aos professores em formação inicial e continuada (MARCELO, 1999). Espaço que corresponde ao apoio no processo formativo, implicando a ajuda entre os docentes a fim de atender às suas necessidades. O planejamento desta ação pressupõe a introdução de observações e análise da prática como forma de melhorar o ensino por meio do processo de reflexão entre os docentes em serviço e os professores em formação (BOLZAN, 2006 p. 378)”.

na área de educação. Parte expressiva dos orientadores realizou seus estudos na área de educação e a esta formação confere parte dos conhecimentos que sustentam o modo de atuação. Mesmo aqueles orientadores que realizaram suas formações acadêmicas científicas nas áreas específicas, identificam pontos de convergência com o contexto educacional, demonstrando que a pós-graduação é uma importante marca constitutiva destes formadores.

3.2.4 Experiências Docentes Prévias

Entendemos as experiências docentes prévias como o exercício da docência, pelos participantes, no espaço temporal entre o término da formação inicial e o ingresso no magistério superior na Universidade Federal de Santa Maria, considerando os diferentes espaços institucionais que lhes serviram como experiência profissional. Assim, consideramos as trajetórias profissionais dos professores orientadores de estágio nas licenciaturas da UFSM como o quarto elemento constitutivo das trajetórias docentes.

A trajetória profissional implica, conforme nos explica Isaia (2006) no:

[...] processo que envolve o percurso dos professores em uma ou em várias instituições de ensino nas quais estão ou estiveram atuando. É um processo complexo em que fases da vida e da profissão se entrecruzam, sendo único em muitos aspectos. Neste processo, as diversas gerações pedagógicas, responsáveis por distintos modos de inteirar-se do mundo pedagógico, gestá-lo ou governá-lo, não se sucedem naturalmente umas às outras, mas entrelaçam-se de diversas formas, representando diferentes maneiras de vivenciá-lo, sendo o mesmo percebido e enfrentado de forma idiossincrática (p. 368).

Dessa forma, o recorte temporal na trajetória profissional, possibilita identificar as experiências docentes prévias, sugerindo que estas interferem e influenciam nas concepções docentes dos mesmos e na pedagogia que elaboram como modo específico de atuação na disciplina de estágio curricular supervisionado. Salientamos, entretanto, que o enfoque desta seção está em explorar as experiências docentes e aventar as influências que estas têm sobre a constituição docente. As concepções docentes estão apresentadas e discutidas na dimensão temática intitulada modos de atuação, a terceira e última dimensão temática de nosso trabalho.

Sobre as experiências docentes prévias à atuação como orientadores de estágio nas licenciaturas da UFSM, destacamos que dois dos professores orientadores (Orientador CET – 4 e Orientador LLA – 4) não mencionam experiências docentes prévias em suas entrevistas narrativas.

Vale lembrar que o Orientador CET – 4 é bacharel na área específica em que atua como orientador, o que sugere que a ausência da experiência docente prévia possa estar relacionada à especificidade de sua formação. Entretanto, isso não se configura impedimento para o exercício do magistério superior e atuação em um curso de formação inicial de professores, tendo em vista a seleção de docentes para este nível de ensino que é centrada na titulação. Ao longo da entrevista do Orientador LLA – 4 encontramos menção às experiências com o processo de ensinar ao longo de sua formação inicial, no entanto, não há menção clara sobre experiências docentes prévias realizadas em espaços educacionais institucionais após a conclusão do curso de graduação.

Sublinhamos que a trajetória profissional de doze dos catorze docentes entrevistados é permeada pelas experiências docentes prévias e que estas configuram subsídios para a atuação como orientadores. Nosso intuito nessa seção que trata das experiências profissionais é costurar as histórias destes docentes, com retalhos narrativos, buscando explicitar e compor nosso relato de pesquisa como uma grande colcha de retalhos que juntos nos auxiliarão a revelar como as trajetórias docentes estão implicadas no modo de atuação específica destes profissionais.

Anteriormente, no elemento que trata da formação inicial, destacamos o que o Orientador CH – 1 nos relatou sobre o envolvimento com projetos de extensão e pesquisa e a opção pela carreira acadêmica o que acabou por lhe proporcionar uma pequena experiência na escola. Assim, é a experiência profissional em outra instituição de ensino superior que é destacada pelo Orientador CH – 1, conforme lemos no excerto:

[...] eu já tinha mestrado, eu cheguei lá com 28 anos [...] eles me ensinaram muito do traquejo profissional da vida diária de orientação e eu ia daqui, eu fui daqui e com uma formação sólida sim, na [especificidade da formação] também porque na minha dissertação eu trabalhei com professoras de [especificidade da formação] apesar de não trabalhar, com a questão prática, o brincar e sim o brincar nas histórias de vida, mas assim tinha uma constituição profissional já boa o que fazia acionar com saberes [...] (Orientador CH – 1).

A experiência docente prévia à atuação na UFSM é enfatizada pelo orientador como momento de aprendizagem da docência superior. Neste excerto encontramos indicativos que nos permitem sugerir que saberes próprios à orientação de estágio foram construídos pelo orientador no contato com outros profissionais mais experientes daquele espaço institucional e que somados aos conhecimentos advindos da formação em nível de mestrado, lhe deram subsídios para a composição do modo de atuação.

Tal como verificamos, compreendemos que o Orientador CH – 1 sinaliza sua experiência docente no ensino superior, destacando a atividade de orientação de estágio

naquela instituição como oportunidade de aprender sobre esta função. Outros quatro orientadores de estágio (Orientador CH – 2, Orientador LLA – 3, Orientador LLA – 5 e Orientador CET – 2) mencionaram a experiência prévia com orientação de estágio em outras instituições de ensino superior e, em comum, ainda destacaram a experiência em instituições de Educação Básica.

As experiências docentes prévias do Orientador CH – 2 são marcadas pelas especificidades que denotam particularidades da sua trajetória profissional, conforme destacamos no excerto de sua narrativa:

[...] primeira experiência docente foi [...] uma turma específica dessa escola que estava abrindo, [...] aí que eu descobri que eu queria ser professora, que era aquilo que eu queria fazer [...] dei aula na educação básica [...] isso é muito importante, eu recebi os estagiários, [...] mas, eu tinha uma dificuldade assim [...] porque [...] o estagiário sempre tem problema [...] eu queria muito ajudar o estagiário então eu "não te preocupa, faz o que achar que é capaz" [...] eu acho que ninguém procurava EJA, [...] acabava absolutamente marginal na formação, [...] sempre dizia que queria, mas [...] os alunos acabavam não indo ou [...] muito poucos. [...] a minha inserção [...] teve um perfil muito pontual [...] escolas de [...] isso é uma marcação muito forte [...] essas questões são muito presentes [...] me constituiu, como isso impacta efetivamente na minha, na minha ação. [...] acabei o mestrado e fui [...] trabalhar em uma instituição privada e na universidade estadual, na formação de professores [...]. [...] eu tinha uma preocupação com a extensão muito forte o que me aproximava, indiretamente, dos estágios pelas atividades de extensão, pelo pré-vestibular que tinham ali e que era extensão, então a extensão sempre me foi muito cara [...] (Orientador CH – 2).

Para o Orientador CH – 2, as experiências vivenciadas na Educação Básica além de ratificarem a opção pela docência também influenciaram na delimitação de um campo específico de interesse que, segundo o orientador, impacta na sua constituição e no modo de atuação. No excerto destacado, sinalizamos também que o Orientador menciona o desafio de receber estagiários, evidenciando que esta é uma tarefa para a qual não há preparação e que, portanto, é desempenhada com base em pendores pessoais. As experiências na Educação Superior foram vivenciadas em espaços institucionais distintos, uma IES privada e outra IES estadual, mas em comum mantém a formação de professores, revelando que sua trajetória na Educação Superior esteve sempre voltada a cursos de licenciatura e que o estágio sempre esteve presente.

Conforme já mencionamos anteriormente, o Orientador LLA – 3 também vivenciou experiências docentes em diferentes espaços educacionais, inclusive como orientador de estágio. A atuação em cursos de formação de professores e nas disciplinas pedagógicas é justificada, pelo Orientador, pela formação em nível de pós-graduação, conforme lemos:

[...] eu sempre tinha que trabalhar. [...] minha área é pedagógica [...]. [...] durante a graduação e o mestrado eu sempre trabalhei [...]. [...] eu passei por (IES Privada), depois (IES Pública) e aqui digamos que como orientador de estágio, então sempre a parte pedagógica até, às vezes, vista

pelos colegas como a parte chata, a mais pesada e a mais trabalhosa e que não dá muito fruto, não tem muito status, o estágio e as disciplinas pedagógicas, infelizmente. [...] fiz mestrado e doutorado na educação [...]. [...] (IES Pública) [...] eu fiquei uns três ou quatro anos lá [...] foi a primeira vez que eu participei de um grupo de estudos formal de estágio [...] era específico de estágio e ela fez uma pesquisa lá com as licenciaturas e juntando o PIBID. [...] meu primeiro trabalho [...] ainda mestrando [...] na (IES Comunitária) [...] então eu era professor horista eu ia e voltava [...] eu fiquei maravilhado [...] era um curso novo [...]. [...] preparava a primeira vez, eu era muito jovem e os alunos jovens, então foi aquele enfrentamento de planejar e dar aula e o tempo da aula que não passava nunca. Era manhã e tarde intensivo e então eu já tive uma primeira escola lá. [...] (Orientador LLA – 3)

O excerto narrativo do Orientador LLA – 3 nos permite sugerir que suas experiências docentes e sua trajetória acadêmica estão entrelaçadas. Como mencionado pelo Orientador, sua primeira experiência no ensino superior foi durante o curso de mestrado. Com base no exposto apreendemos que sua trajetória esteve delimitada pela especificidade de suas escolhas acadêmicas, ou seja, uma trajetória profissional marcada pela atuação em disciplinas de cunho pedagógico que incluem o estágio curricular supervisionado. Suas experiências em outras IES lhe possibilitaram também o estudo mais sistemático do estágio como campo de conhecimento o que implica, aventamos, no modo de atuação deste Orientador.

Diferentemente das trajetórias profissionais dos orientadores CH – 2 e LLA – 3 que primeiramente vivenciaram a docência em espaços escolares e, na sequência, vivenciaram a Educação Superior, os orientadores LLA – 5 e CET – 2 vivenciaram estas experiências concomitantemente. Nestas narrativas encontramos indicações de que tal experiência é singular porque vivenciada concomitantemente no cenário de formação de futuros professores e na vivência do cotidiano escolar como docente.

A narrativa destes dois últimos orientadores está demarcada, inicialmente, pela valorização do contexto escolar como espaço de aprendizagem da docência, conforme podemos verificar nos excertos narrativos destacados:

[...] eu deixei a escola básica [...] quando eu vim para a UFSM [...]. [...] eu acho que isso foi o que mais contribui no meu processo de orientadora de estágio porque eu era apaixonada [...] principalmente pelo ensino médio [...]. [...] acho que o estar na escola básica foi definitivo para que eu sentisse a problemática [...] o que pode acontecer [...] perceber as necessidades como a sociedade vai encaminhando [...] não tem coisa mais gostosa do que você convencer um aluno adolescente de que ele tem alguma coisa para aprender contigo e que é bom estar com você, e que é bom estar na tua aula, que a tua aula provoca alguma coisa [...] a escola eu acho que foi fundamental para a minha constituição como orientadora de estágio [...] eu conseguia pensar não só em termos objetivos de conhecimentos da área específica, mas em impressões, sensações, percepções, o que aconteceu em um ano com turmas desta natureza ou com estas características [...] quando eu chego agora, quando eu vou visitar um estagiário na escola básica [...]. [...] eu lá como orientadora de estágio, mas de uma certa maneira, resgatando algumas sensações e eu acho que tudo isso acaba ficando enredado [...] nessa formação do professor que é também [...] continuada. Eu acho que, somos humanos, não temos como excluir essa parte. [...] era uma sugestão da outra universidade que tem trabalhado com estágio tivesse também a escola básica [...] sentir as demandas [...] conseguir acomodar essa orientação do estagiário a partir daquela sensação, até porque era muito prático [...]. [...] eu encaminhei os 20 anos que eu fiquei na outra

universidade sempre, algumas horas na academia, às vezes, 20 horas, às vezes, não; e as outras 20 horas na escola básica [...] particular ou escola pública [...] (Orientador LLA – 5).

[...] eu fui professora durante trinta [...] contrato nomeação 32 anos e, na outra, 30 anos na rede estadual então eu acho que a gente precisa realmente estar lá com eles e essa distância para quem está universidade e só entra para a escola para acompanhar os estagiários eu acho bem complicado, assim já é difícil, então eu acho que é muito importante que a gente olhe, não só olhe, mas, vá para a escola e permaneça lá junto com os professores não só na relação com o estágio, licenciado e estágio, licenciando e estágio, então eu sempre, eu gosto muito.

[...] eu sempre atuei também, além da graduação, no lato sensu [...] curso de especialização em educação [área específica] na rede privada e depois teve, já oferecido pelo próprio MEC [...], especializações a distância [...] como eu não tinha o doutorado concluído, eu assim, eu auxiliava em projetos, mas eu ainda não havia entrado no mestrado e no doutorado [...]

[...] eu sempre tive mesmo atuando em outra universidade privada e que eu atuei por 15 anos, eu sempre tive o maior carinho pela extensão e pela formação de professores então a minha entrada nas escolas desde a época da outra universidade não era só em função dos estágios, que eu sempre atuei como orientadora de estágios, mas foi, principalmente, para estar lá na escola no sentido de estar lá com os professores [...] (Orientador CET – 2).

Tanto para o Orientador LLA – 5, quanto para o Orientador CET – 2, as experiências da Educação Básica são subsídios para a elaboração do modo de atuação que configura a pedagogia de orientação de estágio.

Apreendemos que a narrativa do Orientador LLA – 5 explicita a experiência na Educação Básica como contribuição para a constituição docente como orientador de estágio, configurando um modo de atuação particular, porque respaldado pelas experiências vivenciadas naquele espaço educacional. Quando mencionamos modo de atuação particular, referimo-nos a significação dada pelo orientador à experiência, ou seja, possibilidade de ampliar o olhar para além do conhecimento específico da área, porque vivenciando o cotidiano escolar. Esta compreensão está presente na elaboração de sua atuação como docente na UFSM, pois há, por parte do Orientador LLA – 5, um sentimento de pertencimento e familiaridade que é nutrido pelo contato permanente com a escola como professor formador. Sobre a trajetória profissional deste docente, sinalizamos a sugestão da IES privada na qual atuou, qual seja, exercer a docência concomitantemente nos dois níveis de ensino, caracterizou-se como um importante dispositivo na composição do modo de atuação.

Compreendemos, a partir da narrativa do Orientador CET – 2, que a valorização da experiência na escola de Educação Básica se dá pela vivência que possibilita conhecer e entender o cotidiano da escola, contribuindo na formação de futuros profissionais que atuarão naquele espaço. Conforme verificamos, o Orientador CET – 2 menciona a complexidade da orientação de estágio e atribui à docência no contexto escolar e como orientador de outra instituição os saberes que aciona na elaboração de seu modo de atuação.

As narrativas de outros três orientadores (Orientador CH – 3, Orientador CET – 3 e Orientador LLA – 1) demonstram que a escola e outras instituições de ensino superior lhe

serviram de espaço para aprendizagem da docência e constituição docente. Nestas três narrativas não há evidências claras que nos possibilitem afirmar que estas experiências incluíram a atividade de orientação de estágio, mas indicam a importância da trajetória profissional anterior a entrada na UFSM.

Neste sentido, a docência é uma profissão que exige a inter-relação pessoal, a constituição de relações que promovam ambiente propício a consolidação dos processos de ensino e aprendizagem. A aprendizagem da docência superior dá-se na interlocução com as vivências institucionais, pessoais e profissionais e é particular a cada sujeito, pois, se constitui a partir das trajetórias formativas empreendidas por cada sujeito. Entendemos, portanto, a aprendizagem docente como importante constructo para compreendermos a atuação de professores orientadores de estágio curricular supervisionado. Conforme salienta Isaia (2006, p. 377), a aprendizagem docente se constitui em

[...] processo interpessoal e intrapessoal que envolve a apropriação de conhecimentos, saberes e fazeres próprios ao magistério superior, que estão vinculados à realidade concreta da atividade docente em seus diversos campos de atuação e em seus respectivos domínios. Sua estrutura envolve: o processo de apropriação, sem sua dimensão interpessoal e intrapessoal; o impulso que a direciona, representado por sentimentos que indicam sua finalidade geral; o estabelecimento de objetivos específicos, a partir da compreensão do ato educativo e, por fim, as condições necessárias para a realização dos objetivos traçados, envolvendo a trajetória pessoal e profissional dos professores, bem como o percurso trilhado por suas instituições. A aprendizagem docente ocorre no espaço de articulação entre modos de ensinar e aprender, em que os atores do espaço educativo superior intercambiam essas funções, tendo por entorno o conhecimento profissional compartilhado e a aprendizagem colaborativa. Não é possível falar-se em aprender generalizado de ser professor, mas entende-lo a partir do contexto de cada docente no qual são consideradas suas trajetórias de formação e a atividade formativa para a qual se direcionam.

A experiência docente na escola é mencionada pelo Orientador CH – 3 como referência para a orientação dos estagiários e atuação em um curso de formação inicial, conforme excerto que segue:

[...] nessa escola que eu fiz estágio [...] eu fiquei professora durante 5 anos [...] depois eu me tornei professora da [IES privada], e fui professora substituta [...]. Circulei escola, em instituição privada, professora substituta e até chegar aqui [...]. [...] isso vai, sei lá, te tornando uma pessoa capaz de lidar com certas situações, vai te tornando mais [...] sensível a estas situações com relação ao que os meus alunos depois enfrentam. Então eu acho que isso tudo foi me configurando. [...] são aprendizagens que vão sendo incorporadas ao longo do tempo. [...] eu acho que sou bem feliz por ter trabalhado, claro que não por muito tempo, mas com 5 anos como professora de ensino médio por que isso me dá uma certa [...] referência coisa que os meus colegas do curso não tem, eu acho que é um ou dois que tem alguma referência, então mesmo que tenha sido escola privada [...] eu tenho um certo olhar diferenciado que eu acho que quando tu não passa pela escola básica e aí vai lidar com estas questões eu acho que tu sofre mais e tem mais dificuldade, [...] precisa ter este contato lá com a sala de aula [...] é um outro mundo assim, é claro que as teorias te dizem sobre este mundo, mas vivê-los e ter esta experiência é bem mais desafiador (Orientador CH – 3).

É possível ponderar, a partir do excerto destacado, que o Orientador CH – 3 considera que a experiência docente prévia lhe proporciona compreensão diferenciada daqueles colegas formadores que não tiveram a experiência na escola. Elucidamos uma vez mais a complexidade com que a orientação de estágio tem sido caracterizada pelos orientadores, enfatizando que as vivências anteriores parecem sustentar os fazeres próprios a esta atuação. Neste sentido, destacamos do excerto do Orientador CH – 3 a compreensão de que a aprendizagem docente é um processo em contínuo desenvolvimento.

Na narrativa do Orientador CET – 3, apesar de mencionadas, não encontramos explicitação do sentido atribuído às experiências docentes prévias, conforme destacado:

[...] Eu atuei uns três anos mais ou menos. Foi muito interessante trabalhar por projetos, foi muito, era uma escola particular que tinha uma proposta diferenciada de trabalhar [...] projetos com trabalho de campo. Aí foi muito interessante. Foi no ensino médio, eu dei aula na 6ª série e no primeiro colegial. [...] eu tinha dado três anos de aula em uma universidade, uma faculdade privada antes de ingressar aqui (Orientador CET – 3).

As memórias da experiência docente na escola, sinalizadas pelo Orientador CET – 3, demarcam a docência naquele espaço como interessante porque a proposta didática pedagógica que era diferenciada. Esse Orientador menciona que anterior à entrada na UFSM atuou em instituição privada, mas não há detalhamentos a respeito desta experiência. Sugerimos que as experiências docentes promovem marcas significativas ao longo da trajetória profissional e podem elucidar indicadores que compõem as concepções de ensinar e aprender incidindo sobre o modo de atuação. Tendo em vista o excerto narrativo do Orientador CET – 3, identificamos apenas que a marca está relacionada a especificidade do projeto pedagógico da escola, centrada no trabalho por projetos, mas não é possível afirmar que tal especificidade demarque o modo de atuação.

A aprendizagem docente, conforme sinalizamos anteriormente, é processo no qual o docente vai elaborando e [re]elaborando a docência, observando os processos de ensinar e aprender que constituem o trabalho docente. Conforme evidenciamos no excerto da narrativa do Orientador LLA -1, as experiências docentes prévias à atuação na UFSM são rememoradas como movimentos formativos que lhe dão subsídios para o modo de atuação como orientador:

[...] eu trabalhei quase 30 anos como professora de 1º e 2º graus [...] eu trabalhei no estado muitos anos [...] e sempre dei muitas aulas para formação de professores [...]. Eu dava muito curso em lato sensu porque eu fui fazer o doutorado mais tarde porque eu dava tanta aula que eu nunca conseguia fazer o doutorado [...]. [...] eu tive esta atividade [...] dei vários cursos para professores, formação de professores que eu gosto muito e acho fundamental. [...] eu aprendi na marra, [...] construir a minha metodologia de trabalho [...] dentro de uma proposta [...] exigia muita reflexão e

muito debate, uma postura do professor, [...] o nível dos professores era muito bom, muitos professores das faculdades [...] depois aí eu fui também trabalhar no estado [...] fiz concurso e passei para um colégio estadual, a realidade [...] era bem diferente de hoje [...] [...] a gente dava cursos para os municípios, nós visitamos 55 municípios [...] a gente vê que depende muito do professor, não que as políticas não sejam fundamentais, mas tem professor que consegue se superar e consegue passar para o aluno, trocar com o aluno essa importância do saber, então eu tenho visto e acompanhado [...]. [...] eu não abandonava o estagiário (Orientador LLA – 1).

Identificamos no relato da trajetória profissional do Orientador LLA – 1 indícios que nos permitem afirmar que as experiências docentes vivenciadas em diferentes níveis de ensino e espaços formativos possibilitaram a construção de uma perspectiva diferenciada da construção do saber e da docência. A experiência vivenciada em uma instituição sobre o qual nos relata a respeito do nível dos professores é uma marca significativa para este docente, evidenciando a oportunidade de aprender a ser docente naquele espaço de compartilhamento.

Outros quatro orientadores (Orientador CH – 4, Orientador CB – 1, Orientador CET – 1 e Orientador LLA – 2) não vivenciaram experiências docentes na Educação Superior anterior à entrada na UFSM, mas em outros espaços educativos. Para o Orientador CH – 4, a docência na Educação Básica é sinalizada como condição para a atuação na formação de professores:

Na minha trajetória como professora então de ensino público municipal, estadual e na rede privada que eu trabalhei 14 anos antes de vir para a universidade, eu ocupei todos os cargos que um professor pode ocupar [...] e daí eu entendi que naquele momento eu já reunia [...] uma condição para vir ser professora na universidade, fazer a formação dos professores (Orientador CH – 4).

De acordo com o que fora exposto por este Orientador, podemos inferir que a estas experiências na Educação Básica o orientador confere parte dos conhecimentos necessários para a formação de futuros professores para aquele nível de ensino. A escola como espaço do aprender a ser professor é sinalizada também pelo Orientador CB – 1, conforme destacado:

Eu fiquei dez anos dando aula em escola e vários tipos de escola, particular, municipal, estadual até entrar aqui. [...] desde que eu cheguei aqui eu sempre me senti devedora da escola, eu sempre achei que eu deveria contribuir que eu deveria sempre estar retornando a este espaço que foi um espaço formativo muito importante para mim foram dez anos dando aula, aprendendo a ser professor com os alunos da escola (Orientador CB – 1).

Tanto o Orientador CH – 4 quanto o Orientador CB – 1 parecem creditar à experiência com a Educação Básica um processo de significativa importância para formadores de professores. Em ambos os casos, a escola deixou de ser campo profissional de atuação com a aprovação no concurso público para instituição em que atuam com orientadores.

Conforme já mencionamos com base nas narrativas de outros orientadores, a escola foi rememorada por muitos como palco de acontecimentos marcantes na carreira profissional e

que, por este motivo, estão presentes na constituição docente e na atuação. Sinalizamos o recorte da narrativa do Orientador CET – 1 que ilustra de modo enfático como as aprendizagens docentes no espaço escolar marcam a vida profissional do orientador:

[...] eu me formei no primeiro semestre [...] quinze dias depois, eu já estava assumindo turmas em um cursinho pré-vestibular dava aula manhã, tarde e noite eu gostei muito da experiência. [...] eu tive também uma experiência no ensino médio [...] formação de professores, o antigo magistério escola normal, e foi [...] boa porque foi um ano de experiência vivenciada numa escola pública que era o meu objeto de desejo [...] aconteceram situações lá que foram absurdamente marcantes para a minha carreira profissional. [...] me ajudou a me realizar como professor. [...] e eu disse para um colega meu, [...] “bhá fulano, eu estou morto de cansado, essa semana eu dei aula para essas gurias” [...] e aí esse professor [...] “[...] tu é um otário, eu tenho 25 anos de magistério, cara” [...] “[...] essas gurias não querem nada com nada, tu fica aí dando aula, dando aula extra para elas, dá qualquer coisa”. [...] sabe assim apaixonado pelo que eu estava fazendo me vem um colega [...] é uma experiência vivenciada lá fora com um profissional, qual é o grau de engajamento [...] eu poderia muito bem já desaguar para a licenciatura [...] às vezes, a gente discute esse discurso aí, ninguém quer nada com nada, essa gurizada não quer ou é a maneira como nós nos portamos diante de nosso conhecimento e diante de nossas turmas para o cara querer. [...] a gente vivencia isso em várias instâncias. [...] experiência do magistério estadual [...] sabe para entender aquilo ali o contexto, os anseios, os desejos [...] Então foi uma experiência fantástica que manual didático nenhum me preparou, mas é do desejo deles, tem que ser contemplado (Orientação CET – 1).

Verificamos que ao nos relatar suas memórias que constituem sua trajetória profissional anterior entrada na UFSM, o Orientador CET-1 além de sinalizar a importância do espaço escolar no processo de aprendizagem docente, destaca dois aspectos que compreendemos estar relacionados ao modo como atua como orientador de estágio.

O primeiro aspecto ao qual nos referimos é a construção de uma identidade profissional assentada na ética e compromisso social. A história narrada como uma experiência marcante está relacionada à postura questionável de um colega professor da escola na qual o Orientador CET – 1 atuava. Na compreensão do Orientador, a experiência vivenciada demonstrou que há diferentes graus de engajamento profissional e que entende que aquele momento também significou um desafio frente à sua postura, considerando que estava em início de carreira naquele contexto educacional. Ponderamos, a respeito deste aspecto, que o engajamento com a profissão ou os princípios que norteiam a construção da profissão docente precisam ser desenvolvidos ao longo da formação inicial para que possam se consolidar na prática docente. Sobre este aspecto, as experiências que tivemos como orientadoras de estágio demonstraram que tal aspecto é ainda um ponto que precisa ser melhor explorado no estágio, uma vez que este momento formativo preconiza o contato com outros profissionais e contextos educacionais, e possibilita que o estagiário observe distintas posturas profissionais. O segundo aspecto que queremos destacar é o caráter imprevisível da ação docente. Conforme sinalizado pelo Orientador CET – 1, é o estágio que possibilita o contato com os alunos e suas características, bem como o contexto educativo em que prática

ocorre, reforçando que estes são conhecimentos imprescindíveis para a constituição do conhecimento profissional de professores (SHULMAN, 2005).

Finalizando a apresentação e discussão das experiências prévias dos professores orientadores de estágio, destacamos a experiência relatada pelo Orientador LLA – 2, conforme lemos:

[...] comecei a trabalhar [...] eu tinha minhas turmas [instituição de ensino privada] e fazia a orientação pedagógica [...] assistia as aulas de todos os professores e via o que era possível de ser potencializado e qualificado, fazia reuniões pedagógicas [...] (Orientador LLA – 2).

Evidenciamos, conforme excerto, que este orientador não possui experiência prévia na Educação Básica e tampouco na Educação Superior, anterior à entrada na UFSM, entretanto destacamos sua experiência em outros contextos educativos e na orientação pedagógica o que, ponderamos implicar no modo de atuação constituído ao longo de sua experiência como docente. Conforme narrado, a atividade de orientação pedagógica realizada pelo Orientador LLA – 2, anterior à entrada na UFSM, deve-se a trajetória acadêmica formativa empreendida, ou seja, centrada nos conhecimentos pedagógicos.

Conforme pudemos observar ao longo da apresentação das experiências docentes prévias à entrada na UFSM, os orientadores sinalizam que estas lhes serviram como subsídios para a elaboração de um modo de atuação próprio a docência no ensino superior e à atividade de orientação de estágio. Assim, sinalizamos que as trajetórias docentes têm caráter pessoal e estão implicadas por todos os espaços e instituições nos quais estes docentes tiveram a oportunidade de produzir modos de atuação, marcadas pelas pessoas com as quais conviveram, aprenderam e compartilharam a docência.

A escola como espaço de aprendizagem docente é evidenciada no sentido de proporcionar vivências que lhes ajudam a compreender os processos de aprender a ensinar vividos por seus estagiários neste espaço como orientadores que atuam em uma instituição distinta daquela para a qual preparam os futuros professores. Sobre este aspecto, os orientadores compreendem que esta atividade docente necessita de subsídios, destacando os percursos formativos que realizaram, mas enfatizando a experiência profissional no campo educacional como elemento que contribui para a orientação.

Sobre as experiências em IES, destacamos a aprendizagem colaborativa como um processo identificado por grande parte dos orientadores. Tais experiências proporcionaram troca de experiências, orientações de docentes mais experientes, subsídios teóricos e

metodológicos que são resgatados pelas memórias formativas que, guardadas e revisitadas, por meio da narrativa, demonstram estar implicados nos modos de atuação.

3.2.5 Pesquisa/Extensão/Pibid

A Pedagogia Universitária é um campo de estudo científico que enfoca a aprendizagem da docência e os processos constitutivos do ser professor e observa as especificidades do nível de ensino e da instituição na qual se desenvolve a profissão (ISAIA e BOLZAN, 2009; CUNHA, 2009). Nosso quinto e último elemento constitutivo das trajetórias docentes é evidenciar as atividades no campo da pesquisa e extensão e, neste contexto, observar o PIBID como programa de mobilização inicial para a docência na Educação Básica. Em nossa entrevista narrativa, lhes propusemos que contassem se tinham tais atividades docentes e se havia interlocução com a escola. Em duas das catorze narrativas não encontramos evidências que nos possibilitassem a discussão deste elemento.

Os professores que atuam na Educação Superior são responsáveis pela formação de profissionais das mais diversas áreas de conhecimento, bem como por formar futuros professores para a Educação Básica e produzir conhecimentos relacionados às especificidades de suas áreas (ISAIA e BOLZAN, 2009; CUNHA, 2009). Tais profissionais podem assumir ainda, além das atividades relacionadas ao ensino, à pesquisa e à extensão, atividades de cunho administrativo. Essas demandas profissionais fazem parte, por exemplo, das trajetórias docentes dos orientadores de estágio dos cursos de licenciatura que entrevistamos. Optamos, neste trabalho, por não considerar os cargos administrativos, ainda que admitamos que também constituam um importante elemento na atividade docente. Neste trabalho enfocamos a pesquisa, a extensão e o PIBID.

Esse elemento temático está, assim, atrelado as atividades docentes previstas no Projeto Pedagógico Institucional da UFSM⁵⁶ onde lemos que a articulação entre ensino, pesquisa e extensão é a base de sustentação da Universidade. No documento encontramos referência a estas atividades da seguinte maneira:

As atividades de pesquisa possibilitam que o ensino se mantenha atualizado e devem refletir em atividades de extensão atentas à comunidade. Porém, o caminho inverso também necessita ser estimulado. Atividades de extensão devem dar suporte para trabalhos de pesquisa e fazer parte dos programas de ensino. Proporcionar espaços abertos a toda a comunidade de trocas entre projetos de pesquisa e de extensão

⁵⁶ Projeto Pedagógico Institucional da UFSM (PPI) aprovado pelo CEPE em 04/11/2016 disponível em: <http://w3.ufsm.br/prograd/index.php/documentos/13-documentos/32-ppp-projeto-politico-pedagogico-da-ufsm> Acesso em: 29/06/2017.

diversos auxilia a vislumbrar perspectivas e soluções mais amplas e criativas para as demandas sociais, além de incentivar uma sólida formação profissional. Esse movimento de ida e volta auxilia na formação integral do estudante, além de colaborar para que o contexto comunitário seja compreendido não apenas como alvo de pesquisa, mas também como produtor de conhecimento (p. 27).

Assim, vislumbramos apreender o envolvimento dos orientadores com a pesquisa e extensão, elucidando possíveis articulações entre estas atividades e a atuação como orientadores de estágio, de igual modo, o PIBID. Neste contexto, temos acompanhado tanto desde a escola quanto desde a universidade, movimentos significativos de formação como projetos de extensão e outros programas que buscam integrar a formação inicial à permanente, merecendo destaque o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID⁵⁷ que objetiva o aprimoramento da formação de professores para a Educação Básica. Este programa nos parece um importante mecanismo de formação que oferece novas perspectivas tanto para professores em formação inicial, já que estes têm uma oportunidade a mais de vivenciar a escola, e, para professores atuantes nas escolas, há mobilização no sentido de aprimorar o trabalho pedagógico já realizado. Sob outro prisma, é possível que o PIBID contribua significativamente para a elaboração dos modos de atuação próprios a orientadores de estágio.

Dos catorze professores entrevistados, seis ou são coordenadores do PIBID ou têm uma relação muito próxima com a coordenação, contribuindo significativamente nesta atividade. Esse programa de formação inicial tem sido visto como uma possibilidade a mais de estar na escola, desenvolvendo o conhecimento profissional. Analisemos o que o Orientador CH – 1 nos conta a respeito de sua experiência com o PIBID e articulação com a pesquisa e extensão:

Acho que conheço bastante a escola e o PIBID tem me dado também algum reforço [...]. [...] uma proposição de trabalho em que as alunas compreendam que o trabalho pedagógico [...] não é só sala de aula [...] envolve inúmeras questões que são familiares, que são de saúde [...], que são questões éticas de acesso e permanência [...] na escola e eu organizei então um projeto [...] de extensão e de pesquisa andam juntos com o PIBID, o de extensão ele é, a gente pinça das próprias professoras das escolas que eu tenho PIBID quais são os grandes desafios [...]. O de pesquisa, [...] ele é uma investigação sobre concepções de infância e docência das professoras das escolas nas quais nós temos PIBID [...] a gente analisa os registros das alunas, elas têm que fazer registros de aula, diários, as Pibidianas, e dos registros a gente pinça as situações que nos contam um pouco destas concepções [...]. [...] não contente só com o registro [...] a gente escolheu alguns registros e discutimos [...] as cenas que estavam registradas com algumas professoras, foi um processo bem interessante porque as cenas tanto eram positivas quanto cenas que a gente considerou problemáticas para ver como elas se enxergavam ou como elas enxergavam esta situação na escola [...] (Orientador CH – 1).

⁵⁷ Os alunos de licenciatura participantes do PIBID exerçam atividades pedagógicas em escolas públicas de Educação Básica e são orientados por coordenadores da área (docentes de licenciatura) e por supervisores (professores das escolas). Estas atividades buscam contribuir com a integração entre teoria e prática, para a aproximação entre universidades e escolas e para a melhoria da qualidade da educação brasileira.

Conforme é possível evidenciar, o Orientador CH – 1 confere ao PIBID a oportunidade de conhecer ainda melhor o contexto escolar, como formadora de futuros professores. Os projetos de pesquisa e extensão e o PIBID estão, segundo este orientador, articulados. O PIBID está embasado na compreensão de que o trabalho pedagógico está para além da sala de aula; por sua vez, o projeto de extensão enfoca os desafios docentes elencados pelos professores supervisores do PIBID e o projeto de pesquisa envolve concepções docentes. Apreendemos que o estágio não configura temática explorada nestas atividades. Entretanto, destacamos que as atividades desenvolvidas tanto nos projetos de pesquisa e extensão, quanto no PIBID estão estreitamente relacionados aos conhecimentos profissionais e exploram tanto os processos formativos iniciais quanto as demandas profissionais do ser professor no contexto educativo.

A escola como foco das atividades de pesquisa e extensão, assim como de atuação com o PIBID é evidenciada também pelo Orientador LLA – 3 no excerto narrativo que segue:

[...] meus projetos de extensão e pesquisa são na escola, então eu sempre estou transitando, orientando TCC na escola [...]. Aqui eu estou no PIBID também [...] então além do estágio e do TCC [...]. [...] aquela coisa de produção, então eu estou vendo para onde eu vou na pós-graduação. [...] a minha prioridade agora é encaminhar a graduação [...] (Orientador LLA – 3).

Observamos que a escola é o mote das atividades de pesquisa, extensão e PIBID desenvolvidas pelo Orientador LLA – 3. Sobre este excerto, podemos inferir que há um interesse dos programas de pós-graduação nas áreas com as quais o orientador está articulado, mas uma clara resistência, evidenciada na narrativa, para consolidar o trabalho docente na graduação e, posteriormente, engajar-se na pós-graduação.

Os projetos de extensão e pesquisa coordenados pelo Orientador CH – 2 também estão voltados ao contexto escolar e o PIBID, ainda que indiretamente, complementa estas atividades, conforme verificamos no excerto destacado:

[...] eu participo de atividades de extensão, [...] faço o acompanhamento informal muito mais por questões minhas, de pesquisas minhas, de coisas que me mobilizam especificamente na escola, nas escolas, a partir do PIBID [...] porque aí curiosamente quando da proposição do PIBID [...] porque não sou lotada no departamento [...] então assim umas coisas desta institucionalidade que são absolutamente loucas nesse sentido, então duas bacharéis que não trabalham com isso são as coordenadoras e vice [...] eu acabei assumindo informalmente essa atribuição até porque o meu propósito era o estágio porque isso potencializaria o estágio [...] (Orientador CH – 2).

Sobre este excerto narrativo fazemos uma pequena análise da questão institucional que implica diretamente no trabalho docente. Como pudemos evidenciar na narrativa, o Orientador CH – 2 realiza um trabalho de acompanhamento informal do PIBID, pois não foi

possível assumi-lo devido à organização departamental da instituição. Sinalizamos que o PIBID deste curso, conforme destacado pela narrativa, é coordenado por professores formadores do curso que não possuem a formação pedagógica inicial de um curso de licenciatura, ou seja, são bacharéis. Há claramente, por parte do Orientador CH – 2, a manifestação de que o acompanhamento efetivo e de coordenação de tal atividade impactaria qualitativamente nos estágios curriculares supervisionados. Assim, aventamos que o estágio como campo de estudo da Pedagogia Universitária é atravessado por questões institucionais que serão evidenciadas na dimensão temática seguinte, quando discutiremos os desafios pedagógicos. No que tange os projetos de pesquisa e extensão apontamos que o Orientador CH – 2 tem no contexto escolar o mote para estas atividades, desenvolvendo ainda a atividade de colaborador no PIBID.

Enfocando as atividades de pesquisa, extensão e PIBID, o Orientador LLA – 4 revela questões institucionais que implicam diretamente no modo de atuação. Este orientador menciona que já esteve mais envolvido com atividades que articulam a escola como um espaço de excelência para a formação docente. Observamos o excerto:

[...] laboratório de educação [área específica] [...] eu era muito mais ativa dentro da escola [...] tinha os grupos que atuavam e aí tinha supervisão [...] trabalhava junto com os professores daquela escola [...] nós fazíamos cursos de formação a estes docentes [...] nós temos uma outra universidade hoje que passou a nos exigir uma dedicação muito maior em pesquisa [...] hoje nós temos um projeto de extensão que é grande que está articulado com bolsistas de PIBID, extensão, PROLICEN e PIBID. [...] eu não sou bolsista PIBID, mas trabalho muito em conjunto com a minha colega [...] nós temos atualmente funcionando dois projetos nas escolas [...] mantem-se relação com as escolas o tempo inteiro e são [...] futuros alunos licenciados [...]. [...] eu já orientei trabalhos (pós-graduação) que foram feitos sobre a construção da docência no estágio supervisionado [...]. As oficinas do laboratório [...] a participação dos oficineiros que são estudantes de licenciatura e atuam como professores como que isso mobiliza a docência deles em outros trabalhos. [...] curso de formação de professores [...] temos uma aluna que está trabalhando e são estagiários que vem. [...] É sempre uma maneira de estarmos compreendendo a cabeça destes sujeitos e articulando de uma forma maior [...] já fiz um trabalho sobre as representações sociais de ser professor de forma longitudinal de licenciandos em [área específica]. [...] para ver estas transformações da docência (Orientador LLA – 4).

A questão destacada pelo Orientador LLA – 4 nos mobiliza a pensar a respeito da cultura institucional voltada à pesquisa, que muitas vezes, supervaloriza os processos de produção de conhecimentos específicos, em detrimento da extensão e do ensino. Salientamos, entretanto, que a pesquisa que enfoca as atividades docentes, os processo de ensinar e aprender, nos mais diferentes espaços educativos, é também um campo de possibilidades investigativas para os professores orientadores.

Evidenciamos, a partir desta narrativa, a discussão dos papéis que os professores formadores assumem nas IES onde atuam. Para Zabalza (2004) são três dimensões que

configuram o papel docente: a dimensão pessoal, a dimensão profissional e a dimensão administrativa.

A dimensão profissional constitui-se daqueles elementos que identificam o profissional da Educação Superior. No entanto, neste aspecto, justamente o que está atrelado à identidade do profissional de quem atua neste nível de ensino, há uma contradição explícita no que se refere à valorização da especificidade da área de conhecimento em detrimento aos conhecimentos sobre a docência. Zabalza (2004) aponta que a avaliação de ranking das instituições é realizada com base em produções científicas e técnicas (que reconhecidamente fazem parte das atividades docentes), mas, sem a mesma observância às atividades de ensino. É claro que, neste ponto, vale a ressalva de que, sabedores da diversidade de instituições de Educação Superior, tais critérios podem sofrer modificações, no entanto, nos parece que é justamente sobre este aspecto que o Orientador LLA – 4 expressa sua angústia quando destaca a existência de “uma outra universidade”. Este orientador rememora atividades de extensão que realizou em escolas onde o enfoque era a formação de professores e revela que tais atividades deram lugar à pesquisa, pois tal é a exigência na instituição.

Portanto, sem desconsiderar as especificidades do conhecimento científico acadêmico, “[...] a docência implica desafios e exigências: são necessários conhecimentos específicos para exercê-la adequadamente, ou, no mínimo, é necessária a aquisição dos conhecimentos e das habilidades vinculados à atividade docente para melhorar sua qualidade” (ZABALZA, 2004, p. 108). Nesse sentido, consideramos com base nas narrativas dos orientadores entrevistados que a escola é um espaço de aprendizagem docente não só para os futuros professores, mas também é fonte de aprendizagem permanente para os formadores.

A dimensão pessoal, de acordo com Zabalza (2004), compreende os aspectos da vida pessoal destes profissionais, interferindo na constituição do papel docente, dentre os aspectos apontados pelo autor, destacamos o comprometimento com a profissão, os ciclos de vida, sentimentos e aspectos pessoais que envolvem elementos como satisfação pessoal e profissional e carreira docente. Para o autor, o nível de satisfação pessoal e profissional incide na qualidade dos processos formativos do professor universitário e, conseqüentemente, nos de seus alunos. A carreira profissional compreende o processo de construção da identidade profissional dos professores. Neste sentido, a carreira docente se constitui a partir dos processos do aprender a ser professor sem que haja um acompanhamento pedagógico. É neste sentido, que muitos professores acabam desenvolvendo suas atividades com base nos erros e acertos próprios ou de colegas de profissão com os quais vão estabelecendo relações de compartilhamento das demandas da profissão, momento de progressão e estagnação,

frustração e empolgação com a docência também podem fazer parte deste processo. Podemos sugerir, a partir da narrativa do Orientador LLA – 4 que há um sentimento de angústia, uma vez que não está de acordo com a cobrança centrada na pesquisa que comenta sentir por parte da instituição.

A terceira dimensão apontada por Zabalza (2004) é a dimensão administrativa que se refere aos aspectos organizacionais e estruturais da instituição em que o professor exerce sua profissão. Estão elencados nessa dimensão questões como lutas trabalhistas, remuneração, discussões acerca das condições de trabalho em instituições públicas e privadas, problemas e resoluções sobre processos de seleção e promoção.

A partir da compreensão do papel docente que abrange as três dimensões destacadas por Zabalza (2004), é preciso ainda destacar as relações interpessoais que possibilitam a colaboração do Orientador LLA – 4 no PIBID e as elaborações coletivas que dela decorrem, demonstrando que este tem relação com os projetos de extensão coordenados pelo Orientador. Para o Orientador, o estágio perpassa atividades de pesquisa e também extensão que são realizados no campo de estágio e com estagiários. Essas relações permitem indicar que o estágio também tem se constituído como campo de estudos para o professor orientador, demonstrando que as práticas docentes neste contexto devem e podem ser exploradas.

O contexto escolar é compreendido pelo Orientador CH – 3 como espaço institucional que compõe seu trabalho docente, a partir do PIBID e dos estágios, pois, conforme destaca, este é também espaço de intervenção sua:

[...] a escola está sempre presente hoje e vem me acompanhando desde que eu trabalho com estágios [...] eu tenho o PIBID [...] então é a escola, eu trabalho na escola, é intervenção. Eu trabalhei e ainda estou vinculada a um projeto de extensão [...] vinculado a uma rede de universidades e tem a perspectiva de trabalhar com o estudante enquanto jovem, [...] e perceber como ele vê a escola, que sentidos ele dá para a escola e para além da sala de aula e o que mais a escola pode oferecer [...] com estágio eu estou sempre [...] (Orientador CH – 3).

Este orientador destaca que sua atuação docente ocorre na escola pela atividade de orientação de estágio, mas também pela coordenação do PIBID e que participa de um projeto de extensão que tem o contexto escolar como mote de intervenção. Assim como para o Orientador CH – 3, para o Orientador LLA – 2, a escola é espaço institucional de seu trabalho docente, pois, além dos estágios, tem também a coordenação do PIBID:

[...] eu trabalho sempre com dois estágios no curso de licenciatura [...] além dos estágios que eu coordeno, eu tenho o PIBID e eu trabalho em quatro escolas no PIBID então semanalmente eu estou na escola. A escola para mim é o espaço do meu cotidiano. [...] a escola é tão importante quanto a universidade porque é um lugar de trânsito meu assim. [...] eu comecei a pesquisar o estágio enquanto campo de pesquisa [...] eu só escrevi sobre estágio e depois eu precisei de um

distanciamento sabe [...] se tu olhar são as mesmas coisas, mas a partir de um outro viés, eu comecei a olhar mais a docência e menos o estágio [...] Eu fiquei um tempo pesquisando a docência, como eu me construí, como eu me produzi docente, lógico que dentro desta produção o estágio está aí, mas não é o foco [...] é uma docência que vai se produzindo, o fato, por exemplo, de eu estar sempre em busca de outras coisas, essa movimentação que eu faço todos os semestres assim para trazer elementos novos, eu acho [...] que isso diz muito de mim enquanto orientadora de estágio e enquanto professora da pós-graduação e da graduação. Eu preciso destes vazios assim, eu preciso respirar outras coisas para não cansar no que eu estou fazendo (Orientador LLA – 2).

No excerto da entrevista narrativa do Orientador LLA – 2 encontramos o relato do mesmo sobre um período de sua trajetória na UFSM em que o estágio foi abordado como campo de pesquisa, indicando a relação entre o interesse no campo da pesquisa e a atuação como orientador de estágio. Sinalizamos que há por parte do docente o esclarecimento que ampliou sua perspectiva de pesquisa, enfocando nos processos de constituição docente que permeiam também a atuação como orientador de estágio e o estágio, mas onde a ênfase está sobre a docência no ensino superior, não sobre o estágio. Evidenciamos ainda, a partir do relatado pelo Orientador LLA – 2 a convicção de que o processo constitutivo do professor universitário precisa ser encarado como algo em constante transformação, implicando formar-se permanentemente também a partir da atuação docente. Tal como é possível detectar na narrativa, o modo de atuação que se constitui em pedagogia da prática de orientação é implicada pela perspectiva de pesquisa e pela concepção de docência que nela tem uma de suas fontes.

O Orientador LLA – 5 e o Orientador CB – 1 destacam atividades de extensão e pesquisa que mantêm relação com o espaço escolar, demonstrando que este é fonte de aprendizado docente que nutre os modos de atuação. Para o Orientador LLA – 5 o PIBID se configura também uma importante interlocução com o espaço escolar:

[...] eu tive dois anos PROLICEN com o ensino médio [...]. As duas pesquisas de mestrado que eu oriento, elas são pesquisas, a partir da pesquisa ação [...] em escola básica com ensino médio [...] nós estamos na escola semanalmente com os alunos, nós assumimos as turmas e eu tenho o PIBID [...] além dos estágios, as turmas de ensino médio e fundamental, então eu tenho uma média sempre de 20 estagiários por ano (Orientador LLA – 5).

[...] eu já fiz isso com extensão de ter os professores que atendem meus alunos. [...] tive muitos projetos de extensão, [...] formação de professor [...] os meus projetos pessoais eu sempre tive extensão, [...] tive este compromisso com a escola que eu acho que é o espaço de interlocução [...], eu pesquiso a escola e volto com as coisas para a escola então eu estou sempre ai neste espaço e hoje com os meus alunos de estágio também eu continuo fazendo este movimento com as escolas, de estar lá com eles, acompanhar o trabalho que eles estão desenvolvendo (Orientador CB – 1).

A escola é assim, um espaço de atuação do orientador, pois as atividades docentes por eles desenvolvidas ocorrem também neste espaço. No entanto, conforme verificamos ao longo das narrativas, mesmo com o reconhecimento deste espaço como formativo há

atravessamentos que inviabilizam ou dificultam que a relação com a escola seja efetivamente um ambiente potencial de formação. Não discutiremos este aspecto neste momento, pois, estará implicado na dimensão que trata efetivamente dos modos de atuação dos docentes responsáveis pelas disciplinas de estágio curricular supervisionado. Observamos, entretanto, que o PIBID tem se constituído em um importante e significativo dispositivo de aproximação com a escola e, por isso contribuído, para o campo de estágio.

Conforme evidenciamos na narrativa do Orientador CB – 1, destacado anteriormente, o envolvimento com projetos de pesquisa e extensão no espaço escolar já fora maior no passado. Essa constatação também é possível a partir do excerto narrativo do Orientador CET – 1:

[...] no Laboratório de Metodologia de Ensino, eu tinha um conjunto de alunos [...] grupo de estudos [...] grupos de intervenção. [...] nós estudávamos fundamentos básicos da educação, história da [área específica], questões de epistemologia, para mim esses são fundamentos importantes para uma prática docente em [área específica], mas nós temos, sempre tivemos como preocupação assim a inserção prática [...] dos meus alunos que estavam em processo de formação na sala, mas com perspectiva [...] de construção de abordagens metodológicas para o conhecimento [área específica] que nós achávamos muito [...] significativa do ponto de vista pedagógico; [...] a gente sempre trabalhou com as abordagens problematizadoras e durante todo o tempo [...] formações, digamos assim, complementares nos seminários e no grupo de estudos, [...] como foco também preparar material pedagógico para desenvolver projetos nas escolas e trabalhamos [...] em quase todas as escolas públicas de Santa Maria. [...] quando [...] o meu aluno vai para a escola [...] uma concepção clara de educação, com uma abordagem metodológica que seja coerente com a sua concepção educacional e [...] com a sua formação sociológica e filosófica, então a gente trabalhava sempre nessa dimensão e nós íamos para a escola para fazer isso (Orientador CET – 1).

Não podemos afirmar que no momento haja envolvimento do Orientador CET -1 com projetos de pesquisa e extensão no contexto escolar. Destacamos, entretanto, que este orientador já as realizou no contexto escolar e que estas, conforme é possível observar no excerto destacado, enfocavam o processo de raciocínio pedagógico do professor em formação inicial na área específica de conhecimento. É possível evidenciar que havia, por parte do docente, a preocupação com o conhecimento específico da área enquanto conteúdo de um campo de construção do conhecimento e dos processos que o tornam comunicável no contexto escolar.

Tal como pudemos observar, a extensão é reconhecida como atividade docente com grandes possibilidades formativas no contexto da escola. O Orientador CET – 2 aponta que os projetos de extensão que envolvem diretamente o contexto escolar constituem seu planejamento semestral, demonstrando que esta atividade lhe proporciona um diálogo mais efetivo com os docentes e o espaço. Este orientador se refere às atividades de pesquisa e extensão da seguinte forma:

[...] eu sempre tive um olhar muito forte até [...] pela minha inserção lá desde ainda na época da faculdade na escola. Eu tenho um olhar muito carinhoso para com a escola e cada semestre, cada ano eu procuro fazer [...] eu tenho muito esta questão da extensão presente [...]. [...] eu sempre tive mesmo atuando em outra universidade privada e que eu atuei por 15 anos, eu sempre tive o maior carinho pela extensão e pela formação de professores [...] minha entrada nas escolas desde a época da outra universidade não era só em função dos estágios, que eu sempre atuei como orientadora de estágios, mas foi, principalmente, para estar lá na escola no sentido de estar lá com os professores [...]. O último projeto, aliás, o que está em andamento hoje [...] eu aproveitei algumas estagiárias que se dispuseram e estavam trabalhando com esses alunos de nono [...] eu trabalhei muito em escolas no sentido de, em projetos de extensão, mas diretamente a formação de professores [...] [...] a gente já fez projetos bons com programas de extensão e com várias áreas, [...], projetos meus de pesquisa e extensão, embora o meu pé seja sempre foi maior na extensão e continua [...] formação de professores ou para a questão lá da escola [...] (Orientador CET – 2).

No excerto que destacamos da narrativa do Orientador CET – 2 é possível verificar que há envolvimento tanto com pesquisa quanto com a extensão, no entanto, é esta última que demarca efetivamente o contato com a escola. Os projetos de extensão coordenados pelo Orientador CET – 2 parecem focar dois aspectos, um que está voltado diretamente à formação continuada dos professores atuantes na escola na relação com os licenciandos e outro que é a prática docente no espaço escolar protagonizada pelos estudantes da licenciatura.

O contexto escolar, no que se refere às atividades enfocadas nesta seção, é visto sob outra perspectiva pelo Orientador CET – 3 e CET – 4. O Orientador CET – 3 se refere à escola como espaço para as atividades de extensão e pesquisa da seguinte forma:

[...] de vez em quando, quando junto um grupo que tem interesse de trabalhar com a escola é que se monta um projeto de extensão. Nós tivemos recentemente [...] uma oficina que foi ministrada lá no Maneco, mas aí tinha um grupo que se dedicou a isso, não é uma atividade contínua. É uma atividade esporádica. [...] é uma linha de pesquisa que o grupo tem, mas depende da demanda, se vêm os alunos, os estudantes com essa demanda aí a gente abriga o projeto. [...] Eu pesquiso em [área específica] (Orientador CET – 3).

Conforme evidenciamos a partir do excerto narrativo do Orientador CET – 3, a pesquisa é realizada no campo da área específica. No que tange a extensão, o professor declara que esta atividade faz parte de sua prática docente, no entanto, esta quase nunca é voltada à escola. Observamos que a atividade de extensão que tenha no contexto escolar seu enfoque resulta da mobilização dos estudantes e, decorrente desta condição, é uma atividade esporádica. Não há, por parte deste Orientador, envolvimento com o PIBID.

Para o Orientador CET – 3, também a escola não é campo para as atividades de pesquisa e extensão, mas há o reconhecimento que a atividade de extensão por ele desenvolvida apresenta relação com o contexto escolar, conforme lemos:

[...] eu normalmente faço um projeto PROLICEN que é de extensão [...] eu tenho um ou dois projetos assim [...] na verdade eu não coloco diretamente lá na escola, mas a gente faz um trabalho que tem relação [...]. [...] eu fiz um PROLICEN e um de extensão [...] eu queria um núcleo para discutir e foi muito difícil achar aluno porque mesmo os da licenciatura são cooptados para fazer aquelas bolsas científicas na área técnica [...]. A política é essa entende, valorização da pesquisa [...] (Orientador CET – 4).

A partir da narrativa do Orientador CET – 4, identificamos um elemento que acreditamos ser significativo, considerando a área específica na qual atua orientando estágio, há uma supervalorização também por parte dos estudantes dos projetos que tenham como mote a área específica de conhecimento em detrimento daqueles que enfocam a docência.

As trajetórias docentes proporcionam elucidar os percursos formativos empreendidos por cada um dos colaboradores da pesquisa, evidenciando que a caminhada é individual e não linear. Neste sentido, enfocamos a discussão das fontes de conhecimento profissional com base nos estudos de Shulman (2005) e Tardif (2002).

De acordo com Shulman (2005), há pelo menos quatro fontes para as categorias da base de conhecimento:

1) formación académica en la disciplina a enseñar; 2) los materiales y el contexto del proceso educativo institucionalizado (por ejemplo, los currículos, los libros de texto, la organización escolar y la financiación, y la estructura de la profesión docente); 3) la investigación sobre la escolarización; las organizaciones sociales; el aprendizaje humano, la enseñanza y el desarrollo, y los demás fenómenos-socioculturales que influyen en el quehacer de los profesores; y 4) la sabiduría que otorga la práctica misma (p. 11)⁵⁸.

A formação acadêmica é fonte para o conhecimento dos conteúdos que compõem um determinado campo disciplinar. Neste sentido, esta formação subsidia o saber, a compreensão, as habilidades e disposições que devem ser desenvolvidas por aquele que ensina ou pretender ensinar. Basicamente, tais conhecimentos estão apoiados em duas bases: bibliografia e estudos acumulados, por um lado, e de outro, o saber acadêmico histórico e filosófico sobre a natureza dos conhecimentos. Neste sentido, cabe ao professor além de compreender a estrutura da matéria que será ensinada, entender os princípios de organização conceitual que o orientam na escolha do que irá ensinar, tendo em vista a necessidade da formação de seu estudante e o vasto campo do saber que conhece.

⁵⁸1) formação acadêmica na disciplina a ser ensinada; 2) os materiais e o contexto do processo educativo institucionalizado (por exemplo, os currículos, os livros de texto, a organização escolar e o financiamento e a estrutura da profissão docente); 3) a pesquisa sobre a escolarização, as organizações sociais, a aprendizagem humana, o ensino e o desenvolvimento e os demais fenômenos socioculturais que influem na ação dos professores e 4) sabedoria que resulta da prática (SHULMAN, 2005, p. 11, tradução nossa).

As estruturas e materiais didáticos são uma fonte ampla que implica e é implicada pela atividade de ensinar, fazem parte desta fonte: os currículos com seus âmbitos e suas sequências, testes e materiais para utilização em aula, entender as instituições implicadas no ensino compreendendo sua organização hierárquica, associações de professores, entidades governamentais desde o nível distrital, estatal até o federal, assim como mecanismos gerais de gestão e financiamento. Como observamos, esta fonte se constitui na compreensão do funcionamento da profissão, desde a política e princípios até as circunstâncias circunscritas em um determinado contexto. Implica assim, conhecer o contexto, os materiais, as instituições, organizações e mecanismos de funcionamento da profissão que configuram ferramentas importantes ao trabalho do professor e que podem inibir ou facilitar suas iniciativas de ensino.

A terceira fonte apresentada e discutida por Shulman (2005) é a literatura educativa especializada sobre os processos de escolarização, ensino e aprendizagem, incluindo estudos sobre a docência, aprendizagem e desenvolvimento humano, assim como, fundamentos normativos, filosóficos e éticos da educação. Para o autor, estudos de orientação filosófica, crítica e empírica que enfoquem objetivos, compreensões e sonhos dos professores se tornam uma fonte essencial para o desenvolvimento do conhecimento base para o ensino.

A quarta e última fonte apresentada pelo autor é aquela que ele denomina sabedoria adquirida com a prática. O autor chama atenção para o fato de que, ao contrário de outras profissões, o professor parece sofrer de amnésia de suas melhores criações para a prática docente. Segundo o autor, as investigações educativas que, a partir da compreensão dos profissionais, buscam construir uma sabedoria didática dos professores são de extrema relevância para transformações e reformas educativas. A memória das atividades docentes que obtiveram sucesso com os objetivos formativos que haviam sido estabelecidos é individual, mas, ao ser compartilhado pode tornar-se uma importante ferramenta de reflexão que orienta e auxilia na compreensão da complexa atividade de ensinar por parte de outros profissionais. Sobre este aspecto o autor destaca que, se por um lado é auspicioso o trabalho de estabelecer as bases do conhecimento para o ensino, por outro, é o primeiro passo no sentido de compreender como o conhecimento dos professores é constituído. Merece menção o fato de o autor destacar que está consciente de que o trabalho a respeito destes conhecimentos não é definitivo e, tampouco, fixo. Para o autor, os professores carregam consigo uma extensa bagagem sobre o que fazem e porque fazem e, neste sentido, é um campo prenhe de possibilidades investigativas.

Para Tardif (2002) os saberes docentes são compostos de saberes provenientes de diferentes fontes, portanto, correspondem a um saber plural composto de saberes oriundos da formação profissional, disciplinar, curricular e da experiência. Os saberes profissionais referem-se ao conjunto de saberes transmitidos nas instituições de formação de professores e que devem ser incorporados à prática. A prática docente, porém, mobiliza diversos saberes que são chamados de pedagógicos. Esses saberes são concepções resultantes de processos de reflexão sobre a prática e que conduzem a atividade educativa. Os saberes disciplinares correspondem a diversos campos do conhecimento e representam os saberes adquiridos na forma de disciplinas nas instituições universitárias; os saberes curriculares correspondem àqueles instituídos pelos estabelecimentos escolares. Os saberes experienciais são aqueles desenvolvidos pelos próprios professores na experiência cotidiana e validados no cotidiano da prática docente.

Nesse contexto, compreendemos que, apesar de não haver uma convergência entre termos utilizados, saberes para Tardif (2000, 2002) e conhecimentos para Shulman (1989, 2005) há uma convergência entre a natureza e as fontes desses conhecimentos/saberes. Os autores supracitados apresentam elementos em comum, como o reconhecimento do conhecimento/saber de um determinado conteúdo a ser ensinado caracterizado de acordo com os estudos de determinada área específica e a valorização dos conteúdos relacionados aos processos de ensinar e aprender (conhecimentos/saberes pedagógicos).

Assim, os elementos temáticos que evidenciamos e discutimos enfocam a formação inicial, as memórias do estágio, a pós-graduação, as experiências docentes prévias e a pesquisa/extensão/PIBID e compõem a dimensão temática que denominamos trajetórias docentes. Estas revelam importantes fontes de conhecimento profissional dos formadores orientadores de estágio. Destacamos, entretanto, que acreditamos não ter esgotado tais fontes em nossas discussões, pois como nos esclarecem Tardif (2002) e Shulman (2005), estas são plurais. Compomos a dimensão temática com aquelas que identificamos como elementos que compõem as trajetórias docentes e revelam igualmente o processo constitutivo destes profissionais. Outras fontes de conhecimento foram sinalizadas isoladamente por alguns formadores orientadores como as legislações atuais sobre formação de professores em cursos de licenciatura, os currículos escolares e as diretrizes específicas para cada curso de licenciatura. No entanto, optamos por não apresentá-las e discuti-las tendo em vista a delimitação temática, ou seja, as trajetórias docentes.

Apreendemos que, de formas distintas, as trajetórias docentes foram tramadas pelas experiências vivenciadas na formação inicial. Com exceção de um orientador, os demais são

oriundos de cursos de licenciatura. Os processos de aprender a ensinar foram vivenciados de formas mais ou menos significativas, considerando particularidades das áreas, muitas caracteristicamente marcadas pelo conhecimento específico da área disciplinar e com poucas disciplinas pedagógicas. No entanto, os orientadores revelaram o gosto pela área pedagógica e a busca constante de subsídios teóricos e pedagógicos que auxiliassem na elucidação do processo formativo. As memórias do estágio que realizaram revelaram que a significação deste momento formativo passa pela relevância da interlocução com o espaço escolar, com a efetiva orientação da prática do ensinar na escola por parte do orientador e do papel que os professores regentes desempenham. A maioria dos orientadores revelou lembrar o estágio como momento formativo significativo. As experiências docentes prévias são mencionadas pelos orientadores como aprendizagens docentes que foram sendo incorporadas, configurando modos de atuação. Parte significativa dos formadores entrevistados apresenta proximidade com o campo da educação, seja científico acadêmico por meio de pesquisas, seja por projetos de extensão ou envolvimento com o PIBID. É evidente, por parte dos orientadores, a valorização de conhecimentos profissionais extrapolando o campo disciplinar de uma área específica.

3.3 MODOS DE ATUAÇÃO ESPECÍFICOS

As dimensões temáticas denominadas apropriação narrativa e trajetórias docentes nos auxiliaram a compreender que a construção da atividade de orientação é estabelecida na relação narratológica do vivido e da valorização da personalidade dos participantes, explicitada nas trajetórias de cada um dos docentes.

Modos de atuação específicos é a denominação que damos para a última dimensão temática que abordaremos. Trata-se da apresentação e discussão de elementos temáticos que compõem modos de atuação específicos e que entrelaçados à apropriação narrativa e às trajetórias constituem a pedagogia específica a orientadores de estágio. Assim, destacamos aspectos que sustentam a caracterização de um modo particular de atuar no campo da Pedagogia Universitária.

Zabalza (2014) destaca o fato de que, inevitavelmente, as questões implicadas no estágio constituem o cenário formativo nas instituições de ensino superior e, por isso, configuram uma demanda investigativa da Pedagogia Universitária. Na perspectiva das produções teóricas sobre estágio e a docência em nível superior, Zabalza (2014, p.29) pontua que “os livros sobre o Ensino Superior (em geral) não costumam abordar o estágio, em suas

questões mais simples e técnicas”. Esta é uma observação interessante, desde o ponto de vista das construções teóricas, já que o estágio está implicado na formação inicial, seja na formação de professores ou de outros profissionais e, portanto, delinea-se no campo das preocupações da Pedagogia Universitária. De acordo com o autor, parece que a temática (dos estágios) é vista como algo a parte, “um espaço a ser descoberto, a ser conceituado e ordenado de acordo com o currículo (ZABALZA, 2014, p. 29)”. Entretanto, de acordo com este autor, é preciso sinalizar que os livros sobre estágio são bem aceitos no campo de estudos que enfocam o ensino superior.

Zabalza (2014) destaca que apesar da vasta produção sobre a temática, “há poucas publicações que tentam teorizar o estágio e o que este supõe na formação dos profissionais (p. 30)” o que pode estar relacionada à equivocada compreensão de que há experiências que precisam ser teorizadas e outras que não são passíveis de discussão teórica. Para o autor, não só é possível teorizar sobre estágio como é necessário já que a teorização possibilita “disciplinar e dar sentido ao conjunto de operações e processos postos em prática no estágio (ZABALZA, p.31)”. Tal concepção, em nosso entendimento, está enraizada na percepção de que a profissão professor é desenvolvida por profissionais que tem vocação para esta atividade e, portanto, saber ensinar é uma habilidade inata. Entretanto, nossa compreensão é que, assim como outras profissões, o professor se constitui profissional na inter-relação dos conhecimentos próprios à profissão (conhecimentos específicos das áreas e conhecimentos pedagógicos caracterizadores da atividade docente) em constante conexão com a dimensão pessoal do professor.

Sobre os aspectos destacados por Zabalza (2014), entendemos que, atualmente, e em decorrência das problematizações advindas da formação inicial de professores no Brasil e também sobre a profissionalização docente, bem como os índices de qualidade da Educação Básica, observamos um aumento considerável das pesquisas que enfocam o ECS.

Os elementos sinalizados por Zabalza (2014) remetem à necessidade de um novo olhar para os estágios compreendidos na relação ampla da concepção de formação assumida pelas instituições de formação superior e pelos seus professores. Nossas leituras e experiências têm revelado que, não raro, o estágio é compreendido como um apêndice na formação pelos estudantes de licenciatura e até mesmo por professores formadores, ou seja, a ideia de que depois que o futuro professor aprendeu tudo que precisava saber (conhecimento teóricos sobre a área específica de conhecimento) é inserido na escola para aplicar (na prática) os conhecimentos já adquiridos.

A concepção de formação inicial assumida neste trabalho é a de um complexo processo de construção de conhecimentos profissionais no qual estão implicados, em especial, o conhecimento específico da área de conhecimento e, especialmente, a construção do conhecimento pedagógico do conteúdo, bem como demais conhecimentos pedagógicos. Neste sentido, partimos do pressuposto que os construtos processos de raciocínio pedagógico e conhecimento pedagógico do conteúdo (SHULMAN, 2005) nos auxiliam a compreender o modo de atuação específico dos orientadores de estágio. Para o autor, o conhecimento pedagógico do conteúdo designa a especificidade do trabalho docente, uma vez que combina conhecimento disciplinar (conteúdo disciplinar) e pedagógico.

Para que possamos elucidar nossa compreensão, apresentaremos separadamente cada um dos elementos temáticos que identificamos como constituintes da dimensão temática denominada modos de atuação docente, buscando explicitar como estes fundamentam a pedagogia de orientação. Tal como nos chama a atenção, Shulman (2014, p. 212) o ensino “carece de uma história da própria prática” e acreditamos que estas histórias possam ser recontadas quantas vezes nos pareçam necessárias, para que possamos refletir sobre o que fazemos, por que fazemos e com base em que. Nesta dimensão, portanto, apresentamos a *contextualização documental*⁵⁹, elemento que emergiu da narrativa e que imprime a necessidade de contextualizar o estágio curricular supervisionado a partir dos PPCs dos cursos de licenciatura e das ementas das disciplinas de ECS, as *especificidades da disciplina* de estágio curricular supervisionado elencadas pelos docentes, discutindo fatores que caracterizam um modo particular de atuação docente. Identificamos *concepções docentes* que evidenciam a compreensão que os formadores têm de seu papel formativo no processo de formação inicial de professores; destacamos ainda os *desafios pedagógicos* enfrentados por estes formadores, caracterizando a atividade de orientação de estágio como trabalho docente e evidenciando os conhecimentos implicados nesta atividade.

A ilustração que apresentamos busca explicitar a compreensão que apreendemos na totalidade da dimensão temática modos de atuação e, ao mesmo tempo, objetiva elucidar o processo de interpretação narratológica que elaboramos:

Figura - 6: Configuração da dimensão temática modos de atuação específicos

⁵⁹ A contextualização documental foi realizada com base nos PPCs dos cursos de licenciatura da UFSM fornecidos pela PROGRAD/UFSM.



Fonte: As autoras

Nesse sentido, optamos por apresentar e discutir cada um dos elementos temáticos, caracterizando a atividade de orientação de estágio e, na costura das três dimensões temáticas, apropriação narrativa, trajetórias docentes e modos de atuação específicos, constituir a pedagogia específica a orientadores de estágio mote de nosso trabalho.

No entanto, é preciso sinalizar que esta organização reflete a necessidade de buscar elucidar um processo de compreensão e interpretação narrativa e elaboração de um relato de pesquisa que nós empreendemos. Na realidade nem um dos elementos e dimensões temáticas estão isoladas na totalidade do processo de pesquisa. Todos compõem um importante e indispensável retalho narrativo na costura do trabalho.

3.3.1 Contextualização Documental

Tendo em vista que nesta dimensão buscamos caracterizar a atividade de orientação de estágio, reconhecemos a necessidade de tecer nossas considerações embasadas pelas orientações legais que versam sobre o estágio⁶⁰ e nos Projetos Pedagógicos dos Cursos, especialmente, nas ementas que orientam o modo de atuação nos cursos de licenciatura na UFSM.

Neste sentido, introduzindo esta dimensão, apresentamos uma retomada histórica do estágio nos currículos de formação de professores, demonstrando como a disciplina se configurou historicamente nos currículos de formação inicial de professores. Na sequência, descrevemos o estágio nos PPCs dos Cursos de Licenciatura nos quais os orientadores de estágio que participaram da pesquisa atuam.

Ao recuperarmos um pouco da história do estágio curricular supervisionado nos currículos dos cursos de formação de professores encontramos indícios que nos auxiliam a compreender como este componente curricular ganha espaço nos currículos. De igual modo, ao conhecermos os PPCs dos cursos, em especial, no que tange o estágio curricular supervisionado e as ementas destas disciplinas encontramos evidências que nos possibilitam apreender de que modo esta disciplina é compreendida pelos cursos de licenciatura da UFSM.

No Brasil, a década de 30 representa um momento expressivo para a educação. Do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932 emergem questionamentos que propõem a análise e transformação da educação nacional, culminando com uma nova política educacional. Lemos no manifesto o que consideramos um passo importante para a formação de professores, uma vez que encontramos a denúncia a respeito da falta de formação adequada para os professores, pautada na ideia de que toda profissão exige formação profissional e, desta, o reconhecimento do conhecimento pedagógico como eixo principal na formação de professores.

A preparação dos professores, como se vê, é tratada entre nós, de maneira diferente, quando não é inteiramente descuidada, como se a função educacional, de todas as funções públicas a mais importante, fosse a única para cujo exercício não houvesse necessidade de qualquer preparação profissional. Todos os professores, de todos os graus, cuja preparação geral se adquirirá nos estabelecimentos de ensino secundário,

⁶⁰ As considerações tecidas levam em conta as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena contidas no Parecer/CP9/2001 de 2001. Isso se deve ao fato de que a Resolução CNE/CP nº 2 de 2015 que define novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, curso de formação pedagógica para graduados e curso de segunda licenciatura) e para formação continuada, conforme Resolução nº q de 9 de agosto de 2017, foi alterada em seu Art. 22, tendo a seguinte redação: Art. 22. Os cursos de formação de professores, que se encontram em funcionamento, deverão se adaptar a esta Resolução no prazo de 3 (três) anos, a contar da data de sua publicação. Assim, considerando, os PPCs dos cursos que apresentamos ainda estão no prazo para as alterações previstas. Nesse sentido, destacamos que tanto as análises documentais realizadas como as entrevistas narrativas foram realizadas dentro do prazo instituído para que as alterações curriculares fossem realizadas.

devem, no entanto, formar seu espírito pedagógico, conjuntamente, nos cursos universitários, em faculdades ou escolas normais, elevadas ao nível superior e incorporadas às universidades (MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA, 1932, p. 59).

A década de 30 foi marcada ainda pelo movimento centralizador que atingiu todos os níveis da educação. De acordo com Barreiro e Gebran (2006), esse movimento, gerido pelo Estado Novo, atingiu a formação de professores que até 1937 era de responsabilidade das Escolas Normais regidas por legislações estaduais. Destacamos que até 1937 cada estado possuía uma legislação própria, definindo a estrutura curricular dos cursos de formação de professores, inclusive, a organização das práticas de ensino. Sobre este aspecto, Pimenta (2011) esclarece que, devido a esta liberdade, a formação nos diferentes estados se dava em tempos distintos, no entanto, todos apresentavam a ideia da prática profissional como uma necessidade, ainda que a nomenclatura utilizada para estas disciplinas fosse muito distinta.

Anos mais tarde, a Lei Orgânica do Ensino Normal de 1946 representaria a unificação legal do currículo para todos os estados (BARREIRO e GEBRAN, 2006; PIMENTA, 2011), objetivando formar professores e habilitar administradores para escolas primárias, bem como desenvolver e propagar conhecimentos e técnicas relativos à educação da infância (BARREIRO e GEBRAN, 2006). Para as autoras citadas, a lei proporcionou o acréscimo ou desdobramento das disciplinas preestabelecidas o que gerou certa imprecisão com relação às disciplinas de Didática, Metodologia e Prática de Ensino.

No que se refere à formação a nível superior, Barreiro e Gebran (2006) fazem referência ao Decreto-Lei nº 1.190 de 1939⁶¹ que institui o conhecido “modelo de formação 3 + 1”, ou seja, aos currículos dos cursos de bacharelado, tradicionalmente três anos, é acrescido mais um ano que tem como objetivo formar licenciados nas diferentes áreas por meio de cursos de didática (constituído das disciplinas: Didática Geral, Didática Especial, Psicologia Educacional, Administração Escolar, Fundamentos Biológicos da Educação e Fundamentos Sociológicos da Educação).

A década de 60 é significativa para compreendermos o delineamento histórico do estágio na formação de professores porque ele surge como uma exigência para a formação de professores para a Educação Básica, em nível médio, ainda que fortemente marcado pela concepção de prática de ensino como reprodução de modelos de ensino já consagrados, cabendo aos futuros professores seguir os modelos que lhe são apresentados na formação.

⁶¹ Dá organização à Faculdade Nacional de Filosofia. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Decreto-Lei/1937-1946/De11190.htm Acesso em: 15/07/2015.

Conforme destacam Barreiro e Gebran (2006), com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961 e a publicação do Parecer nº 292/62, do Conselho Federal da Educação, as disciplinas pedagógicas são incluídas nos cursos de bacharelado. Para a obtenção do título de graduação em licenciatura, o estudante passa a ter que cursar as disciplinas de “Psicologia da Educação, incluindo a Adolescência e a Aprendizagem, Didática e Elementos da Administração Escolar⁶², além da Prática de Ensino das matérias que sejam objeto da habilitação profissional, sob forma de Estágio Supervisionado (BARREIRO e GEBRAN, 2006, p. 45)”. Neste sentido, as autoras destacam que o estágio passa a ocupar 5% da carga horária do curso e deve ser realizado e comprovado pela instituição na qual a formação foi realizada.

Conforme foi possível observar, os anos 60 foram marcados por importantes ações que têm implicações sobre a educação, a organização do ensino, concepções de formação de professores e, conseqüentemente, sobre o estágio. O golpe militar no Brasil, em 1964, propagou a ideia de expansão do ensino; em 68, a Lei Federal nº 5540/68⁶³ institui a Reforma Universitária e, já em princípio da década de 70, a Lei nº 5692/71 fixa as Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º Graus.

Neste contexto, conforme destacam Piconez (2010) e Barreiro e Gebran (2006) é importante a compreensão que o Parecer CFE 349/72 dá ao estágio na formação por meio de Habilitação Específica de 2º Grau para o Magistério. De acordo com as autoras, o referido parecer compreende a didática como disciplina que embasa a metodologia de ensino sob a forma de planejamento, execução e avaliação, conduzindo a prática de ensino na forma de estágio supervisionado em escolas da rede oficial ou particular.

Neste sentido, a metodologia é compreendida como suporte para questionamentos que podem aparecer subsequentemente na prática de ensino, por outro lado, a última está submetida à teoria da metodologia de ensino anteriormente explorada. Como pano de fundo de tal concepção está a ideia de que na prática de ensino basta reproduzir as aprendizagens adquiridas na metodologia de ensino, sustentadas pela ideia de que teoria e prática precisam estar associadas, instituindo a coerência entre o que deve ser feito e o que se faz.

Para Barreiro e Gebran (2006) apesar das tentativas, mudanças de teor qualitativo não ocorreram na formação de professores e tampouco no estágio supervisionado, mesmo quando

⁶² De acordo com Barreiro e Gebran (2006) esta disciplina foi substituída por Estrutura e Funcionamento do Ensino de 2º Grau pelo Parecer nº 627/69.

⁶³ De 1968 até a publicação da LDBEN 9.394/96 as deliberações referentes aos currículos e duração de cursos superiores era função do Conselho Federal de Educação (CFE). Com a publicação da LDBEN, em 1996, o Conselho Nacional de Educação (CNE) passa a definir as diretrizes curriculares para os cursos de graduação do país.

em 1982, a Lei nº 5692/71 foi alterada por meio da Lei nº 7044, o estágio permaneceu na sua antiga configuração: observação, participação e gerência. Essa é também a ideia de Romanowski (2012) após analisar as estruturas curriculares de cursos de licenciatura quando aponta que apesar da ampliação da carga horária da disciplina, ela permanece organizada pelo viés de uma mesma abordagem, ou seja, observação, participação e gerência.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96 introduziu, no contexto da educação, novas orientações legais para a configuração dos cursos de licenciatura, enfatizamos o que mudou no contexto específico do ECS. Neste sentido, é o artigo 65 que nos chama a atenção ao destacar que “a formação docente, exceto para a educação superior, incluirá prática de ensino de, no mínimo, trezentas horas”.

Com base em Barreiro e Gebran (2006, p. 55), sinalizamos que as determinações legais contidas na LDBEN de 1996 resultaram em uma série de regulamentações, damos destaque ao Parecer CNE/CP 9/2001 que apresenta as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.

Na redação do Parecer CNE/CP 9/2001 os estágios estão concebidos por meio da realização em escolas de Educação Básica como requisito obrigatório para obtenção do título de licenciados e desenvolvidos ao longo do curso de formação. Sinalizamos que o Parecer CNE/CP 27/2001 de 02/10/2001, apresenta nova redação ao Parecer CNE/CP 9/2001 quanto ao momento no qual o estágio supervisionado deverá ser realizado. Ao invés de ser desenvolvido ao longo do curso de formação, o estágio passa a se concentrar na segunda metade do curso de formação, conforme destacamos a seguir,

No estágio curricular supervisionado a ser feito nas escolas de educação básica. O estágio obrigatório definido por lei deve ser vivenciado durante o curso de formação e com tempo suficiente para abordar as diferentes dimensões da atuação profissional. Deve, de acordo com o projeto pedagógico próprio, se desenvolver a partir do início da segunda metade do curso, reservando - se um período final para a docência compartilhada, sob a supervisão da escola de formação, preferencialmente na condição de assistente de professores experientes. Para tanto, é preciso que exista um projeto de estágio planejado e avaliado conjuntamente pela escola de formação inicial e as escolas campos de estágio, com objetivos e tarefas claras e que as duas instituições assumam responsabilidades e se auxiliem mutuamente, o que pressupõe relações formais entre instituições de ensino e unidades dos sistemas de ensino. Esses “tempos na escola” devem ser diferentes segundo os objetivos de cada momento da formação. Sendo assim, o estágio não pode ficar sob a responsabilidade de um único professor da escola de formação, mas envolve necessariamente uma atuação coletiva dos formadores (PARECER CNE/CP 27/2001, p. 1).

Conforme podemos observar, o documento destaca o fato de que sendo realizado ao longo da formação inicial, o estágio proporcionará o desenvolvimento das dimensões

profissionais, culminando com a atividade docente compartilhada, no qual o estudante terá a oportunidade de vivenciar o ensino em sala de aula sob a supervisão do professor formador. Chama a atenção o papel que a instituição de Educação Superior e a escola de Educação Básica devem cumprir neste momento formativo do estudante de licenciatura, uma relação de reponsabilidade e auxílio mútuo efetivado via relação formal (acordos de cooperação). Sobre este aspecto é preciso considerar que a assinatura do termo ou acordo de cooperação, apesar de constituir um ato importante no estabelecimento dos campos de estágio, não significa que haverá implicação dos envolvidos no processo formativo.

O Parecer CNE/CP 28/2001⁶⁴ que estabelece a duração e a carga horária dos cursos de formação de professores provoca novas discussões sobre o estágio curricular supervisionado e a relevância deste no processo formativo, tendo em vista que o tempo destinado a esta atividade é alterado de 300 horas para um mínimo de 400 horas do currículo.

O aumento expressivo das horas de estágio está justificado pela necessidade de formação profissional mais ampla e, particularmente, na busca do cumprimento da lei no que se refere à associação entre teoria e prática. No documento tal justificativa se dá nos seguintes termos

A prática não é uma cópia da teoria e nem esta é um reflexo daquela. A prática é o próprio modo como as coisas vão sendo feitas cujo conteúdo é atravessado por uma teoria. Assim a realidade é um movimento constituído pela prática e pela teoria como momentos de um dever mais amplo, consistindo a prática no momento pelo qual se busca fazer algo, produzir alguma coisa e que a teoria procura conceituar, significar e com isto administrar o campo e o sentido desta atuação (PARECER CNE/CP 28/2001, p.9).

A compreensão da concepção de prática, neste sentido, torna-se imprescindível. De acordo com a concepção de prática exposta no Parecer CNE/CP 9/2001, é necessário que esta seja concebida como uma dimensão do conhecimento que constitui as disciplinas de conteúdos específicos da área de conhecimento, assim como no momento do estágio, onde o objetivo é exercitar a atividade profissional.

No entanto, tendo como objetivo principal a aproximação com o campo profissional no qual atuará, o estágio aparece, no senso comum, como a parte prática da formação. Tal concepção está equivocada, em especial, porque não há prática sem teoria e porque é questionável a possibilidade de, na segunda metade do curso e em 400 horas o estudante de

⁶⁴ Dá nova redação ao Parecer CNE/CP 21/2001, que estabelece a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/028.pdf>

licenciatura aprender a ensinar se anteriormente não foi orientado a pensar sobre os conteúdos na dimensão de como ensiná-los.

Nesta direção, o Parecer CNE/CP 28/2001 é esclarecedor no sentido de apontar a distinção entre prática como componente curricular e, de outro a prática de ensino e o estágio curricular supervisionado. De acordo com este documento, a prática como componente curricular é mais abrangente, contempla os dispositivos legais e vai além,

[...] é, pois, uma prática que produz algo no âmbito do ensino. Sendo a prática um trabalho consciente cujas diretrizes se nutrem do Parecer 9/2001 ela terá que ser uma atividade tão flexível quanto outros pontos de apoio do processo formativo, a fim de dar conta dos múltiplos modos de ser da atividade acadêmico-científica. Assim, ela deve ser planejada quando da elaboração do projeto pedagógico e seu acontecer deve se dar desde o início da duração do processo formativo e se estender ao longo de todo o seu processo. Em articulação intrínseca com o estágio supervisionado e com as atividades de trabalho acadêmico, ela concorre conjuntamente para a formação da identidade do professor como educador (PARECER CNE/CP 28/2001, p. 9).

Conforme podemos observar a compreensão de prática como componente curricular perpassa a formação inicial do professor e transcende o espaço institucional da sala de aula. Tal concepção está pautada na compreensão da formação da identidade profissional na relação com o contexto profissional, na possibilidade deste estudante tomar conhecimento das transformações que ocorrem no espaço profissional em que atuará após a conclusão do curso de graduação.

De acordo com os termos assumidos no documento, o ECS realizado na segunda metade do curso, coroa a formação na relação teoria e prática sob a dedicação concentrada do estágio frente às atividades propostas. Assim, é

[...] um modo especial de atividade de capacitação em serviço e que só pode ocorrer em unidades escolares onde o estagiário assuma efetivamente o papel de professor, de outras exigências do projeto pedagógico e das necessidades próprias do ambiente institucional escolar testando suas competências por um determinado período. Por outro lado, a preservação da integridade do projeto pedagógico da unidade escolar que recebe o estagiário exige que este tempo supervisionado não seja prolongado, mas seja denso e contínuo. Esta integridade permite uma adequação às peculiaridades das diferentes instituições escolares do ensino básico em termos de tamanho, localização, turno e clientela (PARECER CNE/CP 28/2001, p. 10-11).

Com relação à instituição de Educação Básica, o documento aponta a necessidade de que estas instituições estejam abertas para a realização da atividade de estágio, contribuindo para a formação do estagiário. Caso o estagiário já tenha exercido ou exerça atividades docentes na Educação Básica, as horas da atividade de estágio curricular supervisionado poderão ser reduzidas em até 200 horas, conforme Parecer CNE/CP 28/2001.

Em consonância com a noção de aprender a ser professor expressa no Parecer CNE/CP 9/2001 e nos termos do Parecer CNE/CP 28/2001, outro componente curricular a ser desenvolvido ao longo da formação docente é o trabalho acadêmico. A fundamentação desta noção está no fato de que a formação docente não ocorre espontaneamente, “é necessário um saber profissional, crítico e competente e que se vale de conhecimentos e de experiências (p. 12)”. Tal perspectiva inclui atividades fora das quatro paredes da sala de aula na instituição de educação superior e que tenham o objetivo de ampliar o repertório de conhecimentos a serem adquiridos pelos futuros professores. Neste sentido, englobam atividades culturais, científicas e acadêmicas. No currículo formativo, tais atividades não podem ser inferiores a 1800 horas, sempre sob orientação e integradas ao projeto pedagógico do curso.

Neste sentido, o curso de licenciatura, “[...] ao visar o exercício profissional tem como primeiro foco as suas exigências intrínsecas, o que se espera de um profissional do ensino face aos objetivos da Educação Básica e uma base material e temporal que assegure um alto teor de excelência formativa (PARECER CNE/CP 28/2001, p. 12)”.

Considerando o enriquecimento das experiências formativas e a ampliação das atividades que dão subsídios a este processo, o número mínimo de horas a serem cumpridas pelo futuro professor é de 200 horas. Este número de horas poderá ser acrescido conforme compreensão da instituição de ensino formadora e das peculiaridades a serem analisadas.

Assim, considerando a redação das diretrizes para cursos de licenciatura plena,

[...] o tempo mínimo para todos os cursos superiores de graduação de formação de docentes para a atuação na educação básica para a execução das atividades científico-acadêmicas não poderá ficar abaixo de 2000 horas, sendo que, respeitadas as condições peculiares das instituições, estimula-se a inclusão de mais horas para estas atividades. Do total deste componente, 1800 horas serão dedicadas às atividades de ensino/aprendizagem e as demais 200 horas para outras formas de atividades de enriquecimento didático, curricular, científico e cultural. Estas 2000 horas de trabalho para execução de atividades científico-acadêmicas somadas às 400 horas da prática como componente curricular e às 400 horas de estágio curricular supervisionado são o campo da duração formativa em cujo terreno se plantará a organização do projeto pedagógico planejado para um total mínimo de 2800 horas. Este total não poderá ser realizado em tempo inferior a 3 anos de formação para todos os cursos de licenciatura inclusive o curso normal superior (PARECER CNE/CP 28/2001, p. 13).

As Resoluções CNE/CP 1/2002, de 18 de fevereiro de 2002 e CNE/CP 2/2002, de 19 de fevereiro de 2002 nos oferecem os motes legais necessários para o entendimento da configuração do estágio curricular supervisionado nos cursos de formação de professores. Vale lembrar que a Resolução CNE/CP 1/2002 institui as Diretrizes Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de

graduação plena. Conforme redação oficial, destacamos os artigos 12 e 13 que se referem à prática, considerando o ECS.

Art. 12. Os cursos de formação de professores em nível superior terão a sua duração definida pelo Conselho Pleno, em parecer e resolução específica sobre sua carga horária.

§1º A prática, na matriz curricular, não poderá ficar reduzida a um espaço isolado, que a restrinja ao estágio, desarticulado do restante do curso.

§2º A prática deverá estar presente desde o início do curso e permear toda a formação do professor.

§3º No interior das áreas ou das disciplinas que constituírem os componentes curriculares de formação, e não apenas nas disciplinas pedagógicas, todas terão a sua dimensão prática.

Art. 13 Em tempo e espaço curricular específico, a coordenação da dimensão prática transcenderá o estágio e terá como finalidade promover a articulação das diferentes práticas, numa perspectiva interdisciplinar.

§ 1º A prática será desenvolvida com ênfase nos procedimentos de observação e reflexão, visando à atuação em situações contextualizadas, com o registro dessas observações realizadas e a resolução de situações-problema.

§ 2º A presença da prática profissional na formação do professor, que não prescinde da observação e ação direta, poderá ser enriquecida com tecnologias da informação, incluídos o computador e o vídeo, narrativas orais e escritas de professores, produções de alunos, situações simuladoras e estudo de casos.

§3º O estágio curricular supervisionado, definido por lei, a ser realizado em escola de educação básica, e respeitado o regime de colaboração entre os sistemas de ensino, deve ser desenvolvido a partir do início da segunda metade do curso e ser avaliado conjuntamente pela escola formadora e a escola campo de estágio (RESOLUÇÃO CNE/CP 1/2002, p. 5-6).

A Resolução CNE/CP 2/2002, por sua vez, institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. De acordo com esta resolução, damos destaque aos artigos 1 e 2 que resolvem

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

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

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

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

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

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

Art. 2º A duração da carga horária prevista no Art. 1º desta Resolução, obedecidos os 200 (duzentos) dias letivos/ano dispostos na LDB, será integralizada em, no mínimo, 3 (três) anos letivos (RESOLUÇÃO CNE/CP 2/2002, p. 1).

Observamos que, de acordo com a redação Resolução CNE/CP 2/2002, o currículo do curso de formação de professores deverá ser constituído por quatro componentes: a prática como componente curricular, o estágio curricular supervisionado, os conteúdos curriculares de natureza científico cultural e as atividades acadêmico-científico-culturais. De acordo com Barreiro e Gebran (2006), ainda que a Resolução CNE/CP 1/2002 garanta a flexibilidade da organização do currículo por parte da instituição formadora, há uma dificuldade significativa na definição e sistematização destes componentes nos currículos, haja vista as distintas compreensões dadas às dimensões.

Neste sentido, conforme destacado pelas autoras supracitadas, é comum que as “horas práticas”, incluindo a prática como componente curricular e os estágios curriculares supervisionados, sejam atribuídos às disciplinas pedagógicas. Tal compreensão está equivocada e contraria o que está exposto na Resolução CNE/CP 1/2002 no artigo 12, destacado anteriormente, que delibera que todas as disciplinas tenham dimensão prática e também no artigo 14, no qual há menção ao trabalho interdisciplinar que envolva a dimensão teórica e prática dos componentes curriculares dos cursos de licenciatura. Soma-se a este fato, a disputa pelo espaço curricular entre disciplinas pedagógicas e específicas, no qual a concepção é a de que as disciplinas pedagógicas se expandiram e ocuparam o lugar daquelas disciplinas mais importantes relacionadas à especificidade da formação. Neste contexto, não é incomum a ideia de que a centralidade da formação deva estar nos conteúdos específicos que o futuro professor lecionará e não no que compreendemos como a essência formativa do curso de licenciatura, que deve ser a docência.

As compreensões que impregnam os currículos das licenciaturas de sentido e revelam as concepções de formação, algumas vezes explícitas outras implícitas, implicam, em nosso entendimento, no significado atribuído ao estágio curricular supervisionado. Não é raro que alunos dos cursos de licenciatura e inclusive professores formadores, bem como professores que recebem os estagiários, entendam que é efetivamente o estágio que ensina a ser professor. Estas questões emergem inevitavelmente nas narrativas dos orientadores, pois ao caracterizar a disciplina na qual atuam explicitam aspectos que revelam as especificidades implicadas, evidenciando tanto aspectos de cunho pessoal quando da área de conhecimento no qual o curso está circunscrito.

Destacamos a especificidade do Curso de Pedagogia, a partir do Parecer CNE/CP 5/2005⁶⁵ e o Parecer CNE/CP 3/2006⁶⁶ que tratam sobre as Diretrizes Curriculares específicas para o Curso de Pedagogia. A Resolução CNE/CP 1/2006 instituiu as Diretrizes Curriculares específicas para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura, e estabelece um mínimo de 3.200 horas para efetivo trabalho acadêmico assim distribuído: 2.800 horas para atividades formativas, 300 horas para o Estágio Supervisionado e 100 horas de atividades teórico-práticas.

Sobre os estágios, destacamos deste documento:

IV-estágio curricular a ser realizado, ao longo do curso, de modo a assegurar aos graduandos experiência de exercício profissional, em ambientes escolares e não-escolares que ampliem e fortaleçam atitudes éticas, conhecimentos e competências: a) na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, prioritariamente; b) nas disciplinas pedagógicas dos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal; c) na Educação Profissional na área de serviços e de apoio escolar; d) na Educação de Jovens e Adultos; e) na participação em atividades da gestão de processos educativos, no planejamento, implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação de atividades e projetos educativos; f) em reuniões de formação pedagógica (RESOLUÇÃO CNE/CP 1/2006, p. 5).

Sobre os estágios, destacamos ainda a Lei 11.788/2008⁶⁷ que dispõe sobre o estágio de estudantes, definindo-o como “ato educativo escolar supervisionado” no campo profissional que proporciona aos estudantes, regularmente matriculados nas instituições de ensino, a preparação para o trabalho produtivo. A referida lei dispõe dos estágios na Educação Superior, educação profissional, ensino médio, educação especial e anos finais do ensino fundamental, na modalidade profissional da educação de jovens e adultos.

De acordo com este documento, o estágio compõe o PPC integrando o percurso formativo ao passo que objetiva o aprendizado das competências profissionais e contextualização curricular que promovam o desenvolvimento do educando para a vida cidadã e para o trabalho. Neste sentido, o estágio pode ser obrigatório e não obrigatório. Tendo como

⁶⁵ Parecer CNE/CP n. 5/2005 Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. Despacho do Ministro, publicado no Diário Oficial da União de 15/5/2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp05_05.pdf Acesso em: 16/07/2015.

⁶⁶ Parecer CNE/CP n. 3/2006 Reexame do Parecer CNE/CP nº5/2005, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. Despacho do Ministro, publicado no Diário Oficial da União de 11/4/2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp003_06.pdf Acesso em: 16/07/2015.

⁶⁷ Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008. Dispõe sobre o estágio de estudantes; altera a redação do art. 428 da Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei n. 5.452, de 1 de maio de 1943, e a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996; revoga as Leis nos. 6.494, de 7 de dezembro de 1977, e 8.859, de 23 de março de 1994, o parágrafo único do art. 82 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e o art. 6º da Medida Provisória nº 2.164-41, de 24 de agosto de 2001; e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111788.htm Acesso em: 16/07/2015.

contexto investigativo os cursos de licenciatura, o estágio curricular é obrigatório, circunscrito no projeto pedagógico do curso e requisito para aprovação e obtenção do diploma.

Assim, apresentamos um panorama do estágio nos PPC dos cursos de licenciatura que estão envolvidos na pesquisa realizada e uma breve apresentação das ementas das disciplinas de estágio. Recordamos de uma importante orientação de Clandinin e Connelly (2015, p. 204) sobre a composição do texto de pesquisa, “não podemos, por exemplo, chamar um texto de pesquisa narrativa, se ele deixar de fora a descrição e a narrativa e usar somente argumentos. Nem podemos chamar um texto de pesquisa narrativa se ele é uma narrativa pura sem descrição e argumento”. Tal apresentação descritiva para nós, conforme dissemos anteriormente, se justifica como explicitação do cenário investigativo e aspecto relevante para a compreensão dos modos de atuação docente produzidos nos estágios. Ademais, as narrativas dos docentes participantes da pesquisa nos remontam às questões que elencamos e, por isso, acreditamos que tal exposição é necessária para a contextualização.

3.3.1.1 Estágio no Projeto Pedagógico do Curso Licenciatura em Pedagogia (Diurna)

O Projeto Político Pedagógico foi implementado no ano de 2007. O estágio curricular supervisionado é mencionado já na apresentação do documento quando contextualiza as discussões que deram início e permearam a elaboração deste, justamente por inclusão de 400 horas de prática como componente curricular, além das 400 horas de estágio. Em estratégias pedagógicas lê-se que a

[...] matriz curricular do Curso de Licenciatura em Pedagogia está organizada em três núcleos: Núcleo de Estudos Básicos, responsável por promover a estrutura dorsal do curso; Núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos, que promove a identidade específica do curso; Núcleo de estudos integradores, que estabelecem o movimento dialético da matriz curricular, articulados vertical e horizontalmente pelos eixos articuladores caracterizados pelas Práticas Educativas (PED).

No sétimo semestre deverão ser realizadas observações participadas nas classes onde os estudantes pretendem desenvolver os estágios com o intuito de organizar a proposta pedagógica que será implementada no semestre seguinte, na disciplina de estágio. Nesse sentido, a PED neste semestre

deverá ser ministrada pelo conjunto de professores do Curso, principalmente pelos docentes vinculados aos saberes disciplinares básicos requeridos para a atuação profissional. Assim, será constituída uma equipe interdisciplinar que colaborará na atividade de Estágio, atuando conjuntamente com a supervisão do mesmo.

Destacamos que cada supervisor de estágio deverá ter turmas de, no máximo, 10 alunos. Com esse encaminhamento, entendemos que o estágio será compartilhado pela supervisão e pela orientação de um conjunto de professores que ministraram aulas durante o Curso, não restringindo a orientação/supervisão apenas a um docente.

O documento esclarece que a Prática Educativa denominada Docência Reflexiva na Educação Básica, do 8º semestre, está diluída no espaço dos estágios supervisionados do oitavo semestre do curso, somadas às 300 horas de estágio. Assim, o estágio será desenvolvido no contexto da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, 150 horas cada um. O aluno deverá ter concluído com aprovação total, todas as disciplinas obrigatórias ofertadas nos semestres anteriores ao estágio.

O aluno que tiver tido experiências em projetos de extensão e pesquisa ao longo do curso poderá manter a área ou foco desenvolvido no estágio. Neste sentido, há a recomendação que este estudo seja apresentado de maneira integrada ao projeto de estágio e que o professor responsável pelas atividades desenvolvidas pelo aluno esteja cadastrado na última PED para que possa dar continuidade à orientação de modo conjunto à supervisão de estágio. Lê-se que todas as disciplinas e eixos trabalhados ao longo do curso objetivam a articulação dos conhecimentos necessários para a elaboração das propostas pedagógicas para os estágios na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

No último semestre do curso o objetivo está centrado em “desenvolver a atuação docente reflexiva no contexto escolar, através de uma proposta educativa compartilhada entre Escola e a Universidade”, assim compreendido:

[...] desenvolvimento e ampla imersão no campo de atuação profissional na Educação Infantil e nas diferentes etapas dos Anos Iniciais, buscando a articulação teórico-prática durante a formação docente através da atividade de Estágio Supervisionado. Compreendemos que esse momento de Estágio Supervisionado deverá impulsionar o aluno/professor em formação inicial para uma prática educativa reflexiva acerca da sua atividade de docência. Considerando a necessidade de realização de Estágio Supervisionado na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, os alunos serão organizados em dois grandes grupos, que realizarão alternadamente o estágio, ou seja, enquanto um grupo estará atuando na Educação Infantil, o outro estará nos Anos Iniciais e vice-versa.

Dois Estágios Curriculares Supervisionados são oferecidos no 8º semestre pelo Departamento de Metodologia do Ensino, totalizando 300 horas. As disciplinas de estágio estão assim organizadas: MEN 1182 Estágio Supervisionado em Educação Infantil e MEN 1184 Estágio Supervisionado nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, ambas com 2 horas teóricas e 8 práticas, totalizando 150 horas/aula de disciplina cada uma, total da carga horária

do estágio, 300 horas, conforme Quadro 2: Ementas das disciplinas de ECS - Curso de Licenciatura Pedagogia Diurno (Apêndice C) no qual destacamos aspectos dos objetivos, programa de ensino e bibliografia destas disciplinas.

Na seção que se refere à avaliação, encontramos que o estágio curricular supervisionado poderá ser tema para a escrita do trabalho de conclusão de curso e a menção às normas de estágio, com informações que são retomadas na seção que trata da legislação que regula o currículo do curso. Nesta encontramos as normas de estágio com mais detalhes.

As atividades de estágio ocorrem no 7º e no 8º semestre, no entanto, conforme foi possível observar no currículo do curso não há disciplina de estágio no 7º semestre. Está previsto que no 7º semestre será organizada e construída a proposta pedagógica que virá a ser desenvolvida no 8º semestre, pois o aluno terá “contato com a área de atuação na qual o aluno/estagiário irá trabalhar”.

Efetivamente, no 8º semestre o aluno deverá assumir a docência Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental por 210 horas cada um, que não ocorrerão simultaneamente, pois o grupo de estagiários é dividido para que todos possam realizá-los. Esta informação parece não ter sido atualizada na totalidade do PPC, tendo em vista quem em outro momento do documento lemos que são 150 horas de estágio em cada uma das disciplinas. O documento ainda prevê que, preferencialmente, estes estágios sejam realizados em Santa Maria e em instituições credenciadas pelo CE/UFSM. As atividades desenvolvidas pelos estagiários serão acompanhadas pelo orientador da IES e pelo professor regente da turma, denominado no documento, de tutor.

Sobre o encaminhamento do estágio, lemos detalhadamente nas Normas de Estágio do Curso:

O aluno será visitado durante sua prática docente pelo orientador, devendo apresentar seu diário de classe com o roteiro de atividades do dia. O orientador deverá conhecer previamente as atividades a serem desenvolvidas pelo estagiário. Uma vez por mês, o orientador encaminhará à instituição na qual está se desenvolvendo o estágio uma ficha de acompanhamento de atividades do estagiário para que o professor regente ou o supervisor da escola faça os registros sobre o andamento das atividades. Esta mesma ficha será preenchida pelo orientador e pelo aluno, ao final da visita. O estagiário deverá participar efetivamente de todas as atividades promovidas pela escola (reuniões pedagógicas, entrega de avaliações, entre outras), bem como do assessoramento pedagógico oferecido pelo orientador do estágio.

O estagiário que não cumprir os compromissos assumidos com a Instituição ou receber algum tipo de advertência na ficha de acompanhamento durante o estágio poderá ser recomendado a afastar-se da escola, interrompendo sua atuação de estagiário a qualquer momento. Neste caso, o orientador poderá recomendar ao aluno reprovação na disciplina de Estágio Supervisionado.

O Estagiário terá assessoramento sistemático para o planejamento, execução e avaliação de suas atividades didático-pedagógicas, em turno oposto ao da sua atividade docente na escola. Esta atividade obrigatória será desenvolvida pelo professor-orientador responsável pelo seu estágio.

O aluno deverá fazer o registro sistemático das atividades desenvolvidas durante o estágio, bem como realizar a análise de sua atuação docente, a fim de discuti-la com seu orientador.

Conforme podemos observar, o PPC do Curso de Pedagogia (Diurno) reserva um espaço significativo para esclarecimentos e orientações a respeito da realização do estágio. Há previsão de aulas teóricas e práticas. As normas de estágio informam como, efetivamente, o trabalho docente e discente será realizado na disciplina. A carga horária recomendada para o ECS do curso está em consonância com as orientações legais, as duas ementas das disciplinas preveem o estágio no contexto escolar e a prática docente em sala de aula.

3.3.1.2 Estágio no Projeto Pedagógico do Curso Licenciatura em Ciências Sociais

O Projeto Político Pedagógico foi implementado no ano de 2015.

As disciplinas curriculares são ofertadas no turno da noite, mas o estágio poderá ser realizado no tempo e lugar segundo a disponibilidade no sistema escolar da cidade e região, fazendo com que os acadêmicos se enquadrem às características mais peculiares, incluindo o turno diurno. O estágio é composto de 420 horas, a partir da segunda metade do curso, e a prática é compreendida como dimensão do conhecimento que está presente ao longo do curso e no estágio, devendo estar articulada com este. Desse modo, todas as disciplinas gerarão as condições iniciais para a condução do estágio supervisionado em Sociologia.

As disciplinas de estágio curricular supervisionado são ministradas pelo departamento do Centro de Educação. Assim, neste curso, são ofertamos quatro estágios supervisionados pelo departamento de Metodologia de Ensino, totalizando 420 que estão assim apresentados: MEN 1202 Estágio Curricular Supervisionado A e MEN 1203 Estágio Curricular Supervisionado B, respectivamente 5º e 6º semestre, cada um com 2 horas teóricas e 5 horas práticas, totalizando 105 horas/disciplina cada; MEN 1204 Estágio Curricular Supervisionado C e MEN 1205 Estágio Curricular Supervisionado D, respectivamente 7º e 8º semestres, cada um com 3 horas teóricas e 4 horas práticas, totalizando 105 horas/disciplina cada. O Quadro 3 - Ementas das disciplinas de ECS – Curso de Licenciatura em Ciências Sociais (Apêndice D) sistematiza os aspectos dos objetivos, programa de ensino e bibliografia destas disciplinas.

Em recursos humanos e materiais está mencionada a existência de uma sala de estágio/laboratório de ensino.

O PPC do curso apresenta as normas de estágio que esclarece sobre a carga horária e denominação das disciplinas e explicita aspectos importantes sobre o estágio nas ciências sociais, sobre a distribuição da carga horária da disciplina de acordo com as atividades a serem desenvolvidas,

[...] das 105 horas de Estágio previstas no Projeto Pedagógico para cada disciplina de estágio, pelo menos 25 serão destinadas à prática docente em sala de aula e outras 50 serão dedicadas à preparação das aulas a serem ministradas pelos estagiários. Outras 55 horas serão destinadas para as atividades de orientação junto ao professor supervisor do estágio, enquanto às 15 horas restantes serão dedicados à observação de práticas docentes e dos espaços escolares.

Apresentam de maneira clara e objetiva situações que são enfrentadas na docência nesta disciplina e que implicam diretamente no modo como esta disciplina pode ou não ser conduzida, observando questões e demandas contextuais, conforme destacamos.

O estágio deverá ocorrer prioritariamente na cidade de Santa Maria, com turmas de alunos do ensino médio e deverá ser priorizada a disciplina de Sociologia. No entanto, considerando a elevada quantidade de horas a serem cumpridas em sala de aula num contexto de baixa oferta de vagas para estágio na disciplina de Sociologia, que se encontra em fase de implantação nos cursos de ensino médio do estado, excepcionalmente poderão ser realizadas as práticas docentes dos estagiários em disciplinas próximas à área das Ciências Sociais, tais como Filosofia, Educação Ambiental e Ensino Religioso. Também excepcionalmente, para assegurar que os estagiários não sejam prejudicados pela falta de disponibilidade das escolas, poderão realizar suas práticas de ensino em outros municípios do estado, preferencialmente da região de Santa Maria, assim como nas séries finais de Ensino Fundamental.

O acompanhamento da atividade será realizado tanto pelo professor formador da IES quanto pelo professor tutor e responsável pela turma. As 15 horas previstas para a orientação serão para assessoramento do planejamento, execução e avaliação das atividades didático-pedagógicas, das quais pelo menos 2 horas são de orientação individual. O professor da IES irá observar pelo menos uma aula de prática docente do estagiário. Registros e análise da atuação deverão ser realizados pelo estagiário para discussão com o orientador, o que servirá de subsídio para o relatório final de estágio. Para elaboração do relatório final de estágio há, nas normas, um roteiro que orienta sobre como organizá-lo e a possibilidade de elaboração de um artigo que esteja embasado nas experiências de estágio e participação nas atividades de ensino ao invés da apresentação do relatório final.

Nossas observações sobre as ementas de estágio (Apêndice D), e a presença do estágio como componente curricular formativo no currículo do curso em questão, nos permitem apontar algumas questões: a prática como componente curricular do curso de fato tem contribuído para que os estudantes conheçam, antes do estágio, o contexto educacional

escolar em suas diferentes esferas? O processo de raciocínio pedagógico tem sido elaborado desde o início do curso, no sentido de processo de construção de conhecimentos profissionais próprios à profissão docente, tendo em vista que a licenciatura em Ciências Sociais na UFSM é relativamente recente e a disciplina de sociologia ainda está sendo implementada nos currículos escolares? As concepções docentes e os desafios pedagógicos irão nos ajudar a responder tais questionamentos. A partir do conhecimento das ementas das disciplinas de estágio, podemos considerar que efetivamente o licenciando vivencia a docência como atividade de ensino na disciplina de sociologia apenas nos últimos estágios, disciplinas que totalizam 210 horas/aula.

3.3.1.3 Estágio no Projeto Pedagógico do Curso Licenciatura em Filosofia

O Projeto Político Pedagógico foi implementado no ano de 2004. O estágio curricular supervisionado é mencionado pela primeira e única vez na seção “Estratégias Pedagógicas”, em estratégias específicas – articulação das disciplinas. Lê-se:

[...] o currículo se definiu a partir de três grupos de disciplinas. São eles: o grupo das disciplinas técnico-científicas, o grupo das disciplinas didático-pedagógicas e o grupo das disciplinas e atividades de natureza flexível. A articulação das disciplinas dos três grupos de disciplinas acontecerá de modo articulado conduzindo o educando a um desenvolvimento dos conhecimentos específicos da filosofia e o desenvolvimento das habilidades didático-pedagógicas até o Estágio Curricular Supervisionado, momento culminante de toda a formação aluno.

Compreende-se que os estudantes em situação de estágio já tiveram anteriormente a oportunidade de refletir sobre a articulação dos conhecimentos específicos da área de conhecimento e o conhecimento pedagógico, ou seja, é possível inferir a partir deste fragmento que haja mobilização do conhecimento pedagógico do conteúdo de filosofia ao longo de todas as disciplinas que compõem a estrutura curricular do curso, um processo efetivo de raciocínio pedagógico. O estágio é visto no documento como “momento culminante de toda a formação do aluno”.

Nesta mesma seção é possível ainda encontrar menção ao vínculo necessário entre estudo e pesquisa em filosofia e o contexto de ensino da área. O estágio aparece entre as disciplinas responsáveis pelo “processo de compreensão e interpretação da formação profissional com ênfase nas relações do saber produzido com as instituições em que esta produção ocorre”. Neste sentido, o estágio curricular supervisionado tem papel de ampliar a

visão “dos mecanismos de socialização de conhecimentos e pesquisa em filosofia” a partir das “propostas curriculares acerca do ensino de filosofia”.

Sobre as normas de estágio do curso, estas não estão descritas no PPC do curso. Há um documento que faz menção a uma reunião em que este item estava em pauta, com registro em ata, e a decisão de delegar ao Colegiado do Curso a Regulamentação das Normas de Estágio Curricular Supervisionado, com a sugestão de uma Comissão de Avaliação para o Estágio Curricular Supervisionado I e outra para o Estágio Curricular Supervisionado II. No documento que se refere às normas, encontramos “A elaboração das Normas de Estágio estará concluída até final do mês de maio de 2004”. Nos registros encontrados a respeito das normas há apenas menção ao processo avaliativo, ou seja, que se prevê a constituição de uma comissão, no entanto, as normas de estágio não estão incluídas no PPC do curso.

Com relação à estrutura curricular, observamos que o curso está organizado em dois grupos: Grupo de Disciplinas Técnico-Científicas composto por 4 núcleos (disciplinas de natureza propedêutica - 240 h, disciplinas de natureza histórica – 360 h, disciplinas de filosofia teórica - 180 h, disciplinas de filosofia prática - 180 h) e Grupo de Disciplinas Didático-Pedagógicas (núcleo de disciplinas didático pedagógicas – 805 h) e disciplinas complementares de graduação (840 h) e atividades complementares de graduação (210 h), perfazendo um total de carga horária de 2.815.

Do total de 805 horas de 8 disciplinas que compõem o núcleo didático-pedagógico, duas são de estágio curricular supervisionado: MEN 1090 Estágio Curricular Supervisionado I (7º semestre) e MEN 1091 Estágio Curricular Supervisionado II (8º semestre) cada uma com 14 horas práticas, sem carga horária para teoria, cada disciplina com 210 horas, totalizando 420 de estágio no curso de Licenciatura em Filosofia. No Quadro 4: Ementas das disciplinas de ECS - Curso de Licenciatura em Filosofia (Apêndice E) destacamos aspectos dos objetivos, programa de ensino e bibliografia destas disciplinas.

Mesmo que não seja nosso enfoque observar a organização curricular dos cursos, sentimos necessidade de fazer uma observação, pois ela embasa uma questão que implica diretamente no estágio curricular supervisionado. Os estágios curriculares supervisionados estão organizados no currículo compondo as disciplinas pedagógicas, ou seja, estão computadas como horas pedagógicas, quando na realidade são horas de estágio. Afora esta questão que será também recorrente nos PPCs de outros cursos e que não iremos enfatizar, porque não nos caberia fazer uma análise documental tão minuciosa nesse momento, precisamos destacar que nos chama particularmente a atenção, o fato de que não haja previsão de horas aula teóricas para as disciplinas de estágio curricular supervisionado. Precisamos

observar que leituras equivocadas como estas podem revelar concepções que valoram demasiadamente o conhecimento específico da área sem a devida consideração às disciplinas de cunho pedagógico e estágios curriculares supervisionados (BARREIRO e GEBRAN, 2006).

3.3.1.4 Estágio no Projeto Pedagógico do Curso Licenciatura em Biologia

O Projeto Político Pedagógico foi implementado no ano de 2005. O estágio curricular supervisionado é mencionado pela primeira vez na seção “Papel dos Docentes” onde trata sobre flexibilização curricular e apoio e estímulos dos docentes às atividades curriculares e extra-curriculares, entre elas, o estágio.

Na seção “Estratégias Pedagógicas” a primeira e segunda menção à realização de estágios, se refere aos estágios profissionais, e é listada como exemplo de atividade de articulação entre ensino-pesquisa-extensão e depois, como atividade complementar de graduação para integralização curricular. Apreendemos que a introdução desta seção é absolutamente voltada para o bacharelado, inclusive lê-se “formação do biólogo”. Tal constatação nos parece atrelada ao fato de que o curso de ciências biológicas oferece as duas habilitações, bacharelado e licenciatura, e até o terceiro semestre os estudantes podem optar por uma ou outra.

A terceira e última aparição do estágio nesta seção se refere, especificamente, ao estágio curricular supervisionado e diz respeito à especificidade da habilitação licenciatura. Constatamos que o currículo da licenciatura é composto por “405 horas/aula de estágio curricular supervisionado, desenvolvido a partir do 5º semestre”.

Com relação à estrutura curricular, observamos a organização de três grupos: Conteúdos Básicos (biologia celular, molecular e evolução – 375 h, diversidade biológica – 690 h, biologia – 90 h, fundamentos das ciências exatas e da terra – 420 h, fundamentos filosóficos e sociais – 45 h), conteúdos específicos (formação pedagógica – 285 h, práticas educativas – 405 h) e Estágios e atividades complementares de graduação (estágio curricular supervisionado – 405 h e atividades complementares de graduação – 210 h), perfazendo 2.925 horas.

O estágio curricular supervisionado está composto de 5 disciplinas: MEN 1146 Estágio Curricular Supervisionado das Ciências Biológicas no Ensino (5º semestre), MEN 1147 Estágio Curricular Supervisionado das Ciências Biológicas no Ensino (6º semestre), MEN 1148 Estágio Curricular Supervisionado das Ciências Biológicas no Ensino Médio I (7º

semestre), CCB 1000 Estágio Curricular Supervisionado das Ciências Biológicas em Espaços Educativos (7º semestre), MEN 1149 Estágio Curricular Supervisionado das Ciências Biológicas no Ensino Médio II (8º semestre). Os estágios lotados no MEN tem 2 horas teóricas e 4 práticas, com carga horária de 90 horas/aula cada, já o estágio em espaços educativos tem apenas 45 horas/aula, 1 hora teórica e 2 práticas. No Apêndice F apresentamos um o Quadro 5: Ementas das disciplinas de ECS – Curso de Licenciatura em Biologia, no qual destacamos aspectos dos objetivos, programa de ensino e bibliografia destas disciplinas.

As normas de estágio são mencionadas no PPC do curso Licenciatura em Ciências Biológicas, no entanto, não constam no documento e lê-se que estas “deverão ser aprovadas pelo colegiado do curso após a aprovação do projeto político pedagógico”.

As ementas das disciplinas analisadas nos permitem afirmar que basicamente os estágios então organizados em observação e regência no ensino fundamental, observação e regência no ensino médio e nas 4 ementas há previsão de inserção no espaço escolar. Destacamos que no sétimo semestre há dois estágios, um que é no ensino médio e um em espaço não escolar, este último não está a cargo do Orientador que foi entrevistado.

3.3.1.5 Estágio no Projeto Pedagógico do Curso Licenciatura em Física (Diurna)

O Projeto Político Pedagógico foi implementado no ano de 2005.

Nas “estratégias pedagógicas” apresentadas no PPC do curso é possível ler que disciplinas específicas do currículo, como por exemplo, Instrumentação para o ensino e Unidade de conteúdo, devem apresentar práticas pedagógicas que viabilizem o engajamento do estudante em atividades didáticas e no contexto escolar de ensino médio com o intuito de ali vir a realizar o estágio curricular supervisionado. Encontramos esclarecimentos como, por exemplo, que há quatro disciplinas que propõem o envolvimento crescente do licenciando em atividades docentes e que estas serão alocadas do Departamento de Física. Alunos inseridos em escolas e atuantes como professores de física no ensino médio serão dispensados das disciplinas de Estágio Supervisionado em Ensino de Física I e Estágio Supervisionado em Ensino de Física II. É possível ainda encontrar o detalhamento da organização curricular dos estágios curriculares em física.

Observamos os conteúdos das Diretrizes curriculares e os Programas das disciplinas do curso em questão (diurno) e destacamos que estas disciplinas estão a cargo da Coordenação do Curso de Física que oferece quatro disciplinas de estágio curricular supervisionado, a partir do 5º ao 8º semestre, totalizando 405 horas. Nos programas das

disciplinas não há registro de horas teóricas, apenas práticas que se apresentam da seguinte forma: CCF 1000 Estágio Curricular Supervisionado em Ensino de Física I, 4 horas práticas semanais, totalizando 60 horas/aula de disciplina; CCF 1001 Estágio Curricular Supervisionado em Ensino de Física II, 5 horas práticas semanais, totalizando 75 horas/aula de disciplina; CCF 1002 Estágio Curricular Supervisionado em Ensino de Física III, 6 horas práticas semanais, totalizando 90 horas/aula de disciplina e CCF 1003 Estágio Curricular Supervisionado em Ensino de Física IV, 12 horas práticas semanais, totalizando 180 horas/aula de disciplina. Destacamos aspectos dos objetivos, programa de ensino e bibliografia destas disciplinas no Quadro 6 que apresentamos no Apêndice G.

Na seção “Avaliação” o estágio curricular supervisionado recebe destaque por proporcionar um panorama positivo em relação à formação dos estudantes, pois há acompanhamentos dos egressos, também há explicações referentes às normas de avaliação do estágio que aparecem nas “normas de estágio” novamente.

O PPC do Curso apresenta Normas de Estágio, orientando sobre a carga horária das disciplinas e enfatizando que estas têm “nível crescente de envolvimento do licenciando com as atividades docentes”, inclusive com a descrição de cada um dos objetivos das disciplinas. No que confere à orientação das atividades lemos “As atividades serão coordenadas e supervisionadas pelo(s) professor(es) responsável(eis) pela disciplina e, eventualmente, por professores orientadores designados pelo Colegiado do Curso de Física”. Há menção à dispensa das disciplinas no caso da atuação docente, conforme já destacamos anteriormente a partir de outra seção do PPC e uma subseção na qual são explicitadas as normas de avaliação destas disciplinas, evidenciando um sistema de avaliação considerado diferenciado, conforme lemos:

[...] será realizada através de acompanhamento do aluno no desenvolvimento das atividades da disciplina e através de um relatório de estágio a ser elaborado e pelo aluno. No caso específico da disciplina Estágio Supervisionado em Ensino de Física - IV, a avaliação do aluno pelo professor orientador/responsável pelo estágio observará o cumprimento integral de todas as atividades didáticas sob responsabilidade do aluno. Nestas disciplinas, a nota mínima para aprovação será 7,0 (sete) e não haverá exame na disciplina. Caso o aluno não tenha atingido a nota média mínima para aprovação, terá de cursar a disciplina novamente. As exigências de frequência às aulas seguirão a norma da UFSM: 75% de presença obrigatória.

A exemplo do que sinalizamos sobre o Curso de Licenciatura em Filosofia, o Curso de Licenciatura em Física (diurno) também não apresenta carga horária teórica nas disciplinas de estágio. Essa observação nos faz refletir sobre as concepções dos cursos de formação de professores quando da organização da matriz curricular dos cursos. Compreendemos,

conforme viemos demonstrando ao longo do trabalho, que a prática docente é palco de produção de conhecimento e, por isso, mesmo precisa ser discutida, pesquisada, teorizada, e, constantemente, indagada. No estágio, a aprendizagem docente, mesmo que através do exercício da docência supervisionada, é momento formativo que implica indagações que remetem às discussões teóricas já produzidas e, por que não, à produção de novas compreensões teóricas que movimentem a própria constituição profissional.

3.3.1.6 Estágio no Projeto Pedagógico do Curso Licenciatura em Química

O Projeto Político Pedagógico foi implementado no ano de 2011-2012.

Na justificativa do PPC encontramos menção à inserção das 400 horas de prática como componente curricular para além das 400 horas de estágio e substituição da disciplina de didática por metodologia de ensino em ciências o que, segundo o documento, visa preparar melhor os estudantes para realizarem os estágios em ciências no ensino fundamental. Observamos que neste PPC os estágios curriculares supervisionados receberam a nomenclatura de prática de ensino.

O objetivo do PPC é justamente construir a formação de professores que não deposite apenas nas didáticas e práticas de ensino a função de pensar e produzir conhecimentos necessários para as práticas pedagógicas em Química e Ciências.

Sobre a estrutura curricular encontramos considerações relevantes que esclarecem que ao iniciarem as práticas de ensino no quinto semestres, os alunos deverão ter cursado e aprovado em uma relação de disciplinas do 1º ao 4º semestre, que são considerados pré-requisitos para esta atividade.

Observamos os conteúdos das diretrizes curriculares e os Programas das disciplinas práticas de ensino do curso em questão e destacamos que estas disciplinas estão a cargo do Departamento de Metodologia de Ensino que oferece quatro disciplinas, a partir do 5º ao 8º semestre, totalizando 420 horas. Nos programas das disciplinas observamos que cada uma delas têm 2 horas teóricas e 5 práticas que totalizam 105 horas/aula por disciplina, conforme destacamos no Quadro 7 que apresentamos no Apêndice H.

O PPC do Curso de Química apresenta um documento com seis páginas que integram as normas de estágio do curso, um dos mais completos e detalhados que tivemos acesso dos cursos de licenciatura da UFSM. Nelas encontram-se informações a respeito da identidade das disciplinas que são denominadas de Práticas de Ensino, os códigos das disciplinas, oferta e obrigatoriedade, pré-requisitos (já citados anteriormente no PPC do Curso) e co-requisitos

constituídos pelas disciplinas de Didática II e Políticas Públicas e Gestão em Educação Básica.

São mencionadas as ementas de modo resumido, enfatiza-se a importância das Práticas Docentes para o futuro professor como experiência de docência no ensino fundamental e médio e o conhecimento da complexidade da realidade histórico-cultural da escola. São apresentados os objetivos das disciplinas e fundamentos legais que sustentam a realização das atividades previstas. São explicitados os campos de estágio de química e há inclusive atenção para exceções que poderão ocorrer com a consulta ao Colegiado do Curso. Evidenciamos que houve preocupação, inclusive, em explicitar que o orientador das práticas de ensino é professor formador com habilitação na área oriundo de outro Departamento de Metodologia de Ensino e que, portanto, diferentes espaços físicos institucionais serão ocupados para o desenvolvimento da atividade.

Evidenciamos ainda a preocupação com o detalhamento de atividades que deverão ser realizadas ao longo das práticas de ensino, como distribuição da carga horária semestral (quantitativamente divididas em 30% reflexões teóricas e 70% atividades Práticas): conceber ações e conhecimentos que definam a prática docente; planejar as atividades que circunscrevam a prática docente; construir um inventário bibliográfico com referências do campo educacional, em geral e, da Química e das Ciências, em particular; receber orientações sobre os planejamentos educacionais pelo professor orientador no Centro de Educação; refletir criticamente sobre a prática desenvolvida nas escolas de ensino fundamental e médio sob a orientação do professor da prática de ensino e professores colaboradores do Departamento de Química, indicados pelo Colegiado do Curso.

Há ainda outros esclarecimentos normativos, sobre a frequência que é de 75%, sobre o sistema de avaliação que é de 50%, podendo ser reprovado e afastado da atividade de regência de classe, evitando prejuízo para os estudantes da escola. Nas disciplinas de Prática de Ensino de Ciências II e Prática de Ensino de Química II, haverá a avaliação mediante elaboração e defesa de Relatório Final de Prática de Ensino para uma banca de defesa que será constituída do professor formador e mais dois professores do curso. Não há nestas disciplinas prova escrita, oral ou prática, tampouco exame de recuperação, observadas as características da disciplina.

Observamos ainda que a supervisão e a orientação dos estágios se estabelece a partir do papel dos docentes no contato e seleção dos campos de estágio, determinação do campo, supervisão das atividades práticas de docência desenvolvidas, orientação na elaboração dos planejamentos educacionais e avaliação das atividades.

Destacamos que lemos que é direito do estagiário receber orientações para realizar as atividades curriculares previstas, assim como apresentar qualquer sugestão ou solicitação que venha a contribuir. No que se refere aos deveres, o estagiário necessita observar os regulamentos e exigências dos campos de estágio, substituir colega estagiário, dentro da área de estudo ou disciplina, quando solicitado pelo professor supervisor; participar de atividades não previstas nas normas, mas que forem solicitadas pelo(s) professor(es) supervisor(es) ou responsável(is) pelos campos de estágio; comunicar e justificar, com antecedência, ao responsável pelo campo de estágio e ao professor supervisor, sua ausência nas atividades previstas; participar de todas atividades que dizem respeito aos professores exigidos pelas normas da escola (reuniões pedagógicas, conselho de classe, etc...). Nós, como pesquisadoras, consideramos que este detalhamento nas normas, dos direitos e deveres dos estagiários, significa um documento orientador do estágio que facilita o trabalho docente do orientador, uma vez que “normatiza” as práticas e atividades na disciplina.

Lemos que a avaliação das disciplinas de Prática de Ensino serão realizadas periodicamente, observando avaliação feita pelos estagiários, pelo professor responsável pelas disciplinas, pelo professor colaborador indicado pelo Colegiado e coordenador do Curso e pelo professor responsável pela classe onde foram realizadas as atividades.

De acordo com o documento, destacamos ainda algumas observações. As normas serão apresentadas aos alunos matriculados nos estágios ao início das atividades; ao chefe do MEN caberá a elaboração e oferta do estágio, assim como o aproveitamento desta disciplina; ao professor do Centro de Educação que participa do Colegiado cabe a responsabilidade de manter as relações entre Curso de Química e MEN e a explicitação que as normas podem sofrer mudanças de acordo com a compreensão do colegiado do curso.

3.3.1.7 Estágio no Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Teatro

O Projeto Político Pedagógico foi implementado no ano de 2011. O termo estágio surge a primeira vez no documento no que diz respeito ao papel dos docentes, sinalizando que todos devem estabelecer relação articuladas e colaborativas entre os conteúdos curriculares específicos, as práticas educacionais e os estágios, a fim de que os futuros profissionais apropriem-se da linguagem teatral e ensino. Ainda sobre o papel dos docentes, lê-se que a partir do 5º semestre estes assumem o papel de orientadores de projetos, acompanhando “planejamento, execução e reflexão dos estágios supervisionados, da montagem coletiva de

espetáculo teatral e monografia individual de conclusão de curso, buscando contemplar as instâncias do ensino, da pesquisa e da extensão universitários”.

Em estratégias pedagógicas encontra-se explicitada a proposta da estrutura curricular nos seguintes termos “convergência entre a formação teatral e a formação voltada ao ensino de teatro, através dos Conteúdos Curriculares Específicos, das Práticas Educacionais e dos Estágios Supervisionados, além da elaboração e escrita de um Trabalho de Conclusão de Curso”. Nesta seção ainda encontramos sobre o estágio:

Na consolidação da relação pedagógica entre o acadêmico da Licenciatura em Teatro, as unidades escolares do sistema de ensino e os diferentes espaços educacionais presentes nas sociedades contemporâneas, os Estágios Supervisionados propõem verificar competências e efetivação de desempenhos no processo de formação do docente-artista, articulando as práticas e reflexões acadêmicas com a realidade do contexto de aplicação.

Assim, neste curso, são ofertados três estágios supervisionados pelo Departamento de Artes Cênicas do Centro de Artes e Letras, totalizando 405 horas que estão assim apresentados: DAC 1069 Estágio Supervisionado de Docência em Teatro I – Ensino Fundamental, 5º semestre, 5 horas teóricas e 5 horas práticas, totalizando 150 horas/disciplina; DAC 1072 Estágio Supervisionado de Docência em Teatro II – Ensino Médio, 7º semestre, 5 horas teóricas e 5 horas práticas, totalizando 150 horas/disciplina e DAC 1071 Estágio Supervisionado de Docência em Teatro III – Oficina de Teatro, 8º semestre, 2 horas teóricas e 5 horas práticas, totalizando 105 horas/disciplina. Nesta seção menciona-se que as normas da disciplina deverão ser definidas pelo Colegiado com participação dos docentes do curso.

Em estrutura curricular observamos que há considerações relevantes relativas aos pré-requisitos que esclarecem que o estudante em situação de estágio deverá ter cursado e ter sido aprovado nas disciplinas dos semestres anteriores. Destacamos no Quadro 8 aspectos dos objetivos, programa de ensino e bibliografia destas disciplinas, conforme apresentado no Apêndice I.

No que se refere à avaliação, a proposta do curso é que nas disciplinas de Estágio Curricular Supervisionado não haja avaliação de recuperação, sendo aprovado aquele aluno que obtiver avaliação igual ou superior a 7. Tal procedimento é justificado pela especificidade da área artística nos seguintes termos: “elabora o conhecimento mediante o processo de criação, capaz de fundamentar a prática e a reflexão, não sendo possível a recuperação em um curto espaço de tempo sem o prejuízo do Projeto Pedagógico e da especificidade do fazer teatral e da prática educacional”. Essa observação, que leva em conta a especificidade do

campo disciplinar é peculiar ao curso e a avaliação do estágio curricular supervisionado. Neste sentido, apreendemos que as concepções de ensino da área específica configuram o modo como o estágio é compreendido nas ementas e no PPC.

Não há normas de estágio definidas anexas ao PPC do Curso de Teatro.

3.3.1.8 Estágio no Projeto Pedagógico do Curso Licenciatura em Educação Especial

O Projeto Político Pedagógico foi implementado no ano de 2007.

O termo estágio é abordado desde a justificativa do PPC por estar estreitamente relacionado ao serviço de extensão em Educação Especial (CACEE-DA NEPES) que é oferecido desde a década de 80 quando constituía um dos locais mais significativos de campo de estágio. No que se refere ao estágio na área da surdez, desde sua inauguração, a Escola Estadual de Educação Especial Dr. Reinaldo Fernando Coser é reconhecidamente campo de estágio para a Educação Especial.

Chamou-nos a atenção na leitura do PPC que dentre os objetivos específicos do curso está o de “possibilitar estágios acadêmicos nas diferentes modalidades da educação especial nas etapas da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental”. Tal objetivo específico, sugerimos, explicita uma importante concepção dos docentes formadores do curso que balizam a formação de futuros professores na realização do ECS.

As disciplinas de estágio curricular supervisionado são ministradas pelo departamento de Educação Especial e, conforme contemplamos, é a maior carga horária dos cursos de licenciatura da UFSM. São ofertados três estágios supervisionados, a partir do sexto semestre, totalizando 450 que estão assim apresentados: EDE 1018 Estágio Supervisionado Dificuldade de Aprendizagem (6º semestre), EDE 1023 Estágio Supervisionado Surdez (7º semestre) e EDE 1021 Estágio Supervisionado Déficit Cognitivo (8º semestre), cada uma destas disciplinas possui 3 horas de aula teórica e 7 horas de aula prática, cada uma com um total de carga horária de 150 horas. Destacamos no Quadro 9 aspectos dos objetivos, programa de ensino e bibliografia destas disciplinas, conforme apresentamos no Apêndice J.

O PPC apresenta Normas de Estágio que explicam a organização referente à carga horária dos estágios no currículo do curso, destacando a oportunidade da vivência prática. Ao finalizar a disciplina, o estagiário deverá apresentar um relatório para a Comissão de Avaliação do estágio. São pré-requisitos para os estágios todas as disciplinas que compõem a matriz curricular do semestre que antecede a atividade.

A importância dos estágios, nas três categorias, dificuldade de aprendizagem, déficit cognitivo e surdez, é a “aplicação dos pressupostos teórico-práticos adquiridos ao longo do curso, desempenho pedagógico por parte dos estagiários, capacitando-os para a sua futura atuação profissional”.

São apresentados detalhadamente os objetivos gerais e específicos de cada uma das disciplinas de estágio, enfatizando as experiências de ação-reflexão-ação proporcionadas pelo contexto de atuação pedagógica. Alguns aspectos legais são pontuados como: as orientações legais que embasam a proposta; a condição para realização do estágio a partir de convênio entre Centro de Educação, Secretaria Municipal de Educação e 8º Coordenadoria de Educação; o NEPES; Setor Pedagógico do HUSM; Escola Especial Antônio Francisco Lisboa; APAE e outras instituições que possam caracteriza campo de estágio. Assim, são considerados campo de estágio Escolas Especiais Públicas e Privadas, Classes Especiais de Escolas Públicas e Privadas, Escolas Regulares Comuns Inclusivas, Sala de Apoio Pedagógico Específico (Sala de Recursos/Apoio), Classe Hospitalar e Serviço Itinerante.

Lemos no documento que, de acordo com o convênio entre instituição de formação de ensino superior e instituições onde o estágio possa ocorrer, os professores das escolas deverão contribuir na realização do estágio por meio de orientações e avaliações do fazer pedagógico do estagiário.

As orientações dos estágios serão realizadas no decorrer da atividade na proporção que está determinada no programa como aula teórica. O horário para atividades de estágio serão, preferencialmente manhã ou tarde, com horário de atividades fixadas a nível departamental. As atividades propostas no estágio poderão ser realizadas no turno da noite, contribuindo para melhores condições para o trabalho pedagógico do estagiário.

A frequência para as aulas teóricas é de 75%, já para as atividades práticas a serem desenvolvidas na disciplina, é integral. A avaliação é realizada pelo professor formador da IES e diz respeito ao desempenho do estagiário nas atividades teórico-práticas, a aprovação é obtida quando superior a 70%, não há avaliação de exame para recuperação. Os alunos reprovados deverão cursar novamente as disciplinas.

Os relatórios de estágio deverão ser entregues, respeitando cronogramas e orientações do supervisor, e apresentados publicamente para Comissão composta do coordenador do estágio e supervisor de estágio.

Lemos ainda que as normas serão apresentadas aos estagiários no início das atividades e que as mesmas podem ser modificadas, respeitando questões legais e com o conhecimento do Colegiado. Ao chefe do departamento cabe a responsabilidade da oferta e encaminhamento

do aproveitamento nas disciplinas para o DERCA, bem como pela constante e permanente informação ao coordenador do curso. Sobre encaminhamentos que se façam necessários nas disciplinas de estágio curricular supervisionado, há menção de que os casos omissos serão analisados pelo coordenador de estágio e pelo colegiado, se não couber a estes a solução, deverão fazer encaminhamento aos órgãos competentes.

Conforme liamos os PPCs dos Cursos de Licenciatura da UFSM, íamos refletindo sobre as observações que neles estão contidas sobre os encaminhamentos relativos ao estágio e, por isso mesmo, considerando as especificidades que circunscreveram a atuação docente na disciplina. Nesse sentido, podemos afirmar que também esse processo de conhecer contextualmente a realidade do estágio em cada um dos cursos que aqui apresentamos nos mobiliza no sentido de atribuir novos sentidos à prática docente dos orientadores de estágio.

3.3.1.9 Estágio no Projeto Pedagógico do Curso Licenciatura em Português e Literatura de Língua Portuguesa

O Projeto Político Pedagógico foi implementado no ano de 2011.

Em estratégias pedagógicas lemos que o curso oferece a seus estudantes diferentes laboratórios que possibilitam que o acadêmico entre em contato com a prática docente, minimizando problemas enfrentados no estágio curricular. Os laboratórios são assim estratégias pedagógicas que buscam diminuir a distância entre teoria e prática, já que os estudantes atuam como agentes no processo de ensino e aprendizagem. Coube-nos, nesse sentido, identificar o reconhecimento por parte dos formadores que compuseram o documento, da importância que é atribuída ao estágio como momento formativo de relevância no processo de constituição profissional de futuros professores, pensando os laboratórios como estratégias formativas. No entanto, seriam estes laboratórios de fato estratégias formativas pedagógicas no processo de aprender a ensinar e de constituição de professores de língua e literatura portuguesa?

Na seção dedicada a avaliação lemos “as estratégias que darão suporte ao desenvolvimento dos programas de Estágio Supervisionado Curricular serão elaboradas “a posteriori” pelo Colegiado do Curso de Letras, considerando sempre as normas da Instituição e a legislação vigente”. Neste sentido, revelamos que as normas de estágio do curso não estão incluídas no PPC.

As disciplinas de ECS são ministradas pelo departamento de Metodologia do Ensino. São ofertadas quatro disciplinas, do quinto ao oitavo semestre, cada uma com 3 horas teóricas

e 4 horas práticas, com carga horária de 105 horas cada, totalizando 420 horas. Destacamos aspectos dos objetivos, programa de ensino e bibliografia destas disciplinas no Quadro 10 que apresentamos no Apêndice L.

A partir da observação do PPC do Curso de Português, em especial das ementas das disciplinas, apontamos que há dois estágios para o ensino fundamental e dois para o ensino médio. Nos dois casos, o primeiro estágio representa a inserção no espaço escolar, mas não há pelo menos nas ementas do Estágio I e III, a docência propriamente dita, esta ocorrerá apenas no segundo estágio.

3.3.1.10 Estágio no Projeto Pedagógico do Curso Licenciatura em Música

O Projeto Político Pedagógico foi implementado no ano de 2011. Entre as justificativas para a reorientação curricular do curso lemos “ampliar conhecimentos básicos à prática da docência, ressaltados aqui os vinculados às práticas educativas e ao estágio supervisionado”.

Na seção que trata das estratégias pedagógicas, há um item que trata do estágio supervisionado, ressaltando que este deverá ser realizado em todos os níveis da Educação Básica. Destaca-se ainda que preferencialmente o estágio I e II serão realizados na Educação infantil e ensino fundamental e o estágio III e IV no ensino fundamental e médio, seguindo as normas de estágio do curso e da UFSM.

As disciplinas de estágio curricular supervisionado são ministradas por docentes do departamento de Metodologia do Ensino. São ofertamos quatro estágios supervisionados, a partir do quinto semestre, totalizando 405 horas que estão assim apresentados: MEN 1138 Estágio Supervisionado I (5º semestre), MEN 1139 Estágio Supervisionado II (6º semestre), MEN 1140 Estágio Supervisionado III (7º semestre) e MEN 1141 Estágio Supervisionado IV (8º semestre). Nenhuma das disciplinas de estágio possui horas teóricas, com exceção do primeiro estágio que possui 6 horas práticas, totalizando 90 horas/disciplinas, as demais possuem 7 horas práticas, com 105 horas/disciplina cada.

Estes aspectos, assim como já sinalizamos nos cursos de Filosofia e Física, nos chamam a atenção, em especial, porque acreditamos que no estágio a construção teórica e reflexiva da docência seja um ponto de extrema relevância e por isso deveria estar materializada na ementa. Destacamos aspectos dos objetivos, programa de ensino e bibliografia das disciplinas no Quadro 11 que apresentamos no Apêndice M.

O PPC apresenta Normas de estágio que contém orientações a respeito da disciplina e das atividades previstas, esclarecendo que estas deverão ser realizadas, preferencialmente, em espaços escolares da cidade de Santa Maria, caracterizando-se como “conjunto de atividades a serem exercidas em situações reais de aprendizagem”.

Observamos os objetivos que caracterizam a disciplina como oportunidade de vivência da docência em espaço escolar e não escolar, articulação entre teoria e prática sob orientação, supervisão e acompanhamento de professor da IES e da escola, com intuito de “formar profissionais autônomos e capacitados para o desenvolvimento de atividades pedagógicas em música, em todos os níveis da educação básica e em outros espaços educativos”.

Encontramos ainda esclarecimento sobre a inexistência de vínculo empregatício desta atividade.

No que se refere à orientação e supervisão, o orientador-supervisor estará preferencialmente vinculado ao CE, podendo haver parcerias com professores do departamento de música. Estes têm a função de acompanhar sistematicamente, normativa e didaticamente, com visitas periódicas os estagiários em ambiente escolar. As orientações e discussões referentes ao estágio serão realizadas nos horários da disciplina com até 8 alunos, caso ultrapasse este número deverá ser aberta nova turma. Ao orientador cabe ainda o diálogo permanente com os espaços educacionais e comunidade educativa no qual o estagiário está inserido.

Além dos campos de estágio já destacados os acadêmicos poderão atuar em “projetos sociais, ONGs, casas assistenciais, etc. [...] desde que tenham a figura de um professor ou educador no espaço de realização, o qual possa acompanhar as atividades do estagiário *in loco*”. Neste caso, o estágio terá a duração do semestre letivo da escola ou da UFSM.

A atividade será realizada individualmente ou em duplas, de acordo com orientações do professor orientador-supervisor e das normas internas.

O estagiário realizará observações e a partir desta deverá apresentar um projeto de estágio contendo minimamente “fundamentos da proposta, metodologia de trabalho e organização primária das atividades” que poderá sofrer modificações.

A integralização das horas da disciplina se dá a partir de atividades como: planejamento, orientação, implementação das atividades, avaliação e produção de relatórios, sob responsabilidade do professor da IES.

São elencados deveres do estagiário como: elaboração do projeto e entrega deste aos responsáveis no espaço educativo; assiduidade 100% às atividades de estágio no campo, no caso de ausência é necessário justificá-la ao orientador e à escola e envolvimento com

atividades na escola para além da sala de aula. Em contrapartida, à escola cabe o dever de possibilitar espaços para outros níveis de ensino, acompanhar as atividades realizadas e comunicar o orientador sobre eventuais problemas com o estagiário.

A avaliação da disciplina é composta a partir de todas as atividades desenvolvidas: “construção do projeto de estágio, elaboração e implementação dos planos de aula, e produção e apresentação pública do relatório final. Além disso, serão avaliadas a frequência e a participação nas aulas das disciplinas de Estágio Supervisionado I, II, III e IV”.

Poderá ocorrer a liberação de parte da carga horária de estágio, até 200 horas, se houver por parte do estagiário o exercício da docência na educação básica.

3.3.1.11 Estágio no Projeto Pedagógico do Curso Licenciatura em Dança

O Projeto Político Pedagógico foi implementado no ano de 2013.

Na seção que trata do perfil desejado dos formandos os três estágios do curso aparecem como atividades curriculares que pretendem desenvolver as seguintes competências “compreender e identificar os diferentes conceitos metodológicos e didáticos no contexto escolar e não escolar, para a elaboração do planejamento no processo de ensino-aprendizagem na Dança” e as seguintes habilidades: “dominar a aplicabilidade dos recursos metodológicos e didáticos a partir da relação social, político e cultural do ambiente escolar e não escolar para a produção do conhecimento artístico no ensino da Dança”.

As disciplinas de estágio curricular supervisionado são ofertadas pelo departamento de Metodologia do Ensino, mas ministradas no momento da realização da pesquisa por professor do Departamento Métodos Técnicas Desportivas - MTD. Estas disciplinas são ofertadas do quinto ao sétimo semestre, totalizando 405 horas que estão assim apresentados: MEN1228 Estágio Curricular Supervisionado I (5º semestre), MEN1229 Estágio Curricular Supervisionado II (6º semestre) e MEN1230 Estágio Curricular Supervisionado III (7º semestre). As disciplinas apresentam 3 horas teóricas e 6 horas práticas, somando 135 horas/disciplina cada. Destacamos aspectos dos objetivos, programa de ensino e bibliografia destas disciplinas no Quadro 12 que apresentamos no Apêndice N.

A seção legislação que regula o currículo do curso apresenta um item que corresponde às normas de estágio que apresentam a atividade como a consolidação da relação pedagógica dos estudantes da licenciatura com espaços educativos, propondo “verificar competências e efetivação de desempenhos no processo de formação do docente-artista, articulando as práticas e reflexões acadêmicas com a realidade do contexto de aplicação”. No entanto, não

há normas de estágio descritas e nem detalhamentos sobre encaminhamentos didáticos e pedagógicos.

3.3.1.12 Estágio no Projeto Pedagógico do Curso Licenciatura em Artes Visuais

O Projeto Político Pedagógico foi implementado no ano de 2004.

As disciplinas de estágio curricular supervisionado são ofertadas pelo departamento de Metodologia do Ensino. Estas disciplinas são ofertadas do quinto ao oitavo semestre, totalizando 405 horas que estão assim apresentados: MEN 1073 Estágio Supervisionado I (5º semestre), uma hora teórica e 4 horas práticas, totalizando 75 horas/disciplina; MEN 1074 Estágio Supervisionado II (6º semestre), uma hora teórica e 5 horas práticas, totalizando 90 horas/disciplina; MEN 1075 Estágio Supervisionado III (7º semestre) e MEN 1076 Estágio Supervisionado IV (8º semestre), cada uma delas com 2 horas teóricas e 6 horas práticas, totalizando 120 horas/disciplina cada. Destacamos aspectos dos objetivos, programa de ensino e bibliografia destas disciplinas no Quadro 13 que apresentamos no Apêndice O.

Sobre a estrutura curricular, lemos que a formação pedagógica compreende as práticas de ensino, os estágios supervisionados e o trabalho de graduação.

O PPC apresenta a seção de Normas de Estágio, no entanto, apenas a capa, onde é possível ler “deverão ser aprovadas pelo colegiado do curso após a aprovação do PPC”. Observamos, entretanto, que na realização da entrevista narrativa o professor formador nos apresentou o documento “normas de estágio” do referido curso. Tendo em vista que optamos pela obtenção dos PPCs junto à PROGRAD e seguindo os mesmos critérios para todos os cursos não iremos discutir o documento que nos foi fornecido pelo orientador.

3.3.1.13 Estágio no Projeto Pedagógico do Curso Licenciatura em Geografia

O Projeto Político Pedagógico foi implementado no ano de 2003.

Na justificativa do PPC encontramos dados referentes à pesquisa realizada com egressos do curso de Geografia, sobre a questão da contribuição do estágio curricular para o desenvolvimento profissional, 70% responderam que sim e 15% não. Dos formandos de 2001, 79% acreditavam que o estágio foi importante para a sua formação profissional.

Sobre a estrutura curricular do curso, as práticas de ensino e os estágios supervisionados compõem o núcleo didático-pedagógico do curso. Ao estágio estão destinadas 420 horas, divididas em sete disciplinas que vão do 2º ao 8º semestre do curso. No

que diz respeito à estrutura curricular, considerações relevantes sinalizam que a regulamentação para o desenvolvimento dos estágios ficará a critério do colegiado do curso, obedecendo aos trâmites legais vigentes.

Destacamos trecho do documento que se refere ao cumprimento das 400 horas de estágio supervisionado:

Para o cumprimento dessa carga horária são previstas atividades pedagógicas de caráter teórico prático a serem desenvolvidas nas disciplinas Geografia e Ensino I, II, III, IV e V e as de regência de classe na forma de estágio supervisionado desenvolvidas nas disciplinas Prática de Geografia no Ensino Fundamental e Prática de Geografia no Ensino Médio.

Sobre este aspecto, os alunos que exerçam atividade docente na educação básica poderão ter redução de no máximo 200 horas de estágio.

As disciplinas de estágio curricular supervisionado são ofertadas pelo departamento de Geociências. Estas disciplinas são ofertadas do segundo ao oitavo semestre, totalizando 420 horas que estão assim apresentados: GCC 182 Geografia e Ensino I (2º semestre) e GCC 183 Geografia e Ensino II (3º semestre) duas horas teóricas e duas horas práticas, totalizando 60 horas/disciplina cada; GCC 184 Geografia e Ensino III (4º semestre), apenas quatro horas práticas, totalizando 60 horas/disciplina; GCC 186 Geografia e Ensino IV (5º semestre), duas horas teóricas e duas horas práticas, totalizando 60 horas/disciplina; GCC 188 Geografia e Ensino V (6º semestre), apenas quatro horas práticas, totalizando 60 horas/disciplina; GCC 191 Geografia e Práticas no Ensino Fundamental (7º semestre) e GCC 193 Geografia e Práticas de Ensino Médio (8º semestre) cada uma com duas horas teóricas e duas horas práticas, totalizando 60 horas/disciplina cada. Destacamos aspectos dos objetivos, programa de ensino e bibliografia destas disciplinas no Quadro 14 que apresentamos no Apêndice P.

As normas de estágio estão presentes no documento, no entanto, referem-se apenas as disciplinas GCC 191 Geografia e Práticas no Ensino Fundamental (7º semestre) e GCC 193 Geografia e Práticas de Ensino Médio (8º semestre), estas duas disciplinas somam um total de 120 horas. O documento é composto de identificação da disciplina; importância, objetivos gerais e específicos; condições de exequibilidade; organização das atividades curriculares; regime escolar; supervisão e orientação; encargos didáticos; corpo discente; avaliação e validação das atividades de geografia e práticas de ensino fundamental e ensino médio; disposições gerais e anexos.

Sobre a importância do estágio são destacadas as experiências pré-profissionais oportunizadas na Educação Básica que possibilitam a aplicação de conhecimentos, formação de atitudes e desenvolvimento de habilidades necessárias à prática profissional e educativa.

Com relação ao campo de estágio, a atividade poderá ser desenvolvida em escolas e/ou instituições de atendimento à comunidade que ofereçam ensino médio e fundamental, na cidade de Santa Maria. Há detalhamentos sobre as avaliações e frequência na carga horária da disciplina.

Sobre as orientações, estas serão realizadas por professores do Departamento de Geociências e coordenadas por coordenador de estágio; o professor atuante no campo de estágio cumpre o papel de supervisor de estágio. Ao supervisor da IES cabe orientar, supervisionar e avaliar o estagiário em todas as atividades desenvolvidas no estágio. A carga horária, das duas disciplinas em questão, está assim distribuída: 2 horas aula por semana por grupo/aluno para atividades desenvolvidas no Departamento de Geociências e 2 horas aula por semana para atividades desenvolvidas na comunidade.

Com relação às atividades curriculares de cada uma das disciplinas encontramos detalhadamente a especificação, a duração em horas e semanas, local e o objetivo de cada uma destas atividades. De acordo a previsão semanal destas atividades, é possível inferir que a regência de classe aconteça efetivamente na sexta ou sétima semana da disciplina de estágio, ou seja, 6 ou 7 semanas de docência na escola e apenas nas disciplinas de estágio do sétimo e oitavo semestre.

3.3.1.14 Estágio no Projeto Pedagógico do Curso Licenciatura em Matemática

O Projeto Político Pedagógico foi implementado no ano de 2013.

Na apresentação do PPC encontramos o detalhamento histórico da inserção das 405 horas de estágio na matriz curricular do curso.

As disciplinas de ECS são ofertadas pelo departamento de Metodologia do Ensino. Estas disciplinas são ofertadas no sétimo e oitavo, totalizando 405 horas que estão assim apresentados: MEN 1100 Estágio Supervisionado de Matemática no Ensino Fundamental (7º semestre), sete horas teóricas e sete horas práticas, totalizando 210 horas/disciplina e MEN 1101 Estágio Supervisionado de Matemática no Ensino Médio (8º semestre) sete horas teóricas e 6 horas práticas, totalizando 195 horas/disciplina. Destacamos aspectos dos objetivos, programa de ensino e bibliografia destas disciplinas no Quadro 15 que apresentamos no Apêndice Q.

Em recursos humanos e materiais lemos que o Curso conta com o Laboratório de Educação Matemática Escolar (LEME), lotado no setor de Laboratórios de Metodologia de Ensino (LAMEN) no Departamento de Metodologia de Ensino, responsável pelas disciplinas Didáticas da Matemática I e II e os Estágios Supervisionados de Matemática no Ensino Fundamental e Médio. São pré-requisitos para estas disciplinas aquelas que antecedem o 6º e 7º semestres, respectivamente.

Sobre importância e objetivo do estágio, lemos que é a de “ser um espaço curricular destinado à experimentação da prática docente ao futuro professor de matemática”, oportunizando “experiências profissionais, em unidades escolares de nível fundamental e médio, visando o desenvolvimento de habilidades necessárias à sua prática profissional”.

São considerados campos de estágio escolas de ensino fundamental e médio do município de Santa Maria e a terceira unidade de cada programa das disciplinas de estágio será de regência (docência) em sala de aula. Nas normas de estágio é possível verificar a distribuição da carga horária de cada uma das disciplinas.

A avaliação do professor supervisor da escola pode implicar no afastamento do estagiário da atividade de regência de classe, caso esta não for “suficiente” para pelo menos 30% das atividades desempenhadas no campo de estágio. Neste caso ao estagiário pode seguir com as demais atividades e receberá orientação para uma nova tentativa de regência.

A breve descrição e análise que fazemos dos PPCs e ementas dos estágios curriculares supervisionados dos cursos de licenciatura em que atuam os professores orientadores que colaboraram com a nossa pesquisa, demonstra que em alguns PPCs o estágio segue aparecendo como aplicação de conhecimentos na escola e a organização contrária as Diretrizes Curriculares de 2001. As ementas precisam ser atualizadas, considerando principalmente bibliografias.

Como é possível que as disciplinas de estágio não apresentem horas teóricas previstas na sistematização de suas ementas? Como é possível que cursos de licenciatura possam apresentar menos horas aula de estágio do que a legislação prevê? Por que nem todos os cursos apresentam as normas de estágio em seus PPCs?

Nesse sentido, as narrativas dos orientadores auxiliam na compreensão desta contextualização documental que fazemos. Nelas encontramos, conforme esclarecem Clandinin e Connelly (2015), a contextualização histórica temporal de nossa pesquisa. Tendo em vista que a Resolução CNE/CP nº 2 de 2015 que define as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, curso de formação pedagógica para graduados e curso de segunda licenciatura) e para formação

continuada foi publicada em julho de 2015, ressaltamos que as entrevistas narrativas foram realizadas no segundo semestre de 2015 e primeiro de 2016, ou seja, os formadores avaliavam, àquele momento, a necessidade de reformulação curricular. Conforme destacamos em outro momento do estudo, não consideramos as Novas Diretrizes (2015) para análise, tendo em vista o prazo para adequação dos cursos de licenciatura.

Exemplificamos algumas considerações realizadas pelos orientadores de estágio durante a entrevista sobre as ementas de estágios e os PPCs:

Eu acho que as ementas elas não são tão equivocadas eu acho que é bem o que a gente quer o grande problema é o tempo para fazer [...] [...] é um trabalho louco para eles e para nós (Orientador CH – 1).

As ementas são absolutamente simplórias [...] quando se elaborava isso eu falei, talvez a gente pudesse colocar outras questões enfim, e a PROGRAD orientou que não [...] que teria que ser o mais aberto possível [...] (Orientador CH – 2).

[...] elas já estão sendo modificadas [...] sendo discutidas neste núcleo estruturante [...], mas elas não dão conta não, elas já defasaram até em termos de bibliografia, mas a gente não faz aquilo que está escrito ali porque tu não vais esperar a ementa mudar para mudar tua prática, a tua prática vai mudando. Claro, o que a gente agora tem que fazer é adequar a ementa com o que a gente está fazendo e com o que a gente deseja fazer, mas ela, a ementa aquela não dá conta do que a gente já faz na prática, mas ela dá uma ideia pelo menos dos quatro estágios (Orientador CB – 1).

[...] em termos assim das ementas das práticas assim como qualquer outras, elas têm que sofrer modificações porque elas deram conta até um tempo histórico (Orientador CET – 1).

[...] agora vai ter que reformar de novo com essas novas diretrizes curriculares [...] a gente já está percebendo que tem que olhar novamente para as ementas [...] são novas demandas e vai ter que rever isso de novo e ainda bem que está vindo esta reestruturação de novo porque a gente já sabe que precisa rever novamente as ementas, mas já melhorou muito (Orientador CET – 2).

[...] é uma ementa bastante aberta assim, eu gosto muito dela porque diz assim exercício da docência na escola, professor pesquisador.

[...] aquela ementa que está no site [...] não é mais aquilo há muito tempo, está muito desatualizado [...] quer dizer, é e não é porque são coisas reformuladas a partir daquilo ali, mas a gente já mudou muito, a gente já aprovou em reuniões de colegiados porque a gente já precisava a gente não podia esperar uma reforma do curso, a gente precisava mudar (Orientador LLA – 2).

As ementas elas são organizadas sempre para atender o seu tempo, aquele momento, aquela demanda pontual e temporal e os anos vão passando e outras demandas vão se apresentando [...] as ementas, inclusive o programa, elas, do estágio, qualquer um deles, elas já apresentam assim algumas questões que elas não dão mais conta de hoje, da escola hoje, dos acadêmicos hoje, da sociedade hoje [...] foi muito importante acompanhar as discussões do NDE porque na releitura dos documentos oficiais, de vários PPCs de outras universidades [...] algumas coisas precisam ser incluídas, outras precisam ser reforçadas, outras precisam ser melhor ou mais explicadas, algumas precisam ser registradas de forma mais aberta que possam daqui a pouco acompanhar essas mudanças que vão acontecendo na escola então elas serviram para uma época, agora nós temos o compromisso de reacomodar isso aí (Orientador LLA – 5).

Conforme dissemos anteriormente, não é nosso foco discutir os currículos de formação dos cursos apresentados, mas apreender uma pedagogia que consideramos específica porque emerge dos enfrentamentos que todas estas questões configuram e que marcam modos de atuação peculiares. Ao sistematizarmos esta contextualização documental nos deparamos com inúmeros questionamentos que refletem na prática dos orientadores, conforme destacamos.

Os orientadores, por sua vez, manifestam que as ementas nem sempre representam a prática docente, pois o estágio demanda constantes ajustes que, muitas vezes, nem chegam a ser materializados nos PPCs, como está explicitado nos fragmentos narrativos do Orientador CB – 1 e Orientador LLA – 2. A condição histórica da educação e, conseqüentemente, do estágio é mencionada pelo Orientador CET – 1 e Orientador LLA – 5, característica que implica em constante avaliação dos modos de atuação. O Orientador CET – 2, ao sinalizar as novas diretrizes, avalia positivamente a possibilidade de ajustar o PPC e as ementas de estágio às novas demandas que são observadas na prática docente cotidianamente.

Nesse sentido, reforçamos uma vez mais a necessidade de focar a constituição da pedagogia destes formadores, considerando as particularidades das atividades por eles desenvolvidas no processo de formação inicial de futuros professores.

3.3.2 Especificidade da Disciplina

Como dissemos, o reconhecimento de um modo de atuação específica está assentado sobre elementos que o constituem. A partir das narrativas dos orientadores de estágio e da interpretação que damos fomos costurando narrativas interpretativas que dão forma a este relato de pesquisa. Neste sentido, o segundo elemento temático constitutivo da dimensão que denominamos modo de atuação específica diz respeito à especificidade da disciplina.

O professor, diferentemente de outras profissões como, por exemplo, o médico que realiza dois estágios (um curricular e um profissional), desenvolve apenas um estágio curricular o que para Pimenta (2011), pode explicar o fato da compreensão de que o estágio deve “possibilitar a aquisição da prática profissional, especialmente a de dar aulas (p. 21)”. Nesta direção, o estágio curricular, na formação de professores, é compreendido como atividade que enfoca a aprendizagem da ação de ensinar, normalmente reconhecido como parte “mais prática” dos currículos dos cursos de licenciatura.

Como pesquisadoras do campo da Pedagogia Universitária e Formação de Professores, tivemos a oportunidade de conhecer diferentes perspectivas investigativas e, ao mesmo tempo, perceber que os estágios curriculares supervisionados ainda eram um tema

“acortinado” desde a ótica dos estudos sobre o modo de atuação na Educação Superior. Desde o princípio de nossa trajetória e da realização desta pesquisa, incitava-nos o fato de reconhecermos na disciplina de estágio curricular supervisionado características que diferem de outros componentes curriculares dos cursos de licenciatura. Evidenciamos que o docente formador nesta disciplina acompanha o experimentar-se do futuro professor através da atividade de ensino no espaço escolar.

Revelamos aspectos, a partir das narrativas, que consideramos significativos porque demonstram o caráter para além da construção de saberes advindos dos conhecimentos científicos acadêmicos, manifestando a dimensão humana implicada nos processos de aprendizagem docente ali vivenciadas. Neste sentido, construímos a compreensão do que denominamos uma pedagogia específica para orientadores de estágio.

O enfoque, portanto, é apresentar as especificidades elencadas pelos participantes, ao passo que, com elas, vamos costurando compreensões a respeito do modo como os docentes atuam.

Com as narrativas dos professores orientadores identificamos aspectos que permitiram compor a especificidade da disciplina e costurar uma possibilidade de compreensão do modo de atuação dos docentes orientadores de estágio a partir deste elemento. Destacamos o excerto narrativo do Orientador CH – 1, exemplificando aspectos que parecem indicadores do que viemos argumentando ser uma pedagogia específica, porque caracterizam um modo de atuação específica:

[...] o estágio ele é da aluna com o seu grupo de alunos e de crianças, ele depende dela, mas depende dela e do relacionamento com os 15, 12 ou 18 crianças [...] O trabalho de orientação de estágio ele se demonstra a partir do que a aluna consegue ler daquele grupo [...] no estágio é tu entenderes a dinâmica de um grupo, de uma comunidade, de uma escola, pensar meios de intervir nessa realidade e ter esses elementos humanos que vão dialogar contigo [...] eu acho que é o nosso carro chefe hoje no estágio que é pensar como é que elas se relacionam com essa dinâmica de ter uma turma, de conversar [...], entender o ponto de vista [...] e deixar que as crianças sejam protagonistas [...]. [...] este é o momento em que a gente precisa fazer com que o aluno junte todos os pedaços [...]. Eu sei que quando o aluno chega na escola ele tem que ensinar [...] o que é específico que é fazer toda essa articulação que é pedagógica, que é metodológica e que faz com que a nossa disciplina seja em uma outra configuração [...] (Orientador CH – 1).

Destacamos da narrativa do orientador a sinalização de que a atividade docente que desenvolve na disciplina de estágio curricular supervisionado se assenta sob a compreensão que o estagiário estabelece na atuação no estágio. Tal especificidade se justifica também pelas compreensões que tecemos na primeira dimensão temática, ou seja, a apropriação narrativa. É, muitas vezes, pelo relato do estagiário que o orientador consegue perceber e compreender os processos elaborados e em construção por parte do estagiário. Um segundo aspecto que

cremos importante destacar é a capacidade que o orientador precisa desenvolver para apreender, da construção particular do estagiário, indícios que lhe possam ser úteis para a atividade de orientação.

Conforme lemos no excerto narrativo do Orientador CH – 1, a construção dos conhecimentos referentes à disciplina ocorre também a partir das vivências que o estagiário constrói no espaço escolar. A relação que o estágio estabelece com seus alunos no espaço escolar é um elemento essencial para a disciplina de estágio. O conhecimento profissional implica conhecimentos específicos de uma determinada área disciplinar, mas também pedagógicos, relacionais, contextuais e, neste sentido, o estágio é o momento formativo que possibilita a articulação de todos estes na prática dos processos de ensinar e a aprender tanto na escola como na universidade.

Por último, um terceiro aspecto a ser destacado sobre o excerto do Orientador CH -1, é a identificação da fragmentação dos conhecimentos profissionais na construção da identidade profissional dos professores e a evidência de que a articulação destes parece estar centrada na disciplina de estágio, quando deveria ter sido realizada ao longo da formação inicial. Conforme verificamos na narrativa, o Orientador se refere ao estágio como “[...] momento em que a gente precisa fazer com que o aluno junte todos os pedaços [...]”, indicando que a fragmentação dos conhecimentos profissionais ainda é uma realidade no trabalho docente destes formadores. Compreendemos que esta é uma das especificidades mais significativas da disciplina, tendo em vista que a cisão entre conhecimentos específicos e pedagógicos segue operando nas licenciaturas (QUEIROZ, 2011; SCREMIN, 2014). Aventamos que o acréscimo das 400 horas práticas como componente curricular, salvo exceções, pode não ter contribuído para romper tal cisão, permitindo-nos sugerir que efetivamente ainda precisamos investigar modos de atuação que repercutam qualitativamente na formação inicial de professores.

No excerto que selecionamos da narrativa do Orientador LLA – 5, encontramos interlocução com o que observamos no fragmento narrativo anteriormente destacado de outro formador:

[...] em outra disciplina que não implica a escola você gerencia, você trabalha com o aluno; então, existe você, o saber e o aluno. Na disciplina de estágio existe você, o aluno, o saber e o gerenciamento do saber com ele e como ele dinamiza esse saber na sala de aula então existe um elemento a mais e esse elemento a mais ele acaba interferindo diretamente nesse gerenciamento do saber, você e o aluno, e do aluno, desse saber do aluno com uma terceira, um terceiro elemento que são os alunos dele. [...] eu acho que é diferente [...] como em vários momentos acontece a orientação individual e eu acho que ela é fundamental, não que a coletiva não seja importante, a troca entre pares é sim porque é nesse falar do aluno, nesse trazer o que ele considera positivo e negativo, o que está funcionando ou não está funcionando, as dificuldades, os medos que ele vai revelando se ele está conseguindo dinamizar esses saberes específicos, se ele construiu e como ele

procura fazer construir lá em sala de aula. [...] a disciplina que é teórica, a minha relação é com vocês, se você for meu aluno, não existe um outro implicador, existe sim, futuramente como você vai trabalhar, mas aí a decisão já é sua, eu já não vou, você não vai mais estar comigo, eu não tenho mais como balizar, tentar contribuir, pensar com você naquele momento, você vai resgatar algo que talvez eu tenha dito ou uma leitura que talvez eu tenha, mas ficou no passado [...] a orientação de estágio as coisas estão acontecendo ali, existe este terceiro elemento naquele momento, um terceiro elemento que não é só um terceiro elemento porque ele implica escola, ele implica como a cultura daquela escola acontece, como o que traz da família, o que traz a comunidade da escola, então tem um outro elemento [...] complexo (Orientador LLA – 5).

Ao contar-nos como percebe a disciplina de estágio como orientador, o formador Orientador LLA – 5 nos fala sobre o “outro elemento”, ou seja, o modo como o estagiário dinamiza os saberes com os seus alunos. A especificidade desse modo está na compreensão deste outro elemento que se implica à escola: a cultura que ali se estabelece (ou não) com relação ao estagiário, com a família dos estudantes das turmas com as quais os estagiários trabalham da comunidade escolar, como uma organização complexa que está circunscrita história e socialmente.

Para este formador, Orientador LLA – 5, a especificidade também pode ser identificada em outras disciplinas, tendo em vista que todas as disciplinas são construtivas do conhecimento profissional. No entanto, no estágio a relação com o contexto no qual o estagiário está inserido, as relações estabelecidas naquele espaço e com as pessoas implicam no modo como a atividade docente do orientador é desenvolvida.

Consideramos que as percepções do estagiário sobre as experiências no contexto escolar, conhecidas pelo orientador através da narrativa, são importante indicador de que a pedagogia da disciplina de estágio é diferente daquela exercida em outros componentes curriculares. É possível que outros componentes curriculares, principalmente se observarmos a iminente necessidade de interlocução com o espaço escolar proposta pelas Diretrizes Curriculares de 2001, quando esclarecem a funcionalidade das 400 horas práticas como componente curricular para além da realização do estágio, sejam efetivamente produzidas nos currículos e fazeres docentes. Porém, é no estágio que a experimentação da atividade de ensinar ocorre.

Assim, vejamos se conseguimos explicitar a caracterização dessa especificidade que está relacionada à narrativa na atividade docente. O orientador de estágio atua na universidade, ainda que tenha contato com a escola. O espaço institucional no qual exerce o trabalho difere daquele para o qual orienta. Há ainda uma especificidade com relação aos conhecimentos, ou seja, o modo como, por exemplo, um conteúdo disciplinar que é trabalhado na sala de aula universitária não é desenvolvido do mesmo modo como deverá ser trabalhado na escola. Supomos que a complexidade, característica apontada pelo Orientador

LLA – 5, possa estar relacionada à dinâmica dos conhecimentos em contextos distintos e com sujeitos de diferentes vivências. Desse modo, a disciplina de estágio implica que o orientador aprenda o processo de gerenciamento dos conhecimentos e de certo modo reconheça o processo de raciocínio pedagógico empreendido pelo estagiário, uma vez que este último necessita fazer-se compreendido em outro contexto educacional, promovendo processos de aprendizagens de diferentes sujeitos com os quais o orientador não terá contato.

Por sua vez, o Orientador CH – 2 fala-nos sobre a ausência de interlocução da universidade como instituição de ensino formadora de futuros professores e a escola, como campo potencial para atuação profissional dos licenciandos. Para este formador, a especificidade da disciplina de estágio está na oportunidade de visualização de um fosso formativo ocasionado pelo distanciamento da proposta formativa e curricular do curso e do universo escolar, ou como menciona o orientador, da cultura escolar:

[...] me permite verificar [...] o quão distante os currículos da universidade estão de uma cultura escolar, de uma discussão que chegue a escola, [...] permite o diagnóstico também da fragilidade da didática pedagógica porque ele não consegue [re]significar, o aluno não consegue sozinho, eu acho que não é a sua atribuição também, [...] não é ele que tem que ser responsabilizado por isso, alguns fazem melhor ou com maior habilidade porque tem esse perfil, [...] aqueles que não tem essa facilidade deveriam ser auxiliados, mas acabam não sendo então tu tem isso, esse fosso [...]
[...] compreender estas especificidades da cultura escolar, do mundo escolar é o desafio da formação de professores, [...] se tu não conseguires pensar isso desde o início da formação, o estágio não consegue dar conta disso, [...] acaba frustrando porque [...] uma realidade que tu não conheces [...]. [...] parte destas questões passam por isso, do currículo, de ementas enfim, todas estas questões precisariam ser enfrentadas na formação de professor [...]
[...] envolvimento que é diferenciado assim porque tu dás a tua aula e tu tens a tua sala de atendimento [...] eles te procuram, [...] vêm para te dizer que não funcionou, que imaginavam isso ou aquilo, [...] é uma experiência formativa muito boa para o professor, para o professor de estágio ela é muito rica, então assim eu aprendo muito com eles [...] com os próprios limites deles, de pensar o que é adequado para eles, tem coisa que não adianta eu propor [...] ou pensar que ele possa [...] o tempo todo eu preciso saber isso é mais adequado para esse ou isso não adianta, eu não vou contribuir assim. Mas, é desafiador e muito bom (Orientador CH – 2).

Destacamos que a palavra cultura associada à escola foi recorrente nas narrativas. Aventamos que, em grande parte, pela observância, por parte dos formadores, que esta cultura está distante do processo de formação inicial dos futuros professores e acaba emergindo na realização do estágio, muitas vezes, como enfrentamento, como processo de reconhecimento, estranhamento e, em alguns casos, frustração. Compreendemos que cultura escolar significa a apropriação de saberes próprios e específicos à escola. Tais saberes são construídos na relação com os espaços educacionais, na articulação de conhecimentos profissionais, na compreensão das funções e modos de atuação constituídos naquele espaço. Dizem ainda respeito às institucionalizações, normas, regras e políticas educacionais. Conforme Cunha (2006, p. 363), a cultura escolar/acadêmica “constitui-se no conjunto de crenças, habilidades, teorias, normas,

valores, ideologias e dimensões correlatas que interagem com o conhecimento e com a prática pedagógica que se produz na escola e nos espaços acadêmicos”.

Assim, de acordo com o que lemos no excerto destacado anteriormente, a disciplina de estágio torna-se específica pela inserção no campo profissional e o acesso à cultura escolar, até então não vislumbrada pelo aluno do curso de licenciatura. Tal compreensão nos é possível, pois o docente sinaliza que se houvesse articulação entre escola e universidade ao longo do curso, o “fosso formativo”, como é denominado pelo Orientador, não seria uma realidade na formação de professores. Discutiremos mais tarde que a relação do processo de formação inicial e do vínculo com o espaço escolar refletem concepções docentes, que neste caso, nem sempre serão as dos formadores orientadores do estágio, mas de parte dos formadores que atuam nos cursos.

A incapacidade dos acadêmicos matriculados no estágio [re]significarem os conteúdos e conhecimentos da área específica é outro ponto importante a ser destacado na narrativa do Orientador CH – 2. Sobre este aspecto, precisamos destacar que não há, por parte do docente, a responsabilização única do aluno, mas há uma falta de preparo para pensar a respeito de como os conhecimentos podem ser dinamizados no contexto escolar, também por parte dos formadores do curso. Neste sentido, é preciso retomar que a especificidade da disciplina está relacionada ao diagnóstico e o trabalho docente de, diante deste desafio pedagógico, possibilitar operações pedagógicas que forneçam ao estagiário a orientação necessária para o desenvolvimento de seu trabalho na escola.

Nesta direção, Shulman (2005) destaca que a docência precisa ser compreendida como ato de compreensão e raciocínio que implica transformação e reflexão e, por isso, a formação de professores precisa embasar-se em processos que desenvolvam a capacidade de raciocinar sobre o que ensinam os professores e quais conhecimentos são mobilizados nesta atividade. Raciocinar e refletir sobre os conhecimentos, os princípios balizadores da produção destes e sobre a experiência própria de ensiná-los são elementos apontados pelo autor como orientação para a formação de novos professores e para o desenvolvimento profissional daqueles que já atuam nas salas de aula. O autor enfatiza que os professores precisam aprender a acessar os conhecimentos da base de ensino para fundamentar as decisões e as iniciativas pedagógicas que desenvolvem.

O ensino, compreendido como ação pedagógica, é desenvolvido a partir da noção de raciocínio pedagógico e implica intercâmbio de ideias. Neste sentido, o autor destaca que

La idea es captada, sondeada y comprendida por un profesor que, luego, tiene que darle vueltas en la cabeza para advertir sus facetas. Después la idea es moldeada o adaptada hasta que puede ser captada a su vez por los alumnos, acto este último que, sin embargo, no es pasivo. Así como la comprensión por parte del profesor requiere una interacción enérgica con las ideas, se espera que los alumnos también entren en contacto activo con las ideas (Shulman, 2005, p. 18)⁶⁸.

As discussões propostas por Shulman (1989, 2005) nos auxiliam a entender a formação inicial de professores como um processo que auxilia o futuro professor compreender e aplicar, na medida do possível adaptar e criar, práticas docentes que incorporam “reglas y casos para el contenido y su pedagogia, así como también para la organización y el control de la instrucción (SHULMAN, 1989, p. 81)⁶⁹”. Neste sentido, atuar como orientador na disciplina de estágio, muitas vezes, implica sensibilidade para captar incompreensões, identificar necessidades formativas, perceber apreensões equivocadas de conhecimentos da área específica e, até mesmo, características da personalidade de cada um dos futuros professores.

Destacamos que a especificidade sinalizada pelo Orientador CH – 2 remete-nos à ausência do desenvolvimento do raciocínio pedagógico e da inserção no espaço escolar anteriores ao estágio, caracterizando assim a especificidade dessa disciplina, pois para além da inserção, há a necessidade da reconfiguração dos conhecimentos advindos da área e a mobilização de saberes pedagógicos com os quais os alunos parecem ainda não familiarizados.

Outra especificidade que consideramos relevante destacar é a aproximação afetiva que se dá pelo acompanhamento que caracteriza a atividade de orientação e que viabiliza que Orientadores e estagiários compartilhem as experiências desta aprendizagem. As narrativas que seguem são alguns exemplos de como tal característica é observada pelos docentes:

[...] eu acho que os estágios são realmente uma disciplina diferenciada e eu, particularmente, se pudesse escolher só uma disciplina para dar aula eu daria no estágio. Eu adoro, acho que é muito gratificante e é gratificante ir acompanhando as descobertas que os alunos vão fazendo sobre si mesmos e sobre as possibilidades de experimentação que eles têm [...] (Orientador CB – 1).

[...] eu acho que muda no sentido da proximidade com o aluno [...] o estágio ele é muito uma relação professor aluno, é um pouco a ideia do preceptor. [...] tem momentos que tu lidas como turma, hoje é o dia que a gente vai trabalhar sobre um determinado texto, então vamos fazer um seminário sobre o texto, mas o básico é e você?, como está?, como está o estágio?, qual é o teu

⁶⁸ A ideia é captada, investigada e compreendida por um professor que, em seguida, recria sua maneira de vê-la para advertir suas diversas facetas. Depois, a ideia é moldada ou adaptada até que possa ser captada, por sua vez, pelos alunos; ato este que, no entanto, não é passivo. Assim como a compreensão por parte do professor requer uma interação enérgica com as ideias, se espera que os alunos também entrem em contato ativo com as ideias (SHULMAN, 2005, p. 18, tradução nossa).

⁶⁹ [...] regras e casos para o conteúdo e sua pedagogia, assim como também para a organização e controle do ensino (SHULMAN, 1989, p. 81, tradução nossa).

plano?, o que tu estás pensando?, como foi como não foi?, como está te sentindo? Eu acho que tem uma dimensão mais individualizada, eu vejo que, aí você tem uma aproximação mais efetiva com o teu aluno. [...]. [...] com alguns, uma certa parceria, uma procura, uma troca, a gente se aproxima muito mais [...] eu trabalho em um laboratório os estágio [...] a gente fica em um formato mais de conversa na mesa [...] tem essa dimensão de proximidade [...] eu acho que eu tenho que conhecer um pouco mais eles e características, aquele é um aluno tímido, aquele é muito, vamos dizer assim, fechado devido as dificuldades que ele tem [...] eu acho que tem essa dimensão mais singular da orientação de estágio. Eu acho que suga muito mais, esse contato como ele é muito mais próximo você é muito mais exigida emocionalmente [...] (Orientador CH – 3).

[...] o estágio ele tem sim uma particularidade que é muito ligado a questão do sensível [...] eu vivo coisas com os meus estagiários de ansiedade que eu enquanto orientadora tenho que tranquilizá-los, em alguns momentos tenho que ouvi-los, às vezes, sobre coisas que não são do estágio e que estão atravessando o fato da construção de professor deles. [...] Eu percebo que é uma disciplina onde eles também precisam muito mais da gente que em uma disciplina teórica [...]. Sem dúvida, não é uma disciplina igual às outras. A questão emocional desta disciplina, em especial, é muito importante (Orientador LLA – 2).

Nas três narrativas, respectivamente, do Orientador CB – 1, Orientador CH – 3 e Orientador LLA – 2 está evidenciada a particularidade da disciplina de estágio que envolve a dimensão pessoal. A relação entre professor formador e professor em formação inicial é sinalizada como um diferencial que confere à disciplina uma especificidade. É o estreitamento das relações pessoais entre professor e aluno. Conforme evidenciamos nas narrativas, os professores orientadores de estágio, em geral, permanecem mais de um semestre com os alunos, o que proporciona que relações afetivas sejam fortalecidas. Com isso, entretanto, não queremos dar exclusividade ao estágio como disciplina que promove tais possibilidades, mas destacar que essa disciplina proporciona momentos em que a dimensão pessoal pode ser enfocada.

No excerto narrativo do Orientador CB – 1 encontramos evidências da satisfação docente do formador. A proximidade neste caso é destacada como possibilidade de acompanhamento do processo de construção da identidade profissional explicitado pelo “descobrir-se professor na experimentação”. Para o Orientador CH – 3 a individualização e a afetividade caracterizam a docência na disciplina de estágio curricular supervisionado. Este docente contou-nos sobre como a aula de estágio é organizada, sinalizando aspectos que diferenciam e que facilitam a aproximação, revelando que a participação do orientador é mais direta e constante que em outras disciplinas, desencadeando o envolvimento emocional. Já o Orientador LLA – 2 chama-nos a atenção para o fato de que a aproximação é também decorrente da concepção que o orientador tem da atividade que desempenha. No excerto narrativo compreendemos que para este orientador a aproximação dá-se pela relação que se constitui a partir das necessidades do estagiário que emergem na disciplina e que envolvem em muitos casos, sentimentos e emoções.

Exemplificamos com os excertos narrativos de dois orientadores, Orientador CET – 1 e Orientador CET – 2, a evidência que a especificidade da disciplina está relacionada ao modo como as ações docentes precisam ser elaboradas, ou seja, a especificidade da disciplina é o próprio modo de atuação docente.

Ao provocarmos o Orientador CET – 1 para contar-nos sobre as características da disciplina de estágio curricular supervisionado, o formador assim a caracterizou:

[...] a disciplina de estágio, a disciplina de prática de ensino ela é um campo minado e eu diria mais, usando metáforas tá, além de ser um campo minado ele é um campo pantanoso. Ou seja, ela é absurdamente necessária, mas ao mesmo tempo, [...] é um espaço de produção de mais dúvidas, de produção de mais questionamentos do que de produção de verdades ou confirmações, ou solidificação de ideias porque [...] quando o aluno vai para ali, aí sim, por mais complexo que seja o processo formativo, mas quando o jovem professor ou professora ele vai entrar em uma sala de aula e ele vai vivenciar a ação docente com aquele grupo de seres humanos que estão lá, não existe manual didático que diz para ele como ele vai fazer, ali sim vai estar estabelecido o que a boa formação tanto no campo educacional, filosófico e sociológico, como o campo epistemológico da [disciplina da área específica] vai exigir uma coisa que é fundamental para o professor, a criatividade. Porque problemas que aparecem lá, por vezes, não passam nem perto dos temas e das questões dos problemas que nós levantamos aqui.

[...] um campo profícuo que ali é o exercício pleno e o teste nodal do aluno se realmente há uma identificação com o seu ser profissional com o trabalho docente (Orientador CET – 1).

Este Orientador, ao referir-se à disciplina de estágio curricular supervisionado ou prática de ensino (opção de nomenclatura do curso), caracteriza-a como “campo minado e pantanoso”. A figura de linguagem utilizada pelo docente nos permite interpretar a disciplina como imprevisível e repleta de situações que envolvem sentimentos docentes. Compreendemos ainda que há, por parte do docente, sinalização do processo reflexivo desencadeado justamente em decorrência da imprevisibilidade implicada na ação docente. Conforme podemos verificar, para o formador, Orientador CET – 1, a disciplina, que é de extrema relevância para a formação de futuros professores, é espaço de produção de questionamentos que emergem da situação de inserção no espaço escolar e na relação com estudantes de outro nível de ensino, ou seja, no estabelecimento da relação do estagiário com seus alunos. O inesperado, fruto da experiência do estagiário na escola, nem sempre é contemplado pelas temáticas propostas e preestabelecidas no planejamento docente, mas é componente da ação docente. Podemos apreender da narrativa que a especificidade da disciplina ocorre ao promover a implicação do sujeito que aprende a ensinar no espaço em que vai desempenhar sua profissão, mobilizando aspectos pessoais e conhecimentos profissionais ao passo que desenvolve seu processo formativo.

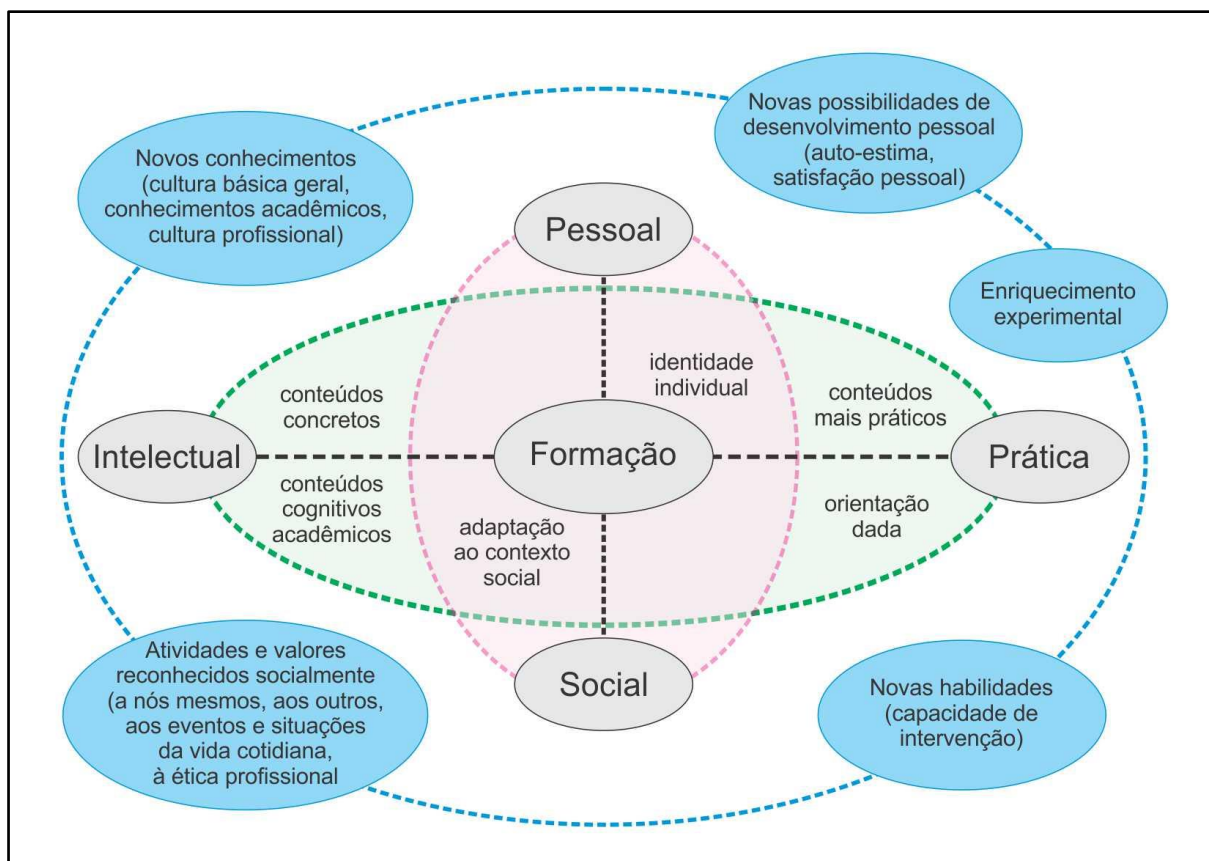
Neste sentido, Zabalza nos auxilia a compreender o processo de formação ao apresentar as dimensões básicas apresentadas por Goodlad (1995), complementando-as com o

que chamou de “dimensões que os sujeitos poderão desenvolver e melhorar como consequência da formação que lhes é oferecida (p. 86)”. A ilustração que segue representa a leitura que fizemos a partir das concepções de formação elencadas por Zabalza (2014).

Na ilustração (Figura – 7) mantivemos as quatro dimensões básicas elencadas por Goodlad (1995 apud ZABALZA, 2014) - pessoal, intelectual, prática e social - e, a partir destas, incluímos a complementação proposta por Zabalza (2014). Assim, a formação dá-se a partir das quatro dimensões básicas: intelectual, pessoal, prática e social que necessitam desenvolver-se de modo equilibrado para que a formação seja significativa. Estas dimensões estão relacionadas, conforme ilustração, compondo dois eixos. Neste sentido, o primeiro é representado pelo elo que une o pessoal ao social e apresenta, segundo Zabalza (2014, p. 86),

[...] um espaço temporal (*continuum*) que expressará a ênfase que a formação deposita, seja sobre os processos de adaptação ao contexto social (gerando indivíduos marcados pelos papéis sociais, pelo acréscimo de formas de agir e de comportar-se consensuais e positivas para o grupo), seja na marca de identidade individual (as opções pessoais, os estilos mais criativos, a tomada de decisões menos dependentes do entorno, entre outros).

Figura - 7: Esquema representativo das dimensões da formação



Fonte: Autoras (de acordo com Goodlad, 1995 e Zabalza, 2014).

O segundo eixo representa o elo entre a dimensão intelectual e a dimensão da prática construído a partir de conteúdos concretos da formação e da orientação dada a estes. Neste sentido, Zabalza (2014, p. 86) destaca que a “formação pode apresentar um conteúdo mais cognitivo e acadêmico, centrado na própria natureza dos conhecimentos que se adquirem, ou pode ter um conteúdo mais prático, centrado no saber fazer”.

A estes dois eixos centrais da formação, Zabalza (2014), acrescenta elementos que considera essenciais para o desenvolvimento formativo: *novas possibilidades de desenvolvimento pessoal*, enfocando desenvolver capacidades próprias ao sujeito como autoestima e satisfação pessoal que lhe ajudarão a enfrentar os desafios do cotidiano, inclusive aqueles relacionados à profissão; *novos conhecimentos*, objetivando saber mais e ser mais competente, este elemento inclui cultura básica geral, conhecimentos acadêmicos e cultura profissional; *novas habilidades* se referem às aprendizagens relacionadas a capacidade de intervenção em que se espera que os sujeitos envolvidos na formação sejam capazes de intervir de melhor; *atitudes e valores reconhecidos socialmente* que é compreendido, pelo autor, como de grande valia, mas pouco explorado na formação; se refere aos aspectos pessoais, de inter-relação pessoal e contextuais e, por último, *enriquecimento experiencial*, pois de acordo com o autor é esperado que qualquer processo de formação amplie os horizontes das experiências vivenciadas pelos sujeitos

Compreendemos que a concepção de Zabalza (2014) enfatiza a necessária observação de aspectos para além dos conteúdos específicos de uma determinada área de conhecimento corroborando com os estudos de Shulman (2005, 2004, 1997, 1989). O processo de formação pautado nas concepções apresentadas pelos autores supracitados implica um olhar sensível sobre as vivências pessoais e profissionais, assim como sobre o contexto institucional no qual o exercício da docência é desencadeado. Tanto formadores quanto futuros professores carregam consigo as particularidades das vivências experienciadas em contextos específicos e, destas, buscam elementos que os constituem como professores e orientam modos de atuação.

Nesta mesma direção, o Orientador CET – 2 destaca que a disciplina de estágio torna-se específica porque envolve diferentes sujeitos e espaços educacionais. Na narrativa deste Orientador encontramos evidências de que a constituição docente é entrecortada por diferentes personagens e espaços escolares que mudam a cada semestre e promovem movimentos que implicam diretamente no modo de atuação do formador. Vejamos como o Orientador CET – 2 se referiu à disciplina de estágio quando provocado a caracterizá-la:

[...] a gente vai se produzindo a cada semestre com cada aluno e as atuações são outras, embora a disciplina seja a mesma, mas a forma como ela acontece e os personagens que atuam a cada semestre são outros. [...] cada estagiário é um personagem [...] por isso que eu digo que a gente vai se construindo a própria docência, reconstruindo e construindo muita coisa que a situação te mostra porque não adianta eu saber, eu dizer que eu tenho uma larga experiência em orientação, cada ano é cada ano e cada semestre eu tenho outros personagens e outras escolas, outros alunos, outras disciplinas e surgem, no decorrer da disciplina de estágio a gente pedagogicamente a gente tem que estar parando a cada momento e olhando a cada situação [...] (Orientador CET – 2).

Destacamos desta narrativa a compreensão de que a disciplina de estágio exige que o formador esteja atento constantemente às diversas situações que se delineiam, pois são elas que orientam a ação docente. Avaliamos que a experiência conquistada como orientador auxilia na capacidade de remodelar-se que é destacada pelo Orientador CET – 2, mas compreendemos que a disciplina exige novas e constantes maneiras que emergem da própria situação e, como já dissemos anteriormente, muitas são imprevisíveis.

Marcelo García (1999) chama a atenção para aqueles conteúdos que não estão listados nos programas de ensino e que tampouco são ensinados, mas que são apreendidos no processo de formação inicial de professores. Segundo o autor, grande parte dos formadores de professores atuantes nas instituições de Educação Superior são provenientes de um processo de educação monocultural, o que explicaria, de certo modo, o despreparo destes profissionais como agentes orientadores de uma educação pluralista. O que observamos em nossa pesquisa, revela que os formadores que atuam na disciplina de estágio, não vislumbram outro modo de atuação que não aquele pautado na constante busca de atualização. Verificamos que, em especial, porque responsáveis por esta disciplina, na qual a atuação depende de outros espaços e sujeitos, a atualização é um aspecto imprescindível. Selecionamos um fragmento narrativo que exemplifica a movimentação constante dos orientadores de estágio na busca para alicerçar o conhecimento profissional dos estudantes na disciplina:

[...] é evidente que entram algumas discussões nacionais que a gente não pode deixar de trazer para cá, por exemplo, agora entrou a base curricular nacional comum, [...] quais são os conteúdos que estão programados de um ano para o outro, etcetera, etcetera, porque tudo isso faz parte do projeto formativo [...] (Orientador LLA -4).

Observamos, entretanto, que ao identificarmos tal aspecto como especificidade da disciplina não estamos desconsiderando que esta mesma consideração possa ser realizada para outra disciplina, mas enfatizando que a docência no estágio é marcada pela constante necessidade de apropriação e conhecimento das políticas que marcam o cenário educacional para além das portas da universidade. Parte significativa dos professores orientadores que entrevistamos nos falaram justamente sobre essa condição de estar constantemente

atualizando-se sobre as legislações, não só que estão voltadas especificamente para o ensino superior, mas para o cenário educacional como um todo. Dessa forma, essa atualização pautada nos documentos legais é um dos conhecimentos que alicerçam a atuação docente destes profissionais.

Conforme destacamos nos excertos narrativos do Orientador CET – 1 e Orientador CET – 2, anteriormente apresentados, a especificidade da disciplina dá-se a partir da observação da complexidade da formação de professores e na atuação como formador em uma disciplina que implica diferentes sujeitos e espaços educacionais. Assim, reconhecemos que uma educação pluralista exige novas configurações de formação para uma atividade profissional que é de natureza complexa e construída a partir das relações interpessoais. Por este motivo, a formação inicial necessita de espaços formativos nos quais seja possível o desenvolvimento de conhecimentos, destrezas e atitudes centradas nestas relações entre professores formadores, professores atuantes na Educação Básica e professores em formação inicial.

Exemplificamos com excertos narrativos do Orientador CET – 4 e o Orientador LLA – 4 a singularidade que a disciplina de estágio imprime no trabalho docente, evidenciando que as relações interpessoais e a responsabilidade com o ato de ensinar manifestam características que compõem um modo particular de atuação docente:

A única especificidade que eu acho que tem mesmo no estágio é porque é a disciplina onde o aluno tem que tomar consciência de que ele vai lidar com pessoas, entendeu, ele tem um dever, uma responsabilidade social. O professor não é apenas uma profissão, sei lá, na verdade toda a profissão tem uma responsabilidade [...] o professor tem que saber que ele está na frente dos alunos ele não pode, por exemplo, fazer de conta que dá uma aula, então eu acho que a especificidade do estágio é essa consciência que o aluno tem que ter, ele tem que, em um certo momento, ele tem que compreender isso que não é pela [conteúdo disciplinar] é pelo ser humano na frente dele e que ele tem que ajudar a formar, entende, eu acho que essa é a única especificidade no mais é uma disciplina como as demais, qualquer uma tem que aprender técnicas, tem que desenvolver competências e habilidades e tem que saber fazer isso e aquilo, tem que saber olhar o mundo de uma certa maneira, então eu digo que a única especificidade mesmo é levar o aluno a compreender, se é que ele ainda não compreende, e levar isso a sério mesmo na aula quando ele vai fazer a prática, de que é a reponsabilidade com seres humanos, isso que eu acho que é (Orientador CET – 4).

[...] eu acho que é um compromisso que se assume, que deve se ter assumido que o estagiário ele está lidando com a construção do conhecimento de outra pessoa. Isso é uma prática social e ninguém forma este estagiário, é ele que tem que formar-se, ele é que tem que perceber esta relação que ele estabelece com o outro e isso é um grande desafio porque, eu uso esta expressão “vaquinha de presépio” porque é aquela coisa do “paradinho”, sabe ele fica ali o tempo inteiro, a vaquinha do presépio que fica só aquecendo os outros. Como aluno, muitas vezes, ele tem sido vaquinha de presépio, ele vai para a aula, ele fica quietinho, ele responde o necessário para o professor e aí magicamente em uma hora por semana ele tem que transformar no professor [ênfatisando no professor] (Orientador LLA – 4).

Tanto para o Orientador CET – 4 quanto para o Orientador LLA – 4, a principal característica e especificidade do estágio é a necessidade de consciência formativa e a responsabilidade social que está circunscrita na disciplina. Neste sentido, Tardif e Lessard (2005) defendem a profissão docente como uma profissão de interações humanas no qual o objetivo é ensinar e isso se faz “com seres humanos, sobre seres humanos, para seres humanos (p. 31)”. Logo, questões como tolerância, diálogo, abertura ao posicionamento do outro, compartilhamento de experiências e ações, reflexão individual e coletiva tornam-se demandas a serem discutidas nos espaços de formação.

Ainda sobre os excertos narrativos destacados, precisamos mencionar que ambos revelam o distanciamento nos componentes curriculares dos cursos de formação de professores de discussões que aproximem o futuro professor do contexto no qual atuará como profissional. Questionamo-nos, neste sentido sobre as 400 horas de prática como componente curricular. Conforme lemos no estudo realizado por Scremin (2014), nos currículos das licenciaturas da UFSM tais horas práticas, muitas vezes, estão relacionadas às atividades em laboratórios que, indiscutivelmente são importantes, mas estão centradas na área específica de conhecimento e não sobre os processos de aprender a ensinar. Teoricamente, estas horas possibilitariam a aproximação dos futuros professores de discussões críticas e reflexivas sobre ensinar na vivência nos espaços de ensino. Dizemos teoricamente, porque nas narrativas dos orientadores de estágio encontramos marcas que nos provocam no sentido de refletir como essas horas, efetivamente, se produzem no interior dos currículos e de como operam nos processos de formação inicial, pois os orientadores de estágio, caracterizando a disciplina de estágio mencionam: “eu acho que a especificidade do estágio é essa consciência que o aluno tem que ter, ele tem que, em um certo momento, ele tem que compreender isso que não é pela [conteúdo disciplinar] é pelo ser humano na frente dele (Orientador CET – 4)” e “magicamente em uma hora por semana ele tem que se transformar no professor [ênfatizando no professor] (Orientador LLA – 4)”.

As narrativas explicitam que apesar das diversas orientações legais para organizar os componentes curriculares, poucas mudanças ocorreram nas operações e modos de atuação que se desenvolvem nos processos de formação inicial. Para Barreiro e Gebran (2006, p. 69), as adequações são realizadas, “[...] contornam-se situações, acomodam-se disciplinas e o número de horas sem alterar a essência do curso, sem que o conjunto dos docentes se envolva na reestruturação, nas avaliações dos cursos, mantendo-se, assim, as mesmas práticas e concepções formadoras”.

Nesse sentido, podemos afirmar que a atividade de orientação de estágio é marcada pela especificidade da disciplina composta pelas observações que os próprios orientadores de estágio elaboram a partir de suas práticas. Particularidades estas que acreditamos, muitas vezes, desconsideradas pelos demais formadores do curso de licenciatura no qual atuam. Para compreender como a atividade se caracteriza e configura apresentamos e discutimos na sequência as concepções docentes que norteiam as práticas docentes nas disciplinas de estágio curricular supervisionado. A discussão deste elemento temático nos possibilita entender como a pedagogia específica a orientadores de estágio é constituída, a partir das concepções de quem a constrói. Adentramos assim no terceiro elemento temático da dimensão modo de atuação, as concepções docentes.

3.3.3 Concepções Docentes

Os textos de campo analisados nos proporcionaram apreender noções que explicitam as concepções docentes que os participantes da pesquisa têm sobre a atividade docente que desempenham como formadores de futuros professores e sobre sua própria constituição. As concepções docentes nos auxiliam a compreender a elaboração própria, mas também coletiva, que cada docente faz a partir do que compreende que seja sua função na disciplina. Segundo Isaia (2006, p. 358), a concepção de docência abarca o modo como os professores

[...] percebem e pensam a docência, envolvendo criação mental e possibilidade de compreensão. Esta concepção comporta dinâmicas em que se articulam processos reflexivos e práticas efetivas em permanente movimento construtivo ao longo da carreira docente. Brota da vivência dos professores, apresentando componentes explícitos e implícitos, envolve tanto saberes advindos do senso comum, como do conhecimento sistematicamente elaborado e organizado. Nesse sentido, essa concepção é atravessada por expectativas (projeções), sentimentos, apreciações que acompanham a linha temporal da trajetória docente, tanto em termos retrospectivos quanto prospectivos. Assim, ela orienta a visão que os docentes têm de si mesmos em situação de sala de aula, dos alunos, do seu fazer pedagógico, dos colegas e da instituição a que pertencem.

Neste sentido, ao longo da carreira, tais concepções podem sofrer reformulações e adaptações movidas pelas demandas institucionais, de ensino e aprendizagem na universidade, implicando novas construções das noções de como ensinar, o que ensinar e por que ensinar, bem como a função que desempenham no processo de formação inicial de novos profissionais.

Tendo em vista que o contexto investigativo são cursos de formação inicial de professores, consideramos pertinente apresentar a concepção de formação de professores que

nos auxilia epistemologicamente na construção do trabalho. Compreendemos a formação de professores como

[...] campo de conocimientos, investigación y de propuestas teóricas y prácticas, que dentro de la Didáctica y Organización Escolar, estudia los procesos mediante los cuales los profesores – en formación o en ejercicio – se implican individualmente o en equipo, en experiencias de aprendizaje a través de las cuales adquieren o mejoran sus conocimientos, destrezas y disposiciones, y que les permite intervenir profesionalmente en el desarrollo de su enseñanza, del currículum y de la escuela, con el objetivo de mejorar la calidad de la educación que reciben los alumnos (MARCELO GARCÍA, 1999, p. 28)⁷⁰.

Compreendido como campo de conhecimento e investigação, a formação de professores é um processo sistemático e organizado, envolvendo tanto os professores em exercício como aqueles em formação inicial, e que pode desenvolver-se tanto individualmente quanto coletivamente. Neste ponto, Marcelo García (1999) faz uma ressalva interessante sobre a formação realizada com grupos de professores, destacando que há uma potencialidade mais significativa na transformação quando um grupo de professores é mobilizado para o desenvolvimento profissional, pois esta profissão é essencialmente coletiva e de natureza interativa. Por este motivo, uma demanda interessante deste campo tem sido desenvolver a consciência profissional de modo colaborativo.

Ao buscarmos sistematizar e discutir as concepções docentes dos orientadores de estágio, encontramos aspectos que entrecortam o modo como estes docentes percebem e pensam a docência e a disciplina de estágio curricular supervisionado. Sinalizamos anteriormente, que os orientadores reconhecem especificidades na disciplina de estágio. Essas particularidades são levadas em conta, compondo noções que orientam o modo de atuação docente e constituem uma pedagogia.

As concepções docentes nos auxiliam a compreender porque determinadas atitudes, práticas e organizações são assumidas em detrimento de outras. Assim, compondo nossa compreensão narratológica, com base nas noções manifestadas nas narrativas dos formadores, identificamos conformidade aos princípios elencados por Marcelo García (1999). Segundo o autor, os princípios enumerados não esgotam as possibilidades, mas indicam uma compreensão para formação de professores e o seu desenvolvimento.

⁷⁰ [...] campo de conhecimentos, investigação e propostas teóricas e práticas, que dentro da Didática e Organização Escolar, estuda os processos mediante os quais os professores – em formação ou em exercício – se implicam individualmente ou no coletivo, em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram seus conhecimentos, destrezas e disposições, e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento de seu ensino, do currículo e da escola, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação que recebem os alunos (MARCELO GARCÍA, 1999, p. 28, tradução nossa).

Nesse sentido, compreendemos que a formação de professores envolve um processo permanente no qual a formação inicial é apenas uma etapa que necessita estar articulada com o contexto escolar e provocar articulação contínua entre conhecimentos advindos das áreas específicas e conhecimentos pedagógicos. Defendemos ainda, com base na proposição de Marcelo García (1999), que teoria e prática estejam integradas promovendo a necessária coerência entre a formação recebida e a futura exigência profissional, considerando a pessoa implicada no processo de aprender a ensinar e sinalizando a reflexão como possibilidade de conhecer-se a si e ao espaço no qual atua.

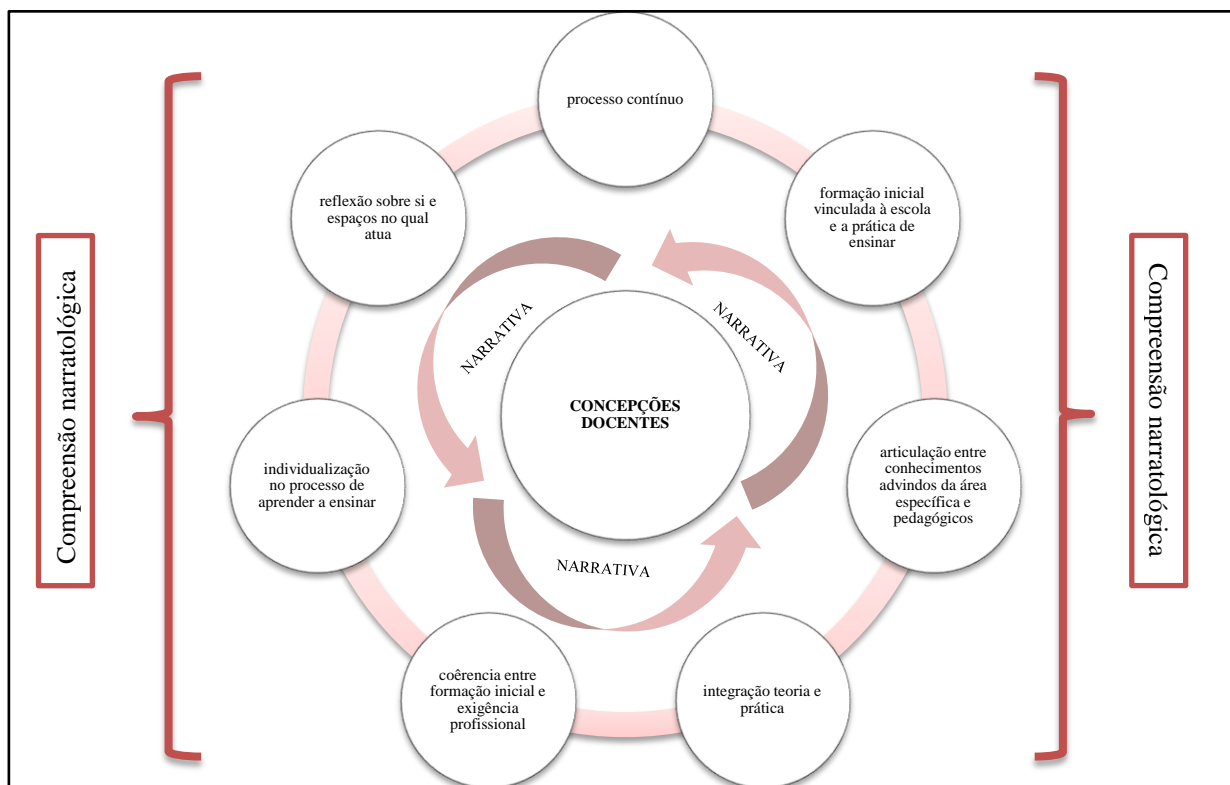
As concepções docentes que identificamos nos textos de campo, dialogam com os princípios sinalizados por Marcelo García (1999). Neste sentido, compomos nossa narrativa de modo que tais relações teóricas sejam evidenciadas a partir das vozes que nos possibilitaram a realização da pesquisa: os professores formadores responsáveis pelas disciplinas de estágio curricular supervisionado.

As narrativas dos formadores nos auxiliaram a aclarar os princípios destacados por Marcelo García (1999), demonstrando que a teoria em nossa pesquisa é um complemento metodológico e analítico que possibilita compor nossas narrativas interpretativas. Conforme sinalizam Clandinin e Connelly (2015), esse processo não é linear a ponto de podermos elencar aqui os passos que realizamos para que estas compreensões fossem alcançadas. Elas são compostas de inúmeras retomadas aos textos de campo, a anotações e textos provisórios que compomos até conseguirmos organizar nossas compreensões e transformá-las no relato de pesquisa, resultado de nossa compreensão narratológica.

Para os autores, quando transformamos nossos textos de campo em textos de pesquisa, nos vem à tona a contextualização social e teórica na qual nosso estudo se circunscreve (CLANDININ e CONNELLY, 2015), por isso as articulações que compomos são um processo complexo de interlocução na qual a formação de professores é tema que perpassa a escrita.

Salientamos, conforme tentamos aclarar na ilustração, que o mote central é o elemento temático concepções docentes que compõe a dimensão temática modos de atuação específica. Elaboramos as relações com os princípios elencados por Marcelo García (1999) ao identificarmos que as concepções que destacamos na forma de fragmentos narrativos dialogavam com os estudos do autor.

Figura – 8: Relação entre concepções docentes e os princípios de formação de professores



Fonte: Autoras (com base em Marcelo García, 1999).

Admitimos que o subsídio teórico proposto por Marcelo García (1999) nos auxilia na discussão das noções que emergiram das narrativas dos orientadores de estágio, possibilitando discuti-las à luz de uma perspectiva teórica, evidenciando as concepções docentes. Coube-nos ainda, partindo dos princípios elencados pelo autor, buscar interlocução com outros autores que corroboram com a discussão e possibilitam o aprofundamento teórico que este relato de pesquisa exige. Assim, ao fazê-lo, vamos costurando os retalhos narrativos que destacamos e construindo nosso relato de pesquisa com as possibilidades interpretativas que vislumbramos. A voz dos orientadores, dos autores que nos fazem refletir de maneira mais profunda nossa questão investigativa e com nossa voz, que impregna esse relato de pesquisa com marcas do que fomos e do que somos como pessoas e profissionais, constituindo a compreensão interpretativa sobre as concepções docentes, entendendo que esta nos auxilia na constituição da pedagogia específica de orientadores de estágio.

O primeiro princípio é o da compreensão de que a formação de professores é um *processo contínuo* de desenvolvimento profissional e, portanto, a formação inicial de professores é apenas uma das etapas deste processo. Assim, o desenvolvimento profissional é

processo que acompanha a vida do professor, perpassando diferentes fases da vida e da profissão independentemente do nível de ensino em que atue. Marcelo García (1999) enfatiza a relevância da relação constante entre formação inicial e permanente, promovendo a interlocução dos conhecimentos profissionais em construção e a experiência profissional nos espaços institucionais, possibilitando que novos conhecimentos possam ser elaborados, também a partir desta interlocução.

A relevância da continuidade formativa é destacada pelos orientadores de estágio. Sobre este aspecto é importante que destaquemos que identificamos manifestações que revelam as diferentes perspectivas com que a formação de professores é compreendida como processo contínuo. Os excertos destacados são exemplos que ilustram que a perspectiva do processo contínuo de formação pode estar centrada no compromisso que os formadores têm com a formação de outros profissionais e com a sua própria.

Conforme evidenciamos no excerto narrativo do Orientador CB – 1, a perspectiva está centrada na noção de que o futuro professor precisa desenvolver a consciência da necessária continuidade de seu processo formativo, mesmo depois de concluído o curso de graduação. Tal perspectiva está ilustrada da seguinte forma:

[...] a gente está falando de formação inicial e eu não posso dar conta de tudo na formação inicial e eles também precisam se dar conta de que eles não podem parar aí, que isso não é suficiente, não é suficiente [...] (Orientador CB – 1).

Reconhecemos que a compreensão do formador é a de que não é só o curso de licenciatura que proporcionará a formação do professor, pois este processo não é estanque. Neste sentido, acreditamos ser necessária a compreensão da formação como processo contínuo que perpassa a vida e a profissão do professor e está relacionado ao espaço no qual o professor exerce sua profissão. O processo de formação é construído a partir de conhecimentos de uma área específica e de conhecimentos próprios à profissão professor que são adquiridos, transformados e reorganizados ao longo da trajetória formativa dos professores. Desde esta perspectiva, apontamos para a necessidade de desenvolver a consciência formativa nos futuros professores, proporcionando-lhes ferramentas que viabilizem esta aprendizagem permanente da profissão docente. Neste sentido, destacamos que a formação inicial precisa cada vez mais indicar caminhos formativos possíveis após a conclusão da formação inicial.

Oportunidades formativas na instituição de ensino superior são sinalizadas pelo Orientador CH – 2. A conscientização da continuidade do processo formativo, dá-se da seguinte forma:

[...] eu tomo muito cuidado na socialização dos relatórios finais que é um momento que eu faço ao final da disciplina que é quando eles socializam a vivência, o que foi o estágio nesse sentido, [...] vocês precisam retomar ou voltar para a universidade e daí eu falo sempre [...] uma fala um pouco inócua, da formação continuada, que a formação não acabou aqui, [...] é bom que tu saibas que tu estás recebendo um título e que tu precisas saber muito, tem muitas coisas que tu sabes inadequadamente ou que tu sabes, mas que não é para aquilo, não é para aquele espaço, tu tens que ver como que tu operacionalizas isso nos diferentes espaços, então investir nisso, então a ideia que eu fico dizendo para eles que se mantenham vinculados a grupos de pesquisa [...], mas grande parte cai no mundo do trabalho e aí as impossibilidades são significativas de viabilizar isso (Orientador CH – 2).

A narrativa deste Orientador nos permite reconhecer um sentimento de incredulidade no papel que desempenha como conscientizador, pois há nas palavras do formador a projeção de uma realidade dos contextos educacionais que não permite ou dificulta que os professores retornem à universidade no sentido de aprimorar seu processo formativo. Admitimos que não há exagero nesse comentário. Parece-nos que a reflexão do formador demonstra o amplo conhecimento da realidade de parte significativa dos professores atuantes nas escolas. É importante retomarmos que na dimensão que trata das trajetórias docentes, evidenciamos a experiência na Educação Básica deste formador e a identificação de uma trajetória formativa marcada pelo trabalho e continuidade da formação acadêmica. Tais experiências fazem com que avalie as dificuldades que seus estagiários poderão enfrentar para dar continuidade à formação quando inseridos no campo profissional.

Relatamos, nesse sentido, também nossa experiência como professora da Educação Básica, sinalizando que as participações em congressos e atividades acadêmicas são compreendidas como faltas justificáveis, desde que não ultrapassem o número de dez ausências em um ano letivo. Compreendidas desta forma, tais faltas significam que o profissional terá de recuperar as atividades docentes. Pensamos que essa falta de incentivo para a formação continuada, pelo menos desde o contexto da escola pública estadual do Rio Grande do Sul, implica diretamente nos movimentos de formação, impedindo, muitas vezes, que os profissionais busquem nas IES a continuidade de sua profissionalização.

Como dissemos, identificamos, por parte dos formadores, a preocupação com a conscientização da necessidade e continuidade da formação. Desde este viés, a formação continuada deve ser trabalhada ao longo da formação inicial como elemento importante para o

desenvolvimento profissional dos professores, conforme reiterado no fragmento narrativo que destacamos:

[...] inclusive de como foi esse movimento de formação continuada de professores porque amanhã eles estarão lá e como eles vão olhar para esse movimento de formação continuada se durante a faculdade não foi trabalhado nada disso, se não foi mostrado a importância e saber o que já houve, o que já se sucedeu isso a gente procura fazer olhar esse movimento todo e para isso muitas coisas tu tens que, isso é difícil [...] (Orientador CET – 2).

As observações realizadas pelo Orientador CET – 2 em sua narrativa demonstram que o formador, convicto da importância da formação continuada, compreende que essa conscientização é seu papel como formador. Neste sentido, podemos apreender que o formador se vale de suas experiências na Educação Básica projetando cursos de formação continuada que ocorrem nas escolas em decorrência das políticas educativas. As formações que são promovidas nas escolas têm como propósito movimentar o professor ali atuante no sentido de aprimoramento profissional, no entanto, nem sempre levam em conta as motivações e necessidades dos professores daquele contexto.

Estudar a formação de professores implica, conforme destaca Marcelo García (1999), questionar-se sobre o conceito de formação que assumimos. Sobre este aspecto, o autor sinaliza três elementos importantes para a formação: a função social que a formação assume já que compreende a ideia de comunicação de saberes e, neste sentido, na propagação de uma cultura dominante; formação como desenvolvimento e constituição da pessoa através das possibilidades de aprendizagem e experiências e, por último, a instituição que organiza e planeja as atividades de formação.

Defendendo a ideia de que o conceito de formação quase sempre vem associado à ideia de desenvolvimento individual, Marcelo García (1999) chama a atenção para o fato de que ainda que haja um componente individual significativo no processo formativo é relevante sinalizar que ela não ocorre unicamente de forma autônoma. Neste sentido, o autor destaca três tipos de formação que, quando articulados, desencadeiam o processo formativo docente. Na autoformação docente o processo de formação ocorre de modo consciente e controlado pelo indivíduo; na heteroformação docente a formação é proposta e desenvolvida por agentes externos, quase sempre especialistas e a pessoa do professor não está implicada no processo, já na interformação docente, as atividades formativas são realizadas na interação entre sujeitos no qual há consciência tanto por parte dos sujeitos quanto das instituições ou agentes propositores da formação.

Corroborando com o pesquisador internacional, Isaia (2006) destaca a necessária consciência e envolvimento do sujeito na ação formativa, sinalizando que o “processo formativo abarca ações auto, hetero e interfomativas, integrando, assim, as diversas dimensões envolvidas nesse processo (p. 352)”. Neste sentido, a autora chama a atenção para o fato de que atividades formativas externas, por mais bem intencionadas, podem não mobilizar as intenções formativas individuais e tampouco do coletivo de docentes, impossibilitando transformações qualitativas e pouco interferindo no desenvolvimento profissional destes sujeitos. Assim, a formação envolve a capacidade de implicação do sujeito, o que significa dizer que a pessoa do professor é responsável pela mobilização pessoal para o desenvolvimento dos processos formativos (MARCELO GARCÍA, 1999).

Do ponto de vista específico da disciplina, conforme destacamos com o excerto narrativo do Orientador CH -4, a concepção docente que emerge é a noção de que o ECS é apenas uma experiência formativa vivenciada no contexto educacional:

[...] o estágio para mim, a inserção no campo de estágio seria o ponta pé inicial do jogo da vida profissional, é a arrancada, mas só a arrancada porque o resto tu vai durante todo teu exercício prático adquirindo, o conhecimento, reformulando, pensando, planejando, te organizando, indo, voltando, comemorando, te decepcionando porque é assim a caminhada, então o estágio seria esse início, essa coisa bem inicial assim (Orientador CH – 4).

A narrativa do Orientador CH – 4 elucida a noção de que o professor forma-se também na prática do exercício da profissão e que o estágio, nesse sentido, representa apenas uma inserção que ocorre ainda durante o curso de licenciatura e que proporciona experimentar a profissão no campo profissional. Os avanços e retrocessos, as formulações e a reformulações, as comemorações e as frustrações, segundo o Orientador, também compõe o conhecimento prático profissional que é adquirido ao longo do exercício docente. Neste sentido, a caminhada formativa é marcada pela importante inserção no campo profissional ainda durante a licenciatura, mas é ao longo da vida e da profissão que o professor vai adquirindo conhecimento, colocando-os à prova, refutando e reconstruindo saberes que lhe proporcionam o desenvolvimento profissional permanente.

Conforme destacamos anteriormente, as concepções docentes emergem tanto do olhar para si como para o papel que se atribuem como formadores de futuros professores. Da entrevista do Orientador LLA – 3, destacamos, sob o prisma do olhar próprio sobre sua constituição profissional como professor formador, que o processo é continuado. Dessa forma, reitera-se a concepção que, independentemente do nível de ensino no qual o exercício

profissional ocorre, a formação docente necessita ser compreendida como processo. Selecionamos um fragmento narrativo que, significativamente, ilustra tal compreensão:

[...] a gente está sempre em processo de formar-se (Orientador LLA – 3).

Evidenciamos, portanto, que desde diferentes perspectivas, os professores formadores orientadores de estágio reconhecem a formação como processo contínuo. Salientamos que estes se responsabilizam pela conscientização dos futuros professores, entendendo que esta busca é também pessoal e, por outro prisma, reconhecem que sua constituição profissional está circunscrita pelo mesmo movimento.

Imbernón (2011) destaca que a formação permanente deve ser pensada a partir de cinco pontos. O primeiro, diz respeito à reflexão prática-teórica que capacita o professor a gerar conhecimento pedagógico por meio da própria prática. O segundo aspecto é o que se refere à necessidade de compartilhamento de experiência, configurando um modo de atualização que viabiliza a comunicação entre profissionais. A união da formação a um projeto de trabalho no qual a atuação docente seja o foco é o terceiro aspecto destacado. O quarto elemento enfatiza a formação como estímulo crítico que viabiliza a leitura de mundo de modo mais amplo que àquele restrito ao campo disciplinar. O quinto e último aspecto evidenciado por Imbernón (2011) é o desenvolvimento profissional da instituição educativa com o intuito de transformar práticas. Os pontos identificados como relevantes para a formação permanente pelo autor supracitado dialogam com a proposta de Shulman (2004) que propõe que os conhecimentos profissionais tornem-se uma propriedade comunitária, legitimando o conhecimento da profissão.

O segundo princípio é o que aponta a necessária *integração entre desenvolvimento curricular e mudanças que melhorem o ensino*, no qual o objetivo final seja facilitar os processos de ensino e aprendizagem. A *conexão entre os processos de formação e o desenvolvimento organizativo da escola* é apontada como o terceiro princípio, indicando que a formação que é pensada a partir das demandas contextuais tem maior implicação sobre a escola.

Sobre os princípios dois e três apontados por Marcelo García (1999) precisamos destacar que a vinculação entre as demandas da escola, essencialmente o lugar onde os futuros professores atuarão, e as instituições formadoras, é uma necessidade tanto para a escola quanto para a universidade. Vale destacar que os alunos que hoje ocupam os bancos escolares

serão os que, no futuro, ocuparão os universitários; do mesmo modo que os professores que hoje ensinam na escola passaram pelas instituições de Educação Superior.

Grossman, Wilson e Shulman (2005) advertem que os futuros professores aprendem a ensinar suas disciplinas pautados nos modelos de professores que tiveram no seu curso de formação inicial ou ainda nas experiências com o ensino que tiveram enquanto alunos da Educação Básica. Neste sentido, os futuros professores guardam consigo os modelos de como aprenderam, ou como preferem os autores supracitados, os professores que tiveram não lhe ensinam só o conteúdo disciplinar “sino que modelan las prácticas y estrategias de enseñanza para los futuros profesores en sus clases (p. 5)”. Sobre este aspecto, compreendemos que as transformações que ocorrem nas escolas devem repercutir na formação inicial, da mesma maneira que novas concepções de formação nos cursos de licenciatura precisam estar alinhadas à realidade circunscrita nas escolas. Pensar a formação a partir do contexto profissional e, preferencialmente, na interlocução efetiva com este espaço é, segundo Shulman (2005a), uma demanda formativa.

Identificamos estas noções nas narrativas que constituímos na interlocução com os docentes responsáveis pelas disciplinas de estágio. No excerto narrativo que destacamos da entrevista do Orientador CH – 4 notamos que o formador reconhece a disciplina como oportunidade de aproximação dos futuros professores e experimentação no contexto profissional.

[...] a gente vai aparando as arestas, fazendo todas aquelas, organização e seleção das dificuldades que vão surgindo ao longo do trabalho e que, por vezes, não tem sido poucas, têm sido situações bem difíceis assim, mas que felizmente com muito diálogo, como muita confiança a gente vai resolvendo [...]

[...] aquilo que não foi de acordo com as nossas expectativas esperadas [...] vale como experiência, tem coisas que a gente conhece e aprende e diz isso eu nunca vou fazer e tem outras que a gente diz que é importante. Isso eu posso seguir porque não existe uma receita.

[...] para mim o papel formativo do estágio é possibilitar uma aproximação do campo prático, do campo do trabalho, da atuação profissional mesmo porque o aluno está aqui, por vezes, que ele tem assim esta oportunidade de exercício e de prática de ir lá no contexto e [...] não é ainda aquilo que tu vai adquirir com um semestre, mas que também é um começo do começo, do começo, do ínfimo entende [...] (Orientador CH – 4).

Apreendemos da narrativa que, na compreensão do Orientador, o estágio é a oportunidade de vislumbrar a elaboração do processo formativo realizado pelos futuros professores sobre sua profissão e, a partir desta observação, auxiliá-lo na reelaboração ou adequação de aspectos e conhecimentos envolvidos na formação. Assim, a concepção docente que perpassa esta compreensão é a de que o contexto profissional no qual o futuro professor atuará é elemento essencial para a construção do processo constitutivo docente e que é dele

que emergem as necessidades formativas. As experiências vivenciadas no contexto educacional servirão de parâmetro para reelaboraões que se façam necessárias e, inclusive, observação das experiências que poderão lhe servir de subsídio. Tanto as mudanças no sentido de qualificar o processo de ensino, quanto a análise de posturas que lhe auxiliem no processo de elaboração do significado daquela experiência perpassam os dois princípios destacados por Marcelo García (1999).

Neste sentido, a concepção docente se configura a partir da necessidade de nortear as práticas dos estagiários, ou seja, cabe ao orientador de estágio, como formador responsável por esta disciplina, reconduzir o estagiário quando necessário e auxiliá-lo na organização e significação de suas experiências, pois, conforme nos lembrou o formador, não há uma receita que possa ser seguida. Tal como nos alerta Shulman (1998) a formação profissional implica propósitos sociais e responsabilidades embasados tanto nos conhecimentos construídos cientificamente quanto nos aspectos morais que compõem a profissionalização. Assim, na formação de professores, tais aspectos precisam ser elaborados de modo que a constituição profissional esteja fundamentada em tais noções. Notamos que na narrativa do Orientador CH – 4 emerge a responsabilidade que os formadores assumem na relação com o que ocorre em outro espaço físico e com outros profissionais, cabendo ao orientador auxiliar a gerenciar a aprendizagem docente do estagiário.

Para o Orientador CET – 1 a formação de professores precisa ocorrer em relação contínua com o contexto escolar, pois tanto universidade quanto escola têm em comum a finalidade pedagógica. Observamos de que maneira esta relação é expressada pelo formador no fragmento da narrativa que destacamos:

[...] a escola sempre foi muito presente assim na minha vida [...] já vi muito este conflito [...] uma coisa é o professor da universidade e outra [...] da escola básica, mas isso é uma discussão esquizofrênica [...] porque todos nós [...] trabalhamos com a educação [...] apesar de ser níveis e espaços diferentes, [...] é desenvolvimento do cidadão, da criança, do jovem, aprimoramento da sua leitura de mundo, que a [área específica] pode contribuir barbaramente [...] essas intervenções são formas até de quebrar essas barreiras [...] nós temos um processo de igualação que é a mediação do trabalho pedagógico [...]. [...] como é que nós vamos ensinar alguém fora do espaço do mundo do trabalho [...] que é escola, [...] o estágio é uma grande disciplina apesar de ser complexa, [...] é a materialização na prática do aluno vivendo o trabalho futuro dele de profissional. O trabalho [...] se dá no espaço da sala de aula de uma escola [...] formar um cara com muita clareza sobre isso é formar eles experimentando lá, munido de muita teoria, munido de muito estudo, de todos aqueles conhecimentos que a gente já falou [...] lá está o centro da emergência inclusive dos problemas [...] que os manuais didáticos nunca vão ter todas as saídas, é lá que ele vai resolver a inclusão [...] os nossos alunos têm uma disciplina de inclusão de educação especial, [...], isso são coisas assim desafiadoras, mas que ao mesmo tempo são virulentas, elas são de explosão porque lá é o real. [...] quanto mais inserções pedagógicas [...] o que interessa é a ideia filosófica e pedagógica que traz estas perspectivas de matrizes curriculares que inclusive hoje estão materializadas em políticas públicas (Orientador CET – 1).

Ao destacar a escola como espaço do trabalho do professor, evidenciamos que a formação de professores deve ocorrer de modo que o diálogo com a escola seja também formativo, no entanto, como professor de estágio, destaca a complexidade deste momento formativo para o estagiário, tendo em vista que é também momento de confronto, de novas descobertas, de observação e imersão profissional. Neste sentido, podemos destacar uma vez mais que, mesmo que a concepção docente evidencie que a proximidade com a escola ou, como destacado pelo formador, que inserções pedagógicas devam ocorrer ao longo da formação de professores e essa é inclusive uma orientação legal materializada pelas políticas educacionais, nos questionamos de que modo, por exemplo, as práticas como componente curricular têm sido objetivadas nos currículos e modos de atuação nos cursos de licenciatura.

Scremin (2014) revela que há, por parte de parte significativa dos cursos de licenciatura, equivocada compreensão do que sejam as 400 horas práticas como componente curricular. O curso no qual o Orientador CET – 1 orienta estágios, por exemplo, foi destacado pela autora. Segundo o estudo, as horas práticas estão voltadas a exercícios práticos no interior de disciplinas específicas da área de conhecimento no interior de laboratórios, por exemplo, onde a tônica não é a prática docente.

Ainda que tenhamos tomado como exemplo um curso de licenciatura, verificamos que o distanciamento do contexto escolar se descortina, pela narrativa, também em outros cursos de licenciatura conforme verificamos em nossa pesquisa. Observamos, por exemplo, que o Orientador LLA – 1 e o Orientador LLA – 4 reforçam a noção de que a formação de professores precisa estar vinculada permanentemente com a realidade do contexto escolar. Ou seja, deve haver conexão entre os processos de formação e o desenvolvimento organizativo da escola, o terceiro princípio elencado por Marcelo García (1999). Conforme verificamos nas narrativas, ambos reivindicam a necessidade de uma maior proximidade com o contexto escolar:

[...] eles têm que ter este conhecimento, eles têm que ter esse conhecer a escola mais, conhecer a educação como é que funciona e eles ainda têm muitas, eles se assustam com certas coisas, eu acho que quando ele chegar para fazer o estágio ele já tem que estar sabendo que aquilo ali é corriqueiro no dia a dia da escola [...] (Orientador LLA – 1).

[...] como eu vou orientar um estágio se eu não tiver estas relações concretas do cotidiano da escola para trazer para uma discussão ou para trazer para uma seção de orientação. Aí eu me distancio muito do campo. [...] Eu acho que a escola é este espaço no qual quem trabalha com a formação de professores deveria pisar um pouquinho mais porque também a cada dois anos [risos] antes eu acho que era até cada cinco, agora a cada dois anos a gente chega lá e tem uma tribo diferente [...] (Orientador LLA – 4).

No primeiro excerto, a reivindicação está voltada para o curso de licenciatura, ao currículo e aos modos de atuação que dela decorrem. Já no segundo fragmento narrativo, encontramos a evidência de que também o orientador precisa promover a proximidade com o contexto escolar. Nestes fragmentos narrativos, identificamos que os formadores julgam necessária a interlocução com o contexto escolar, de modo a articular a formação inicial aos processos que ali ocorrem, se transformam e configuram o sistema educacional. Evidenciamos, portanto, que há a compreensão de que o curso de formação inicial quando toma por mote as questões que emergem do contexto profissional e da vivência do cotidiano escolar têm maiores possibilidades de influenciar transformações significativas naquele espaço, proporcionando tanto aos professores em formação, quanto aos formadores e professores atuantes na escola uma relação colaborativa que implica nos fazeres pedagógicos elaborados. A relação efetiva com a escola pode e deve provocar também mudança no modo como a formação inicial é concebida na universidade, demandando também transformações no fazer pedagógico dos formadores.

O quarto princípio sinaliza a *necessária articulação entre conhecimentos acadêmicos e disciplinares com o conhecimento pedagógico*, apontando que o conhecimento pedagógico do conteúdo⁷¹ é uma importante conexão entre os conteúdos e a pedagogia, caracterizando que o conhecimento do professor é de natureza distinta daquele do especialista. Este princípio está embasado nos estudos de Shulman, evidenciando que este conhecimento é responsável pela estruturação do pensamento pedagógico dos professores (MARCELO GARCÍA, 1992, 1999).

Neste princípio nós encontramos o embasamento para muitas das discussões que nos propomos ao longo do trabalho, pois entendemos que há fragilidades significativas na articulação entre conhecimentos da área específica e o conhecimento pedagógico o que se revela, com maior nitidez, quando os futuros professores adentram nas escolas. Nossas experiências tanto como estagiárias, quanto como orientadoras haviam aguçado a curiosidade e os estudos realizados vinham apontando a necessidade de um olhar mais pontual sobre o estágio como provedor desta articulação. Por este motivo, encontramos no estágio o palco para nossas problematizações, compreendendo que este tem cumprido o papel de articulador e mobilizador do conhecimento pedagógico do conteúdo.

Os estudos sobre conhecimentos base para o ensino, realizados por Shulman (2005), destacam o conhecimento pedagógico do conteúdo como a essência da função do professor

⁷¹ Marcelo García (1999) se refere a conhecimento didático do conteúdo, no entanto, optamos pela nomenclatura conhecimento pedagógico do conteúdo original utilizada por Shulman desde a década de 80.

por constituir-se da relação do conteúdo com elementos de cunho pedagógico que implicam em processos de raciocínio por parte do professor e na mobilização de saberes que possibilitam levar o estudante à compreensão. O processo de raciocínio pedagógico é complexo e exige significativo esforço do profissional que, ao mesmo tempo, aciona diferentes conhecimentos para compor o conhecimento pedagógico do conteúdo.

Ao longo da narrativa do Orientador CH – 1 encontramos elementos que nos auxiliam a compreender como este formador organiza seu modo de atuação e quais as concepções de docência que estão implicadas. A docência não está restrita ao espaço físico da sala de aula na instituição de ensino superior; é orientada pela visão que o formador tem de seus alunos, de seu processo constitutivo como formador de professores, das dimensões de formação que compreende necessárias ao futuro professor e do papel que assume diante do compromisso formativo. Observamos no excerto narrativo de que modo o Orientador nos relata estes aspectos:

[...] o que me mobiliza muito como orientadora tem a ver muito com gestão, gestão de trabalho e que está muito circunscrito a minha sala, aos meus espaços de atuação, [...] não são a sala, eles são o parque, a pracinha, se tem ou não areia, se a areia está limpa ou não está, tu entendes que tem posicionamentos que tu tens que tomar e que as alunas, muitas, vezes sequer pensam, [...]. Então tem uma dimensão ética muito forte [...] que eu aprendi na minha tese, [...], tem uma dimensão epistemológica que tem a ver com estas compreensões [...] em um viés sociológico e não mais psicológico ou biológico de que ela aprende e pronto. [...] as pessoas não conseguem relacionar, mas eu acho que o meu papel de orientadora é, ele tem que ser intervir nisso e fazer [...]. [...] nem só o conhecimento das áreas específicas é importante [...] não pensar o conhecimento como conteúdo, mas sim conhecimentos necessários ao sujeito que está no mundo imerso na cultura e tal. Então talvez ele não seja meio de transporte, hábitos de higiene, [...] mas, um jeito de [...] se portar no mundo, questões mais planetárias, como é que eu cuido de mim e cuido do outro [...] e vão vir estes conhecimentos, [...] o germe que causa isso, a bactéria [...] são das ciências [...], mas não como grandes conteúdos das ciências, da matemática [...] o grande problema é que os alunos não enxergam isso para o estágio então a gente tem que ir puxando [...] (Orientador CH – 1).

Os espaços educacionais, institucionais ou não, nos quais o Orientador CH – 1 circula permitem que acione, na orientação, aspectos que produzem implicações no modo de atuação. Suas concepções estão constituídas a partir destas experiências e também nos estudos realizados em nível de doutorado. Assim, evidenciamos que a concepção docente se constitui a partir da percepção que tem dos seus estagiários, compreendendo que é seu papel intervir e provocar reflexões que permitam que estes estudantes organizem processos de compreensão com embasamento epistemológico e prática ética no contexto educacional no qual estejam inseridos.

O Orientador CH – 1 destaca que os estudantes matriculados nas disciplinas de estágio, muitas vezes, têm dificuldade de significar os conhecimentos advindos das áreas específicas para o contexto no qual desenvolvem o estágio, ou seja, muitas vezes não

conseguem redimensionar os conhecimentos para que estes se tornem adequadamente comunicáveis, considerando contexto e alunos. Sobre este aspecto, precisamos evidenciar que, de acordo com o Orientador, é seu papel auxiliar os estagiários a elaborarem um novo modo de conceber o conhecimento adequando-o ao contexto no qual será trabalhado.

Conseguimos apreender na narrativa que há um movimento de descentralização do conhecimento específico, ou seja, olhar para o conhecimento de modo a não tomá-lo como conteúdo fixo, mas como possibilidade de discussão de modo mais amplo na sociedade. Entretanto, precisamos esclarecer que isso não significa minimizar a importância do conhecimento e dos conteúdos que dele decorrem, mas reorganizá-lo significativamente. Destacamos que, os catorze orientadores de estágio que participaram da pesquisa revelam que têm como mote inicial o conhecimento da área específica, demonstrando que este é o elemento central para a sua atuação. Sem ele não tem ensino. Para estes orientadores, o conhecimento advindo da área específica disciplinar não é o maior problema da licenciatura, pois os alunos apresentam domínio do campo disciplinar, a questão nevrálgica por eles apontada é a pouca, ou ausência total, da reflexão sobre como ensiná-lo. Neste sentido, Shulman (1998) sinaliza que o conhecimento acadêmico disciplinar advindo do campo da área específica é imprescindível para a atuação docente, mas ele por si só não garante ensino. Nesta perspectiva, o Orientador CH – 1 explicita a dificuldade que os estagiários apresentam no que tange a ressignificação dos conhecimentos e destaca que seu papel como formador é levar os estudantes a refletirem sobre a construção pedagógica do conteúdo.

Semelhante pensamento é expresso pelo Orientador CET – 1. O processo de construção do conhecimento científico acadêmico é considerado imprescindível para o professor e, portanto, para a formação inicial de professores. No entanto, a partir dele, é a elaboração do conhecimento pedagógico do conteúdo que diferencia este profissional de um cientista na área (SHULMAN, 1998, 2005). Compartilhamos o fragmento narrativo para explicitar:

[...] não basta você dominar um conjunto de fórmulas e nomes e isso faz parte desse processo de quantificação do conteúdo [área específica], que na verdade durante os três anos você estuda um leque homérico, da conta da [área específica] básica assim tranquilamente, mas na verdade o que importa, o que diferencia, e por isso a preocupação com as questões epistemológicas que eu falo para os meus alunos, é entender o processo de construção desse conhecimento e, a partir do entendimento das bases epistemológicas e históricas, a partir daí retirar abordagens metodológicas que sejam mais coerentes com a dimensão pedagógica e com a própria dimensão epistemológica e histórica do conhecimento [área específica] (Orientador CET – 1).

A partir da concepção de ensino exposta pelo Orientador CET – 1, ponderamos que se faz necessária uma reflexão sobre o objeto de ensino dos professores universitários que nos

auxilie a compreender o modo como a pedagogia específica de estágio é elaborada pelos orientadores. Compreendemos que o objeto de ensino dos professores formadores são os saberes acadêmicos decorrentes do conhecimento científico das diversas áreas de conhecimento específico com as quais se relacionam nas atividades docentes que desempenham na instituição de Educação Superior. Entretanto, conforme salienta Gamboa (2009) o conhecimento científico está relacionado ao processo dinâmico e, por isso, dialético de elaboração de perguntas e produção de respostas novas. Para este autor, os saberes têm caráter mais estático e referem-se ao produto elaborado como resultado da dinamicidade entre perguntas e respostas.

Em vista deste processo dinâmico, a produção de conhecimentos científicos está estritamente relacionada com o processo histórico, social e contextual o que determina, por assim dizer, o caráter temporário do resultado desse processo. Dito de outro modo, a produção de conhecimentos, resultado da dinâmica entre perguntas e novas respostas, está vinculada às necessidades e possibilidades de quem as produz e condicionada às variáveis contextuais.

Dessa maneira, seja movido pelo desejo de saber, pela dúvida, pelo interesse, seja pela necessidade, o sujeito elabora perguntas que inicialmente passarão pelo processo de problematização, que tem como objetivo qualificar e problematizar essa primeira pergunta, o resultado desse processo será a resposta para a primeira indagação. “Em síntese, deve-se explicitar a relação entre o indagador sujeito e o objeto-problema que é indagado (quem pergunta sobre o quê), assim como as condições que determinam essa relação (situação-problema)” (GAMBOA, 2009, p. 12).

A qualificação ou verificação da pergunta gera novas indagações às perguntas iniciais e, conseqüentemente, dúvidas quanto às respostas. Quando as respostas podem ser desvinculadas dos contextos geradores da pergunta, são congeladas e sistematizadas para que possam assim ser trabalhadas na forma de saber acadêmico. Esses saberes serão então diluídos nos conteúdos didáticos e matérias curriculares na forma de saberes escolares cristalizados (conteúdos disciplinares). Nesse sentido, ao propagar nos sistemas educativos o produto (os saberes sobre determinada área específica) do processo de construção do conhecimento, desvinculado das perguntas geradoras, o professor poderá cair na falácia de apresentar esses conhecimentos como respostas dadas, cristalizadas e padronizadas, isentas de novas indagações. Sobre este aspecto, do fragmento anteriormente destacado pertencente ao Orientador CET 1, sinalizamos a preocupação com o processo de elaboração assim definido na narrativa: “entender o processo de construção desse conhecimento e, a partir do entendimento das bases epistemológicas e históricas, a partir daí retirar abordagens

metodológicas que sejam mais coerentes com a dimensão pedagógica e com a própria dimensão epistemológica e histórica do conhecimento [área específica]”. A concepção que emerge envolve saber suficientemente bem para si para ser capaz de elaborar proposições didáticas que confirmam a este conhecimento uma nova possibilidade de compreensão para outros (SHULMAN, 2005). Neste processo, entretanto, é importante que se conservem as essências do conhecimento da área específica.

É neste sentido que Cunha (2009) defende que o professor universitário precisa desenvolver a capacidade de aliar a pesquisa com o ensino, pois ao passo que ensina o conteúdo mobiliza a capacidade de interrogar-se sobre o processo de construção destes conhecimentos adquiridos e sua relação com as práticas sociais. Privilegiar a dúvida em detrimento à certeza aparece como lógica formativa na formação de profissionais mais comprometidos com o processo e menos com o resultado.

Tendo em vista a perspectiva de Gamboa (2009), entendemos a dúvida como locomotiva para a produção de conhecimentos, pois “a dúvida transforma a resposta obtida (síntese), afirmada como saber constituído na sua negação, na sua forma contrária (antítese), numa nova pergunta que irá exigir a produção de novas respostas (p. 13)”. Assim, trabalhamos com a unidade dos contrários, de um lado a unidade, porque referidos a um mesmo objeto de investigação; de outro, contrário, porque se encontram em fases diferentes de desenvolvimento da produção científica.

Nessa perspectiva de perguntas e respostas, configura-se a ideia de que a construção do conhecimento científico é um processo elaborado, contínuo, cíclico e complexo, que não pode ser reduzido à reprodução; é antes de tudo, um processo de produção e de criação de respostas novas e de novas indagações.

Desse modo, segundo a abordagem de Gamboa (2009), os saberes acadêmicos (conteúdos disciplinares) e escolares são decorrentes do processo de produção científica (conhecimento científico). A dinâmica pergunta-resposta é (re)significada pelos valores e atitudes dos docentes pautados em sua especialidade, mas também em conhecimentos que são provenientes de outras áreas e outras naturezas que não só a científica-acadêmica. Assim, os conhecimentos científicos são organizados em conteúdos disciplinares para compreensão dos alunos de acordo com a compreensão e a interpretação do professor.

O conhecimento científico é adquirido pelo professor na sua formação profissional, portanto não se restringe à formação inicial, é também fruto das suas buscas teóricas em curso de formação continuada e inquietações do próprio processo de ensino, é a busca de acesso a saberes de carácter científico já produzidos e catalogados, sistematizados no decorrer dos

tempos. Para Roldão (2007), o profissional que ensina precisa dinamizar esses processos de produção científica e fazer-se compreender, de modo que

A formalização do conhecimento profissional ligado ao ato de ensinar implica a consideração de uma constelação de saberes de vários tipos, passíveis de diversas formalizações teóricas – científicas, científico-didático, pedagógicas (o que ensinar; como ensinar; a quem e de acordo com que finalidades, condições e recursos), que, contudo, se jogam num único saber integrador, situado e contextual – como ensinar aqui e agora –, que se configura como “prático” (ROLDÃO, 2007, p. 98).

Na compreensão de Gamboa (2009), o grande equívoco atual do processo de ensino está no fato de que os conteúdos escolares são transmitidos sem que haja uma retomada das perguntas geradoras do conhecimento. Esses saberes são, na maioria das vezes, transmitidos aos estudantes sem a devida problematização e sem a explicação de que eles são oriundos de um processo longo e complexo de construção do conhecimento. Pimenta e Anastasiou (2010, p. 16) asseveram que é preciso compreender que “todo conteúdo de saber é resultado de um processo de construção de conhecimento. Por isso, dominar conhecimentos não quer dizer apenas apropriação de dados objetivos pré-elaborados, produtos prontos do saber acumulado”. No que tange a concepção formativa expressa pelo Orientador CET – 1, compreendemos assim, que o processo constitutivo dos conhecimentos é essencial para uma nova elaboração que proporcione a reorganização pedagógica adequada para o nível de ensino e contexto.

As autoras supracitadas destacam que é necessário romper com a ideia produzida pelo senso comum de que uma aula universitária faz-se com base na prática expositiva, na qual o professor é compreendido como palestrante e o estudante como ouvinte-copista, propondo que a aula universitária seja o lugar de construção com o apoio de professores e alunos. No ensino tradicional, os conteúdos são apresentados como síntese, na qual já não interessam os processos de pesquisa que foram desenvolvidos para chegar a tais saberes acadêmicos. O professor universitário, neste sentido, tem o papel de transmitir as sínteses do processo de produção do conhecimento aos alunos caracterizando-se como fonte do saber.

Para Pimenta e Anastasiou (2010) uma prática docente pautada em tais premissas confere ao ensino universitário um caráter fragmentado, na qual ficam comprometidos os resgates teóricos e metodológicos que conferem ao conhecimento científico a rigorosidade epistemológica. Assim, “[...] ficam excluídos aspectos essenciais do processo [...] nexos determinantes daquele conceito ou a síntese teórica que possibilitou sua construção. A ausência desses aspectos sociais e históricos deixa o conhecimento solto, desconectado, sem nexos, fragmentado (p. 208)”.

Um dos desafios, tendo em vista a constante produção da ciência, está relacionado ao processo de selecionar, do campo científico de determinada área do conhecimento, os conteúdos e conceitos a serem ensinados nas salas de aula universitária. Tal processo não pode desconsiderar o dinamismo com que novas perguntas e respostas são produzidas e, tampouco, as bases epistêmicas e profissionais que caracterizam as especificidades da área de conhecimento. Neste aspecto, admitimos que “ao aprender um conteúdo, apreende-se também determinada forma de pensá-lo e de elaborá-lo, motivo pelo qual cada área exige formas de ensinar e aprender específicas, que explicitem as respectivas lógicas (PIMENTA e ANASTASIOU, 2010, p. 214)”.

Tal é a noção que expressa o Orientador CET – 2 no fragmento narrativo que destacamos de sua narrativa. Percebemos que o formador compreende a necessidade que seu aluno tem de desprender-se de uma organização de conhecimentos científico-acadêmicos, para compor conhecimentos acadêmico-escolares. Observamos como o Orientador nos leva a refletir sobre essa noção que explicita a concepção docente da necessária articulação entre conhecimentos acadêmicos e disciplinares com o conhecimento pedagógico:

[...] os conhecimentos que mobilizam e que ele precisa ter, os pedagógicos são fundamentais e ele tem que ter essa noção desse conhecimento que está específico e de como ele vai ser, vai realmente ser entendível para o aluno, ele precisa ter esse conhecimento pedagógico de fazer essa, eu diria, essa transposição do conteúdo para, quer dizer, esse é o conteúdo de [...], mas agora o que que eu quero entender, o que eu quero com isso, onde eu quero chegar, o que o aluno vai ter de compreensão e para que serve este conteúdo para ele, com esse conteúdo que outros conhecimentos ele pode mobilizar não só especificamente daquele tópico e tudo separadinho, então esse conhecimento ele pode mobilizar outros conhecimentos depende da atuação do professor, de como o professor consegue levar isso (Orientador CET – 2).

Sobre este aspecto, valemo-nos do constructo de transposição didática (CHEVALLARD, 2005), pois compreendemos que a consciência da necessária adaptação do conhecimento para os diferentes níveis de escolaridade é um conhecimento profissional a ser desenvolvido na formação de professores. De acordo com este autor, a transposição didática é o processo de transformação de um conteúdo do conhecimento científico em objeto de ensino. Este processo é composto de transformações adaptativas que tem como preocupação torná-lo apto ao processo de ensino e aprendizagem. Neste sentido, de nada adiantará o professor ser um exímio conhecedor de sua área, se não souber comunicar este conhecimento.

Para Chevallard (2005) a transposição didática se constitui na relação dialética entre a identificação de saberes e a construção por parte dos professores de mecanismos capazes de torná-los conteúdos a ensinar. Assim, de acordo com o autor, quando

[...] un contenido de saber que ha sido designado como saber a enseñar, sufre a partir de entonces un conjunto de transformaciones adaptativas que van a hacerlo apto para ocupar un lugar entre los objetos de enseñanza. El “trabajo” que transforma de un objeto de saber a enseñar en un objeto de enseñanza, es denominado la transposición didáctica (p. 45)⁷².

Para Bolzan (2006), com base nos estudos de Chevallard, a transposição didática compreende o

[...] conjunto de transformações sofridas pelos conteúdos culturais para a formalização do processo de escolarização, da elaboração dos programas às escolhas do professor em sala de aula. Na cadeia de transposição didática, os conhecimentos são transformados pelo professor, porque isso é indispensável para ensiná-los e avalia-los. Para tanto, é necessário, do ponto de vista didático, que o professor proponha operações de corte, simplificação, estilo, codificação dos saberes e práticas de referência para a efetivação da transposição didática, implicando uma cadeia composta: de saberes e práticas sociais; currículo formal, objetivos e programas; currículo real e conteúdos de ensino; aprendizagem efetiva e duradoura dos alunos, pensada e organizada pelo professor. Dividir o trabalho entre os professores, organizar planos e metas de formação, gerenciar os avanços e progressões previstas para as disciplinas são fatores constituintes desse processo (p. 362).

Evidenciamos que a concepção dos formadores responsáveis pelas disciplinas de estágio curricular supervisionado está centrada na conexão dos conhecimentos advindos da área específica e do diálogo destes com os processos de ensinar e aprender. Tal processo, entretanto, precisa ser a essência dos cursos de formação inicial para que, no momento do ECS, a vivência no campo profissional possa qualificar ainda mais essa operação que reconhecemos como processo de raciocínio pedagógico (SHULMAN, 2005, 1989).

Evidenciamos mais uma manifestação narrativa que ilustra e respalda nossa compreensão. Na narrativa do Orientador LLA – 5 identificamos que o formador assume a função de provocar reflexões que auxiliem na elaboração da dinâmica de transformação dos conhecimentos, conforme destacamos:

[...] eu preciso mobilizar um saber específico, mas esse saber específico ele não pode ser só um saber teórico porque ele está ancorado no como esse saber específico que ele constrói na academia, ele vai ser dinamizado, ele vai ser explorado em sala de aula, então ali precisa também um saber que relaciona ensino e aprendizagem, então eu preciso de alguma maneira provocar algumas reflexões. Como o aluno aprende; se alguém aprende, como eu ensino; como eu ensino esse conhecimento específico que ele, às vezes, é extremamente duro, extremamente bruto (Orientador LLA – 5).

⁷² [...] um conteúdo de saber que é designado como saber a ensinar, sofre a partir de então um conjunto de transformações adaptativas que vão fazê-lo apto para ocupar um lugar entre os objetos de ensino. O trabalho que transforma um objeto de saber a ensinar em um objeto de ensino é denominado transposição didática (p. 45).

Shulman (1989) enfatizou a importância de estudos que tivessem como preocupação o viés daquele que ensina, suas representações e a organização dos conteúdos a serem ensinados. Enfocando o conhecimento do conteúdo, Shulman (1989) apresenta e distingue três classes constitutivas: o conhecimento da matéria, o conhecimento pedagógico e o conhecimento curricular. Desse modo,

El conocimiento de la materia es aquella comprensión del tema propia de un especialista en el campo. [...] El conocimiento pedagógico se refiere a la comprensión de cómo determinados temas, principios o estrategias, en determinadas materias, se comprenden o se comprenden mal, se aprenden o tienden a olvidarse. Este conocimiento incluye las categorías dentro de las cuales pueden clasificarse tipos de problemas o concepciones similares [...] e incluye también la psicología del aprendizaje de las mismas. El conocimiento curricular es la familiaridad con las formas de organizar y dividir el conocimiento para la enseñanza [...] (SHULMAN, 1989, p. 65)⁷³.

A partir da ideia de que o objetivo central da prática docente é levar o estudante a compreender algo, o autor propõe categorias de conhecimento que dão subsídio à ação desenvolvida pelo professor, ou seja, são a base do conhecimento do ensino. Sobre este aspecto é preciso mencionar que notamos que em um trabalho anterior (1989) o autor havia destacado apenas o conhecimento do conteúdo, no entanto, ao tratar das categorias da base de conhecimento, tal compreensão parece ter sido ampliada conforme podemos observar:

Conocimiento del contenido. Conocimiento didáctico general, teniendo en cuenta especialmente aquellos principios y estrategias generales de manejo y organización de la clase que trascienden el ámbito de la asignatura; Conocimiento del currículo, con especial dominio de los materiales y los programas que sirven como herramientas para el oficio del docente; Conocimiento didáctico del contenido: esa especial amalgama entre materia y pedagogía que constituye una esfera exclusiva de los maestros, su propia forma especial de comprensión profesional; Conocimiento de los alumnos y de sus características; Conocimiento de los contextos educativos, que abarcan desde el funcionamiento del grupo o de la clase, la gestión y financiación de los distritos escolares, hasta el carácter de las comunidades y culturas; y Conocimiento de los objetivos, las finalidades y los valores educativos, y sus fundamentos filosóficos e históricos (SHULMAN, 2005, p. 11)⁷⁴.

⁷³ O conhecimento da matéria é aquela compreensão do tema próprio de um especialista do campo. [...] O conhecimento pedagógico se refere à compreensão de como determinados temas, princípios ou estratégias em determinadas matérias, se compreendem ou se compreendem mal, se aprendem ou tendem a ser esquecidas. Este conhecimento inclui as categorias dentro das quais podem classificar-se tipos de problemas ou concepções similares [...] e incluem também a psicologia da aprendizagem das mesmas. O conhecimento curricular é a familiaridade com as formas de organizar e dividir o conhecimento para o ensino [...] (SHULMAN, 1989, p. 65, tradução nossa).

⁷⁴ Conhecimento do conteúdo. Conhecimento didático geral: levando em conta especialmente aqueles princípios e estratégias gerais de planejamento e organização da aula que transcendem o âmbito da disciplina. Conhecimento do currículo: com um especial domínio dos materiais e programas que servem como “ferramentas para o trabalho” do docente. Conhecimento pedagógico do conteúdo: essa especial amálgama entre a matéria e a pedagogia que constitui uma esfera exclusiva dos professores, sua própria forma especial de compreensão profissional. Conhecimento dos alunos e de suas características. Conhecimento dos contextos educativos: que abarcam desde o funcionamento do grupo ou da aula, da gestão e financiamento dos distritos escolares, até o

A categorização dos conhecimentos do professor proposta por Shulman (1989, 2005) demonstra a preocupação com o conhecimento científico, mas também com a sua transposição didática e com a compreensão dos aprendizes. Nesse viés, não basta que os professores apropriem-se de conhecimentos e conceitos que são próprios de uma formação acadêmica científica, é preciso que consigam comunicar e mediar esses conhecimentos de modo compreensível e significativo aos alunos.

Retornemos aos princípios elencados por Marcelo García (1999). A *integração entre teoria e prática* aparece como o quinto princípio a ser observado. A fragmentação nos currículos de cursos de formação de professores tem sido muito criticada por impregnar a formação da ideia inapropriada de justaposição; primeiro se aprende a teoria e depois o que fazer com ela.

Nesse sentido, as concepções docentes nos auxiliam a compreender o modo como a prática é compreendida nos contextos formativos iniciais de futuros professores, considerando a postura dos formadores na orientação de estágios. Para Pimenta e Lima (2011) duas compreensões são bastante preocupantes por interferirem diretamente na constituição do ser professor: a prática como imitação de modelos ou a prática como instrumentalização técnica. No primeiro caso, a ausência de uma postura crítica ou da condução desta formação no curso de formação inicial de professores implica na reprodução de modelos baseados na observação. Na segunda há uma inversão equivocada na construção da concepção de formação, assentada na ideia de que o saber fazer é suficiente para a complexidade que envolve a atuação do professor e, conseqüentemente, que as técnicas e metodologias funcionam como manuais de instrução para a prática docente.

Pimenta e Lima (2011, p. 39) ponderam que é preciso uma atenção significativa sobre a concepção de prática existente na condução do estágio uma vez que “a perspectiva técnica [...] gera um distanciamento da vida e do trabalho concreto que ocorre nas escolas, uma vez que as disciplinas que compõem os cursos de formação não estabelecem os nexos entre os conteúdos (teorias?) que envolvem e a realidade nas quais o ensino ocorre”. A teoria precisa ser compreendida a partir da dinâmica de produção do conhecimento, não como algo estático, mas sim uma construção constante que está implicada também pela dimensão prática do fazer docente. Deste modo, no contexto dos cursos de licenciatura, os futuros professores necessitam compreender a complexidade das atividades desenvolvidas no interior das

instituições de ensino, bem como ter conhecimento a respeito das ações externas que implicam no ambiente escolar, aproximando-se do contexto profissional no qual atuarão depois que concluírem a formação inicial.

Sobre este aspecto, Marcelo García (1999) chama a atenção para estudos que tenham como foco os professores como profissionais de ensino que desenvolvem um conhecimento próprio, advindo de suas experiências e vivências pessoais. Neste sentido, a prática profissional tem sido defendida não como um apêndice da formação, mas como essência do processo formativo. Para que tenha natureza formativa e seja fonte de conhecimento, a prática precisa vir acompanhada de análise e reflexão sobre e na própria ação, constituindo a epistemologia da prática profissional defendida por muitos pesquisadores que se debruçam sobre os conhecimentos profissionais dos professores. Para Shulman (2004) estudos que centrem seus interesses na construção do que denominou de sabedoria da prática poderão auxiliar na constituição do campo epistemológico que requer a atuação docente. Nós, buscamos contribuir, neste sentido, identificando a pedagogia específica a orientadores de estágio.

Conforme evidenciamos na narrativa do Orientador CH – 2, ainda é presente a concepção docente de que é a prática na sala de aula no estágio que “fará o professor”. Destacamos, entretanto, que esta não é a concepção do Orientador, mas este é desafiado a desenvolver seu trabalho na disciplina de estágio curricular supervisionado no contexto no qual esta perspectiva de formação representa parte dos formadores.

Assim, o fragmento que destacamos na sequência explícita que o formador compreende que a formação de professores precisa ocorrer na integração teórico-prática dos conhecimentos próprios à profissão, não na união, que se revela na compreensão de que primeiro o estudante recebe o arcabouço teórico e mais tarde aplica a teoria no contexto escolar. No excerto narrativo verificamos que a concepção docente pauta-se na necessidade de construção sólida relativa aos conhecimentos advindos da área específica, no entanto, destaca que a formação docente implica a comunhão de saberes advindos de outras esferas. Vejamos como o Orientador CH – 2 nos relatou esta questão:

[...] eu preciso saber fazer bem, então uma dimensão cognitiva, saber a dimensão técnica do fazer, técnico metodológico e a dimensão do bem, ético e política do bem então, então o tempo todo eu bato neste sentido, que isso é o que nos constitui como educadores e nós podemos até ser professores, eu posso até comprometer essa ou aquela dimensão e aí eu vou ser só um professor, mas se nós almejamos e temos projetos de mundo e de educação enfim, essa distinção entre o educador e daí eu trago isso para eles porque eles também não fazem essas leituras [...] essas discussões mais epistemológicas.

[...] eu me lembro de ter falado para os colegas, olhem o estágio desta criatura é de 30 minutos por semana e daí, e elas, mas em 30 minutos tu não faz um professor e eu digo bom não é só o estágio que faz o professor (Orientador CH – 2).

Nesse sentido, admitimos que a concepção docente do Orientador CH – 2 está fundamentada na ideia de que é preciso conhecer o suficiente para poder ensinar de modo a responder às responsabilidades profissionais, éticas e políticas que a profissão exige. Essa concepção orienta o modo de atuação no qual tais premissas são consideradas, tanto no que diz respeito à própria prática quanto à orientação da prática de novos profissionais. Neste sentido, percebemos que a concepção docente orienta a atividade docente conferindo-lhe orientação epistemológica. Entre as estratégias pedagógicas utilizadas pelo formador para a construção do posicionamento profissional estão leituras que embasam a postura docente do formador. Assim, observamos ainda que ao sinalizar o modo como o estágio é compreendido por colegas formadores no curso no qual atua como orientador de estágio explicita claramente sua percepção sobre a formação de futuros professores, evidenciando que esta não se dá apenas na disciplina de estágio.

Retomamos o relato do Orientador para explicitar a concepção docente que dela apreendemos. Queremos dizer que ao afirmar na narrativa: “não é só o estágio que faz o professor (Orientador CH – 2)” em resposta à consideração de que o estágio em poucas horas não “faz um professor”, não revela a consonância com a ideia de que 30 minutos sejam o suficiente para a prática da atividade de estágio na escola, mas é reveladora da concepção do Orientador CH – 2 de que o curso de licenciatura é responsável pela formação de professores, não um componente curricular. Se, por um lado a narrativa nos faz refletir sobre as condições em que o estágio acontece nos espaços institucionais, por outro revela que as concepções docentes em um mesmo curso são distintas e reveladoras das noções que orientam as práticas docentes, configurando modos de atuação distintos e, por vezes, paradoxais.

Entendemos, com base nos documentos legais que orientam a formação inicial de professores, que os conhecimentos desenvolvidos nos cursos de licenciatura não podem estar desconectados da realidade e do cotidiano escolar, espaço profissional do exercício da docência daqueles que realizam uma licenciatura. Muitos dos conteúdos apresentados, estudados e discutidos nas salas de aula universitária, pouca relação têm como a realidade das escolas públicas⁷⁵. Desde o ponto de vista formativo, a escola e a universidade assumem um distanciamento que nem sempre é restrito ao espaço físico, muitas vezes, estendendo-se às

⁷⁵ Falamos das escolas públicas, pois este é o espaço no qual circulamos tanto como formadores (nas experiências adquiridas pela pesquisadora na Educação Superior) e como professora de língua espanhola de Educação Básica (ensino fundamental e médio).

concepções de formação e de profissão (WIELEWICKI, 2010). Conforme pudemos observar na narrativa do Orientador CH – 2, a concepção que prevalece no curso no qual atua é a de que o estágio é responsável pela formação didático pedagógica do professor e, consideradas as condições contextuais do campo de estágio no qual é realizada, não proporciona a adequada formação. Para Gatti, Barreto e André (2011), é comum que as instituições formadoras preconizem o “predomínio de formação acadêmica, mais abstrata, de caráter excessivamente genérico (p. 91)”.

Conforme aponta Romanowski (2012), pesquisas no campo da formação de professores da última década demonstram que as universidades não têm assumido a função essencial e prioritária dos cursos de licenciatura, ou seja, a formação de professores que promova a articulação de conhecimentos específicos aos pedagógicos. Nos cursos de licenciatura, ainda predomina a ideia de que o ECS tem a função de dar ao futuro professor a oportunidade de aplicação dos conhecimentos e habilidades até então adquiridas. A lógica predominante, neste sentido, permanece assentada na aplicação, como se bastasse saber o conhecimento específico e a sequente aplicação para formar um professor.

A partir desta ótica, o estágio torna-se um importante elo no estabelecimento de novas concepções formativas por embasar a construção do conhecimento do professor na relação com a escola, construção pautada na relação entre teoria e prática, entre conhecimento específico e pedagógico. Neste sentido, faz-se necessário entendermos, entretanto, como esta relação com a escola é estabelecida, quais concepções estão implicadas para aprofundarmos nossas discussões sobre o estágio curricular. Antecipamos que parte das discussões apresentadas neste momento serão novamente pauta quando apresentarmos e discutirmos os desafios pedagógicos dos orientadores de estágio.

Vaillant e Marcelo García (2012) discutem a relação estabelecida entre a formação inicial e a escola apresentando quatro modelos que representam a relação que se estabelece entre a instituição de formação inicial e os centros educativos nos quais as atividades de estágio são realizadas. De acordo com estes autores, podemos caracterizar quatro modelos de aprender a ensinar: justaposição, consonância, dissonância crítica e ressonância colaborativa. Tais modelos nos proporcionam a elucidação da atuação dos orientadores de estágio curricular supervisionado, tendo em vista o contexto e as conjecturas, possibilitando identificar o modelo vigente nos ECS.

O primeiro modelo destacado é o de justaposição. Neste modelo os conteúdos de formação não constituídos a partir da teoria ao qual é agregado, no final do processo, o estágio compreendido como momento de pôr em prática o que foi aprendido. Aprender a

ensinar é, assim, uma atividade de observação que culmina com a imitação das práticas docentes observadas. Neste sentido, a prática de ensino é o momento crucial da formação, pois tem como foco a observação das competências adquiridas e aplicadas. Outros elementos são destacados pelos autores como a hegemonia da instituição de formação na relação, a falta de critérios para a escolha das instituições que recebem os estagiários e a supervisão burocratizada por parte do professor formador da instituição do estagiário.

O modelo de consonância é centrado na concepção do domínio das destrezas e competências docentes por parte do futuro professor e pelo professor da escola. A ideia é que o futuro professor passe a dominar e demonstre as competências resultantes de processos empíricos desenvolvidos pelos especialistas e pesquisadores das Universidades sobre o ensino. Neste sentido, o professor que recebe o estagiário é contemplado com as concepções que são produzidas cientificamente e recebe formação equivalente para que seus conhecimentos estejam em congruência com o do estagiário. Desta forma, este modelo traz consigo a compreensão de que a participação, como professor tutor na formação inicial de outro profissional, é uma ferramenta importante para o desenvolvimento profissional.

O terceiro modelo destacado é o de dissonância crítica que parte do pressuposto que o ensino, como atividade prática que caracteriza a profissão docente, não é constituída a partir de atitudes imitativas de competências já adquiridas. A concepção que sustenta este modelo é a de que aprender a ensinar implica gerar conhecimentos para além da aquisição de teorias. Neste sentido, a noção de conhecimento profissional é balizar já que concebe que este é desenvolvido na interação com situações práticas e reais de ensino. Este modelo se circunscreve na compreensão de que o processo de ensinar é contínuo ao longo da vida profissional e pessoal, aprendizagem experiencial e ativa, por isso o estágio se constitui em momento propício para o desenvolvimento da postura crítica, reflexiva e investigativa sobre ensinar nas diferentes dimensões “pessoais, didáticas, curriculares, organizativas e sociais; mediante as quais as instituições de formação tentam dar suporte para [...] autorreflexão, através da autoanálise, da supervisão de companheiros, da avaliação horizontal ou da supervisão clínica (VAILLANT e MARCELO GARCÍA, 2012, p. 94)”.

O último modelo destacado pelos autores, defendido como o de maior potencial para o desenvolvimento profissional, é o modelo de ressonância colaborativa no qual o processo de aprender a ensinar é compreendido a partir da confluência de distintos elementos que constituem o profissional que ensina e aprende ao longo da vida, tais como, experiências, conhecimentos, situações e contextos. Neste modelo, assim como explícito na denominação, a característica principal é a relação de colaboração na qual as instituições e os sujeitos

implicados no processo aprendem conjuntamente, é uma relação mútua de aprendizagem. Assim, “docentes principiantes, professores especialistas e formadores de docentes aprendem continuamente e pesquisam sobre seu ensino, o poder é compartilhado e o conhecimento sobre o ensino é fluido e se constrói socialmente (VAILLANT e MARCELO GARCÍA, 2012, p. 95)”.

Na perspectiva dos autores, um programa de aprendizagem e formação de qualidade é aquele capaz de integrar-se com e no espaço de aprendizagem. Neste sentido, a escola é lugar de aprendizagem no qual conhecimentos são produzidos a partir da prática profissional e questionados e (re)significados o que desvela a necessidade de cada vez maior atenção a este lugar como ambiente de aprendizagem e produção de conhecimento próprios à docência durante a formação inicial.

Considerando a totalidade dos textos de campos, podemos afirmar que no ECS da UFSM, coexistem os três primeiros modelos apresentados por Vaillant e Marcelo García (2012). O modelo de justaposição, por exemplo, pode ser apreendido a partir da narrativa do Orientador CH – 2, e acreditamos que, apesar dos esforços dos orientadores, este modelo permanece vigente em alguns cursos. Destacamos, entretanto, conforme veremos nos desafios pedagógicos, os esforços que consideram tanto o modelo de consonância quanto dissonância crítica, no qual o movimento dos orientadores têm sido o de romper com tais concepções encaminhando-se para o modelo de ressonância colaborativa. Há consciência de que este último modelo produziria mais qualidade para a formação inicial e permanente de professores, no entanto, muitos desafios se circunscrevem na prática dos orientadores e tal modelo precisaria da colaboração dos formadores dos cursos, dos professores das escolas e das instituições envolvidas.

Sobre este aspecto, é preciso fazer menção a um importante elemento que, certamente, implica na condição de operacionalização de um modelo de ressonância colaborativa. Tanto Zabalza (2014), quanto Vaillant e Marcelo García (2012) destacam a necessidade do estabelecimento de uma colaboração institucional, instituída não apenas por meio de documentos legais, mas também concepções de formação e de contribuição no processo formativo de outros profissionais. Não é incomum que os professores regentes das escolas recusem estagiários porque compreendem que isto resulta em um acréscimo significativo na carga de trabalho e, implica na reestruturação da organização de planejamento do ensino, além do fato de que muitos estágios são realizados sem que o professor colaborador perceba qual o papel que exerceu na atividade e sem o devido acompanhamento do professor orientador da instituição de origem do estagiário.

Sobre este aspecto Wielewicki (2010), em seus estudos, já elencados, concluiu que o arranjo institucional das instituições de ensino implicadas no estágio não favorece o envolvimento mais efetivo dos docentes universitários e, de igual modo, dificulta a promoção de uma relação mais simétrica entre estas instituições e sujeitos, apontando a importância de estudos que focalizem a Pedagogia Universitária nas diferentes licenciaturas. Para este autor, a aproximação entre o conhecimento disciplinar especializado e o conhecimento pedagógico ainda é um ponto a ser explorado.

A estrutura curricular de cursos de licenciatura é preponderantemente de conhecimento específico e quase sempre o conhecimento pedagógico é tido como complementação da formação, evidenciando que o modelo curricular recorrente nas instituições formadoras é aquele que advém do século XX, conhecido como “modelo 3+1” ou “verniz pedagógico”. Estudos realizados na área de educação, que se propõem a analisar os currículos de cursos de licenciatura, demonstram que ainda é vigente a separação entre teoria e prática, entre conhecimento disciplinar (advindo do conhecimento da área específica) e conhecimento pedagógico, e que os conhecimentos práticos para o futuro exercício da docência podem estar diluídos em atividades práticas voltadas à especialidade.

Krahe (2004, s/p) revelou que a grande maioria das estruturas curriculares de cursos de licenciatura analisados em seu estudo estavam organizados no “modelo clássico de formação de professores, adjetivado de 3+1, isto é, uma proporcionalidade três vezes maior para a carga de formação da especialidade em comparação com a formação pedagógica”. O currículo estruturado no modelo descrito acima caracteriza o que Krahe (2004) chamou de “verniz pedagógico”, ou seja, somente ao final do curso de formação, às vésperas da inserção no contexto educacional e na sala de aula da Educação Básica é que os estudantes da graduação recebem orientação e preparação pedagógico-didática.

Sobre a configuração dos cursos de licenciatura de cinco universidades do Estado do Paraná, Romanowski e Martins (2011) apresentam dados que chamam a atenção. As autoras destacam a perceptível valorização da formação específica sobre a pedagógica apontando que, em alguns cursos, a carga horária de disciplinas voltadas à especificidade da área chega a 75% da carga horária total do curso inicial de formação. Tal achado leva as autoras supracitadas a sinalizarem que a inclusão de outros campos de formação e distribuição ao longo da duração do curso conforme orientações legais, não transformou a antiga configuração conhecida como 3 + 1.

Neste sentido, a concepção que prevalece atrelada a reformulação é aquela que relega a disciplina de estágio à formação pedagógica do professor, aquela no qual o licenciando

aprenderá a ensinar. Tal perspectiva foi relatada na narrativa do Orientador CH – 2. Em alguns casos, conforme salientam Romanowski e Martins (2011) tal concepção orientou o acréscimo de horas práticas em disciplinas da metade para o início, mas sem o foco nos processos de ensino, mas sim na prática profissional ou de pesquisa que, conforme nossa compreensão são de extrema importância, mas ocupam o lugar da prática voltada ao ensino, objetivo central da formação de professores. Outra possibilidade de organização observada pelas autoras foi a tentativa de articular teoria e prática no interior de uma disciplina de cunho específico. Conforme evidenciamos anteriormente, essa alternativa parece interessante desde o ponto da operacionalização interna na área, já que propõe articulação entre conteúdo específico da área com a prática de ensino, mas pode ser questionada desde a orientação que este futuro professor recebe para fazê-lo futuramente e, individualmente na escola de Educação Básica.

O estudo apresentado por Romanowski e Martins (2011) evidencia que nas instituições investigadas, os movimentos de adequação à legislação se concretizaram no sentido de cumprir, minimamente, com a orientação legal. No entanto, o cumprimento das determinações legais não transformou a lógica formativa que permanece assentada na “ênfase na formação teórica sólida para garantir uma prática consequente (p. 116)” o que caracteriza o modelo 3 + 1 de formação de professores.

Ao analisar a composição dos currículos dos Cursos de Licenciatura da Universidade Federal de Santa Maria, Scremin (2014) evidenciou os componentes curriculares que constituem os cursos de licenciatura, destacando que os cursos analisados apresentam diferentes modos de organização curricular conforme as especificidades próprias à área de conhecimento. Segundo a autora, os cursos de licenciatura analisados evidenciam uma clara disjunção entre teoria e prática e predomínio de disciplinas pautadas no conhecimento específico das áreas em detrimento daquelas disciplinas centradas no conhecimento pedagógico. Deste modo, Scremin (2014, p. 125-126) sinaliza que “desde a organização curricular, os cursos de licenciatura deixam explícitas as repercussões dos conhecimentos específicos das áreas no modo como organizam a formação dos futuros professores”.

Assim, os dados apresentados por Scremin (2014) nos auxiliam na compreensão do espaço que os estágios curriculares supervisionados ocupam na formação dos professores e o papel formativo a eles destinado. As evidências da pesquisa, da autora supracitada, apontam assim como o fazem pesquisas em outras IES e realizadas por outros pesquisadores, que o componente prático nem sempre está relacionado às experiências educativas na Educação

Básica, mas ao conhecimento específico, ficando relegada ao final da formação inicial à formação pedagógica e prática.

Este também é o entendimento de Romanowski (2012). Após analisar a inclusão da prática profissional e a ampliação da carga horária das disciplinas de estágio nos currículos das licenciaturas analisadas, a autora destaca as configurações que esta determinação legal adquiriu na composição do currículo.

A abordagem da prática profissional, área introduzida nos cursos de licenciatura no processo de reformulação dos cursos, está centrada na perspectiva de aplicação prática de técnicas didáticas. Ressalta-se a perspectiva de análise crítica, mas apenas em uma disciplina. Interessante que, mesmo como prática, assume uma conotação teórica quando entendida como conhecimento da ação docente e não como análise da prática docente. No entanto, em alguns cursos, por exemplo, a prática refere-se a estudos do conteúdo específico, como prática laboratorial (p. 22).

Tendo em vista a análise dos currículos dos cursos de formação inicial de professores realizados pelas pesquisadoras supracitadas destacamos a composição de dois campos de formação, o específico e o pedagógico. A formação pautada na compreensão da justaposição destes campos tem se mostrado deficitária, conforme verificamos por meio dos estudos que analisamos, configurando novas demandas e exigindo novas posturas de formação. Neste contexto, o estágio tem aparecido como o elo entre conhecimento específico e pedagógico, entre teoria e prática, entre escola e universidade, conforme viemos ilustrando com os fragmentos narrativos dos orientadores de estágio.

O fragmento narrativo que destacamos da entrevista do Orientador LLA – 1 evidencia que a concepção da docência e formação de professores passa também por questões que não estão relacionadas estritamente com conhecimentos de uma área específica, mas pela postura que constituímos frente à necessidade dos conhecimentos no espaço escolar, conforme narrado:

[...] é conhecer mais a escola é muito da postura do professor eu insisto nisso da postura porque tu pode ser um grande teórico e não saber trabalhar, na faculdade tem muitos, eu trabalhei na faculdade de educação, tu compra o livro, lê o livro e te fascina e te inscreve na disciplina daquele pessoa e tu tens uma decepção porque tudo aquilo que ele fala ele não consegue fazer nada ali e tem grandes autores ali, professor não é só saber, é saber se comunicar, é facilitar a aprendizagem porque senão é teórico e tem pessoas maravilhosas que nunca deveriam dar aula deveriam só, mas não funciona na sala de aula [...] (Orientador LLA – 1).

Apreendemos que a concepção do formador é a de que somente quando há integração entre teoria e prática o trabalho docente se desenvolve de modo significativo. Neste sentido, há por parte do docente a consciência de que o conhecimento teórico é imprescindível, mas isolado da prática produz lacunas na compreensão que não são sanadas facilmente. Essa fala

se justifica na necessidade que a prática como componente curricular não esteja simplesmente incluída nos currículos, mas que seja uma possibilidade de integração teórico-prática que implique significativamente nos processos de compreensão e elaboração do conhecimento pedagógico dos conteúdos ao longo da formação inicial.

O sexto princípio apontado por Marcelo García (1999) é o da *coerência entre a formação que o professor recebe e o que se exigirá que desempenhe profissionalmente no futuro*. Na formação de professores, o modo como o conhecimento pedagógico do conteúdo⁷⁶ e o conhecimento pedagógico é trabalhado, tem uma relevância particular no que se refere ao processo formativo, já que os futuros professores aprendem a profissão (pelo menos no que se refere à formação inicial) em um ambiente muito semelhante ao que exercerão a mesma, o que configura a simetria invertida. Neste contexto, é ainda relevante destacar, como já fizemos anteriormente, que estes professores já tiveram sua vivência como alunos quando nem imaginavam que fariam uma licenciatura e/ou que atuariam como professores formadores nesta.

A construção dos conhecimentos profissionais na formação inicial dá-se em ambiente semelhante ao que os futuros professores irão atuar se agora são alunos, amanhã serão professores frente a seus alunos. Essa relação interfere no modo como a construção do conhecimento pedagógico do conteúdo ocorre ao longo do curso e depende também do modo como o processo de raciocínio pedagógico foi promovido, pois é necessária a consciência de que os níveis de ensino, contextos e individualidades dos alunos exijam diferentes recursos pedagógicos.

Na narrativa do Orientador CET – 3, conseguimos apreender que há a convicção de que os conteúdos deverão ser submetidos a práticas e estratégias de ensino distintas daquelas utilizadas e observadas na formação superior, observando as particularidades, conforme evidenciamos no fragmento narrativo destacado:

Conteúdos específicos da sua disciplina, da sua área de conhecimento, conteúdos de práticas pedagógicas que, práticas e teorias de aprendizado também que possam auxiliar no desenvolvimento de práticas pedagógicas e diversificar suas estratégias de ensino, saber lidar com o conjunto de estratégias de ensino ponderadas ao longo de um curso para não ficar sempre repetitivo numa só, com a mesma estratégia (Orientador CET – 3).

Observamos que a concepção docente implicada neste excerto narrativo é que ao longo do curso de formação inicial de professores os estagiários conheceram práticas e teorias que possibilitarão elaborar pedagogicamente estratégias didáticas coerentes ao contexto.

⁷⁶ Conhecimento didático do conteúdo para Marcelo García (1999).

Deste aspecto, em especial, no que se refere às concepções que os docentes carregam consigo sobre como ensinar e aprender, parece despontar uma influência significativa dos antigos professores. O Parecer CNE/CP 009/2001 e os estudos de Krahe (2007), em conformidade com o autor Marcelo García (1999), fazem referência à simetria invertida que denota o fato da formação dos futuros professores ocorre em lugar semelhante em que irá atuar, porém em situação invertida. Sobre esta particularidade da formação, é salutar que haja uma coerência entre a formação que estes profissionais recebem e a expectativa que é produzida sobre o profissional. Sobre a narrativa do Orientador CET – 3, refletimos a respeito da adequação das estratégias ao ensino no contexto escolar, pois o formador parece acreditar que as vivências que os estagiários tiveram no que diz respeito às formas de comunicação do conhecimento são suficientes para que elabore formas próprias. Apesar de reconhecer a necessidade de outros conhecimentos, não há menção de como isso efetivamente possa acontecer, relegando ao estudante o processo de raciocínio pedagógico dos conteúdos e elaboração do conhecimento pedagógico do conteúdo comunicável aos seus alunos.

Nesse sentido, a exemplificação de estratégias didáticas e pedagógicas surge como uma possibilidade de orientar o futuro professor, projetando a expectativa de que, dessa forma, há um modelo que serve de orientação de como possa ser elaborada a prática pedagógica na escola. Destacamos da narrativa do Orientador CET – 4 a seguinte declaração:

[...] eu acho que o mais importante é o exemplo, se eu dou este exemplo para ele, ele pode fazer com os seus alunos e se eu não trabalho assim como é que eu posso cobrar qualquer coisa dele, exigir [...] (Orientador CET – 4).

Conforme podemos evidenciar, a concepção docente perpassa a compreensão de que como docente formador é modelo e que, por tanto, é preciso que manifeste possibilidades pedagógicas adaptáveis ao contexto no qual o futuro professor atuará. O Orientador CET – 4 manifesta que é necessária a coerência entre o modo como conteúdos específicos da área são trabalhados nas salas do ensino superior, na formação de professores, e o modo como se espera que conteúdos escolares sejam trabalhados nas escolas.

A coerência entre a formação profissional em nível de graduação e o exercício profissional dos futuros professores foi também manifestada na narrativa do Orientador LLA - 1. No entanto, o foco da narrativa voltou-se para o compromisso formativo na constituição de um profissional que atuará no contexto escolar. A narrativa do Orientador LLA – 1 mostra que a concepção docente é a de que a experiência na Educação Básica lhe aproxima das discussões teóricas metodológicas que promovem práticas pedagógicas coerentes com o que

se espera profissionalmente do licenciando depois de concluída a graduação em licenciatura. O fragmento narrativo nos revela como este aspecto pode ser apreendido:

Então eu acho muito importante, eu acho que todos os professores de vez em quando e que trabalham com licenciatura deveriam passar por essas experiências para voltar para a realidade da escola, ver o que está acontecendo se continua a mesma coisa ou não porque a tendência do doutor da universidade é ficar muito distante da realidade e aí a gente fica fazendo teorias maravilhosas e tu chega ali e não funciona um terço da tua teoria e exige do teu aluno (Orientador LLA – 1).

De acordo com a narrativa do Orientador LLA – 1 podemos ponderar que a concepção docente que se manifesta é a de que é complexo auxiliar a construção de um processo inicial de constituição docente para o contexto escolar, quando a distância se produz desde a universidade para com o lócus profissional. Discursos e práticas docentes podem esvaziar-se quando não há o (re)conhecimento da escola como local de aprendizagem docente. Conforme evidenciamos nas duas dimensões temáticas anteriores, apropriação narrativa e trajetórias docentes, os formadores identificam transformações significativas na educação. Nesse sentido, avaliamos que a concepção da necessária aproximação dos formadores ao contexto escolar, manifestada pelo Orientador LLA – 1 está também vinculada a sua trajetória docente.

Na narrativa do Orientador LLA – 4, por sua vez, encontramos evidências da observação da incoerência produzida ainda durante a formação inicial por parte do estagiário que não compreende o estágio curricular supervisionado como momento formativo significativo. Examinemos de que modo o Orientador manifesta tal questão:

[...] como é que eu posso estar certificando a formação de um profissional que está indo para a escola, que tem uma responsabilidade civil de formação de outros sujeitos, uma responsabilidade política que é de formar este sujeito para compreensão de sua área de atuação profissional, no caso da [...], e ele se coloca dentro da escola como um cumpridor de uma disciplina, isso é o absurdo dos absurdos porque o estágio é docência e a docência se faz na escola. A escola não se constitui só da sala de aula, se constitui de uma relação que é estabelecida dentro de um espaço. Então eu nem estou falando de compreensão de projeto político pedagógico ou de projeto pedagógico da escola, estou falando de compromisso como ser humano com o processo de desenvolvimento que se dá lá naquele espaço (Orientador LLA – 4).

Notemos que a concepção docente implicada diz respeito à responsabilidade formativa do orientador de estágio diante da observância de que o estagiário, portanto, professor em formação inicial quase concluída em nível de graduação, não tem a postura que se espera de um professor. Assim, retomamos o princípio apontado por Marcelo García (1999) para considerar que, tendo em vista a formação que o professor recebeu no curso de licenciatura, espera-se que desempenhe o estágio de modo a engajar-se com o espaço institucional da escola, buscando aprimorar conhecimentos e constituindo o desenvolvimento profissional que é apregoado pela formação inicial.

O sétimo princípio elencado por Marcelo García (1999) se refere à *individualização no processo de aprender a ensinar*. Neste sentido, a formação de professores precisa responder tanto as expectativas e necessidades pessoais quanto profissionais dos professores. Por este motivo, a formação é tão mais eficaz quanto conseguir identificar as individualidades, contextuais, pessoais, cognitivas, relacionais de um professor ou de um grupo deles, viabilizando o desenvolvimento das capacidades e potencialidades dos sujeitos implicados.

Sobre este aspecto evidenciamos nas narrativas dos orientadores que estes identificam, conforme já evidenciamos nas especificidades das disciplinas de ECS, características que promovem a observância das individualidades dos estagiários e que, seguramente, implica no modo de atuação destes professores formadores.

No que se refere às concepções docentes, o Orientador CH – 3 nos mostra que, além da individualidade própria do sujeito, há ainda a particularidade demandada pela área específica, ou seja, o modo como o estagiário compreende sua relação com a construção do conhecimento na área específica, conforme destacamos no excerto:

[...] no estágio volta tudo o que a gente trabalhou, volta as questões da didática, o que ensinar, por que ensinar e como ensinar. [...] na nossa área assim, como é que eu vou te dizer, conforme a tua concepção de [área específica] decora uma perspectiva metodológica, então assim se você está arraigado em uma perspectiva mais analítica teu jeito de dar a aula e tua forma vai ser uma, se você tem uma perspectiva mais pós-estruturalista vai ser outra, uma perspectiva crítica e isso é uma coisa interessante porque na verdade eu não digo olha essa é a nossa linha, eu não tenho como fazer, cada um escolhe bom a partir daquilo que eu entendo ser [área específica] e com a qual eu me movimento e vivo eu vou pensar e organizar minha aula, vou pensar meu plano de aula então tem que ter uma fundamentação teórica, mas é eles, [...] há muita multiplicidade de perspectivas e nós trabalhamos muito também com essa ideia que perpassa essa multiplicidade [...] uma perspectiva do próprio aluno se colocar nesse movimento [...] (Orientador CH – 3)

Aqui verificamos que a concepção docente no que se refere à individualização do processo de aprender a ensinar é influenciada por características próprias à área específica, nesse sentido, é preciso que o trabalho docente desenvolvido pelo orientador leve em conta a concepção que esses futuros professores têm a respeito da área específica. A concepção implicada é que ao propor ensinar um determinado conteúdo da área específica, o professor tenha condições de esclarecer e posiciona-se sobre a relevância deste no processo de aprendizagem, considerando aspectos da historicidade e reflexão crítica que configuram a postura e, ao mesmo tempo, incitar o estudante para engajamento desta nova compreensão a outras já estabelecidas, tanto no interior da disciplina quanto com outras, na dimensão teórica e prática (SHULMAN, 1986). Neste sentido, a atuação docente do orientador na disciplina de estágio curricular supervisionado é sugestionada pelas opções teóricas metodológicas realizadas por cada um dos professores em formação inicial. Podemos afirmar, portanto, que

os conhecimentos advindos das áreas específicas, de certo modo, influenciam os modos de atuação ao considerar que “los esquemas usados para comprender la enseñanza de la fotosíntese en una clase de biología son completamente diferentes de los usados para comprender el concepto de inercia en física (SHULMAN, 1986, p. 63)⁷⁷”.

Para o Orientador CET – 1, a observância das individualidades fundamenta a ideia de que cada futuro professor manifesta graus de engajamento distintos que implicam no modo como o processo de formação inicial é desenvolvido, envolvendo diretamente o estágio curricular supervisionado, e interferindo no modo de atuação do orientador, conforme verificamos no fragmento narrativo destacado:

[...] é a coisa mais fácil você se transformar em uma professora de [...] se você quer só seguir manual didático ou o livro didático, tu pega o livro e reproduz lá. [...] mas o ato educativo e o ser profissional ele não se resume a reproduzir conhecimentos dos outros, ele também demanda, claro pesquisar tudo o que está produzido na área, mas demanda muito do exercício do professor no ato de planejar. O que eu quero com a minha aula e isso se reflete, por exemplo, nos diferentes sujeitos, às vezes, de um mesmo espaço, um justificando sua inércia, a porque eu poderia, a porque eu não fiz e daí tu vê outro que diferentemente pinta e borda, busca recurso dos mais diferentes possíveis para tornar cada vez mais palatável aquela aula para ele e para os seus alunos (Orientador CET – 1).

Inicialmente salientamos deste fragmento narrativo, a noção de que o professor, independentemente do nível de ensino, é responsável pela organização de conhecimentos advindos da área específica e dos conteúdos que dele decorrem, transformando-o compreensível aos estudantes. Ao mencionar essa compreensão, consideramos que o professor explicita a ideia de que o professor necessita saber suficientemente para que possa organizar o conteúdo de modo comunicável. Acreditamos que desta assertiva decorre a concepção que individualiza o sujeito que aprende a ser professor, ou seja, há aqueles que se engajam de modo mais significativo que outros.

Aprender a ensinar é um aprendizado complexo e exige, como evidenciamos na narrativa do professor Orientador CET – 1, engajamento. Assim, a realização dos estágios curriculares supervisionados envolve a dimensão subjetiva que está implicada na ação docente. É preciso compreender por que determinadas ações são tomadas em detrimento a outras e, neste sentido, entender que entre os conhecimentos e a ação, há mediação entre sujeitos.

Shulman (2005) sinaliza que o professor necessita compreender o conteúdo e, a partir desta compreensão, desenvolver ações pedagógicas que permitam outras pessoas tornarem-se

⁷⁷ Os esquemas usados para compreender o ensino da fotossíntese na aula de biologia são completamente diferentes dos usados para compreender o conceito de inércia na física (SHULMAN, 1986, p. 63).

sabedoras destes conhecimentos. Sobre este aspecto o autor esclarece que, o fato do professor ser alguém que sabe algo que outros não sabem, não significa entender o ensino como transmissão de informações, o professor como sujeito ativo e o aluno passivo, nem mesmo, entender o conhecimento como produto. Neste sentido, o Orientador CET – 1 sinaliza que é um equívoco. Compreende a ação docente como única e exclusiva reprodução de um livro didático. Pelo contrário, a aprendizagem como processo mobiliza o estudante na direção da descoberta orientada pelo ensino que problematiza e cria possibilidades para o que estudante desenvolva compreensões próprias, a partir dos conteúdos apresentados e das estratégias exploradas pelo professor (SHULMAN, 2005).

Para Shulman (2005) os objetivos do ensino precisam estar pautados na ideia de que os alunos aprendam a compreender e, a partir disso, resolver problemas, construir um pensamento crítico e criativo, ao passo que aprendem dados, princípios e normas de procedimento. Assim, o ensino de um conteúdo disciplinar nem sempre terá um fim em si mesmo, mas poderá subsidiar a compreensão de outras dimensões, de outros aspectos, de outros conteúdos. De acordo com a perspectiva do autor, ainda que o ensino abarque muito mais do que a compreensão, este é um elemento indispensável para a docência.

O fragmento narrativo do Orientador CET – 4 nos leva a refletir sobre o processo de formação inicial no interior das disciplinas de cunho específico, evidenciando a necessidade da individualização do processo de aprender a ensinar:

[...] eu acho que todas as disciplinas deveriam ter o diálogo diretamente do professor com o aluno, principalmente, no ensino superior que não há diálogo. É muito mais fácil o professor botar as coisas no quadro e mandar o aluno ler do que no ensino médio [...] (Orientador CET – 4).

A individualização do processo de aprender a ensinar é mencionada pelo Orientador CET – 4 a partir da construção dialógica que implica subjetividades particulares a cada um dos estudantes e de seus processos em construção. Dizendo de outro modo, a docência se constitui na relação das subjetividades dos sujeitos envolvidos no processo de ensinar e aprender, subjetividades estas, construídas a partir das diferentes experiências vivenciadas e que constituem os sujeitos que aprendem e ensinam nas instituições de ensino. Assim, a sala de aula é “lugar de encontro entre professores e alunos com suas histórias de vida, das possibilidades de ensino e aprendizagem, da construção do conhecimento compartilhado (PIMENTA e LIMA, 2011, p. 156)”.

Neste sentido, o professor é sujeito que tem a intencionalidade de comunicar algo para outras pessoas ou, como prefere Tardif (2002, p. 31), “um professor é, antes de tudo, alguém

que sabe alguma coisa e cuja função consiste em transmitir esse saber a outros”. No ECS, o estagiário tem a oportunidade de aprender, dentre outras coisas, comunicar os conhecimentos no espaço da sala de aula, mobilizando o conhecimento pedagógico do conteúdo, interagindo com alunos e dialogando tanto com o orientador quanto com o professor regente. No entanto, estas concepções são atravessadas por inúmeros desafios docentes, conforme discutimos em seguida.

Assim, para autores como Marcelo García (1999) e Imbernón (2011) aprender a ensinar se constitui em pelo menos quatro etapas ou níveis: as experiências vivenciadas como estudantes em uma fase anterior à entrada no curso de licenciatura e que podem incidir na constituição do futuro professor; a formação inicial que ocorre em uma instituição específica para este fim no qual se adquirem tanto conhecimentos das disciplinas acadêmicas quanto o conhecimento pedagógico e na qual se viabiliza as práticas de ensino⁷⁸; a iniciação caracterizada pelos primeiros anos do exercício profissional, no qual a aprendizagem se dá na prática e a formação permanente ou continuada de cunho pessoal e/ou institucional em que o objetivo é aprimorar o ensino e proporcionar desenvolvimento profissional.

Neste sentido, é necessário que os professores tenham a oportunidade de *questionar-se tanto com respeito as suas crenças estabelecidas quanto às práticas institucionalizadas*; este é o oitavo e último princípio apontado por Marcelo García (1999). Na compreensão do autor é importante que os docentes não sejam entendidos como consumidores de conhecimento, mas sim sujeitos capazes de produzir seus próprios conhecimentos e avaliar o conhecimento produzido por outros.

Observemos como o Orientador CB – 1 revela suas concepções docentes no que se refere à construção dos conhecimentos profissionais. Notemos que, inicialmente, sua própria constituição como docente do ensino superior é utilizada como relato para introduzir a importância da reflexão sobre os conhecimentos profissionais:

Eu me lembro que no início eu achava que a área estava definida, por isso que eu te digo que foi um tempo de muitas certezas, hoje eu tenho certeza que eu posso fazer o que eu quiser e eu posso dar o viés que eu quiser dentro da minha disciplina se eu souber sustentar isso, se eu souber argumentar, se eu souber sustentar, pronto! Então assim, eu acho que é isso que os meus alunos precisam aprender a fazer, eles precisam aprender que eles podem fazer tudo se eles têm claro o que eles querem fazer e por que, eles têm que saber argumentar para sustentar o fazer deles, isso que eu acho que é importante (Orientador CB – 1).

⁷⁸ Neste sentido, é importante destacar que o estágio curricular supervisionado de cursos de licenciatura é considerado uma aproximação à prática, mas não a prática profissional. O estágio curricular supervisionado compreende, portanto, uma importante atividade formativa realizada no curso de formação inicial na qual o futuro professor é inserido na instituição escolar com o intuito de que neste espaço vivencie a aprendizagem profissional (Zabalza, 1989, apud. VAILLANT e MARCELO GARCÍA, 2012; ZABALZA, 2004 e PIMENTA e LIMA, 2011).

A narrativa do docente imprime a noção de que ensinar é um processo consciente e organizado a partir da constituição do professor que reflexivamente e criticamente sustenta uma determinada postura, evidenciando sua própria trajetória. Na narrativa do Orientador CB – 1 conseguimos apreender o movimento de maturidade de sua prática, a partir da mudança de concepções que lhe orientavam a prática inicialmente. Parece-nos que houve uma transformação na crença inicial do formador. Não podemos afirmar, mas é justamente a partir desta experiência que a narrativa nos proporciona evidenciar a importância que esse processo reflexivo tem na formação inicial dos futuros professores.

O fragmento narrativo que destacamos do Orientador CH – 1 imprime o olhar de um formador sobre o processo formativo do aluno, reconhecendo dele noções que lhe produzem questionamento e reflexão tanto dos modos de atuação produzidos ao longo da formação inicial, quanto da apropriação dos conhecimentos pelo futuro professor. Lemos:

[...] elas também não são tão ruins a ponto de não conseguirem estruturar uma prática, talvez a gente discorde muito mais das concepções construídas ou das concepções resignificadas delas durante o curso porque elas também trazem algumas coisas que já são da vida pessoal delas e daí às vezes, a gente começa a pensar o que a gente fez mesmo na formação delas, quer dizer, essa que encontrou assim entrou dizendo que a criança tem que ficar quieta e saiu do curso dizendo isso. Por outro lado, ela não é uma má aluna, ela é uma aluna que construiu outras relações e tal [...] (Orientador CH – 1).

No que diz respeito às aprendizagens que precedem a entrada em um curso de licenciatura, destacamos que estas têm influência significativa sobre o modo como o professor se posiciona frente às aprendizagens formativas. As crenças⁷⁹ sobre como ensinar e aprender se desenvolvem durante a vida escolar e se perpetuam durante a formação, algumas se modificam porque são postas à prova das vivências do cotidiano do professor; outras, no entanto, são nutridas e, justamente por isso, são difíceis de mudar. Sobre este aspecto Vaillant e Marcelo García (2012) destacam que “os estudantes que querem se transformar em docentes não têm consciência do que sabem, nem de como e por que conhecem” (p. 53). Segundo estes autores, é raro que os formadores de cursos de licenciatura se proponham a refletir como e de onde vêm estas concepções sobre a profissão, muitas vezes, os professores formadores tampouco conseguem captar e interferir nestas crenças preconcebidas, pois a linguagem dos formadores se distancia das vivências destes estudantes.

Nesta perspectiva, destacamos uma das teses analisadas no primeiro capítulo deste trabalho. Souza (2011) teve como objetivo central em seu trabalho compreender as trajetórias

⁷⁹ Compreendemos crenças com base em Pajares (1992 apud MARCELO GARCÍA e VAILLANT, 2012) que diferencia conhecimento de crenças destacando que estas são de conotação afetiva e avaliativa.

formativas dos formadores de uma instituição e como estas influenciam na ação formadora junto aos alunos e, com este intuito, entre outros objetivos específicos, apreender as crenças que interferem nas práticas pedagógicas. Para a autora, as crenças são construídas ao longo da formação do docente, o que compreende inclusive o período anterior à entrada no curso de Educação Superior e são mobilizadas na atividade docente. As crenças são advindas tanto da trajetória familiar, acadêmica, quanto profissional e são mobilizadoras de atitudes que o docente toma frente às demandas de sua profissão.

Na narrativa do Orientador CET – 2 evidenciamos o processo reflexivo realizado sobre o próprio fazer pedagógico, considerando o ensino superior e a atividade de orientação de estágio:

[...] eu professora de estágio, orientadora de estágio muitas concepções que eu tive eu fui desconstruindo porque eu tive uma atuação, tive uma concepção de escola e de aluno e isso tudo isso vai se desmistificando [...] é preciso desconstruir para reconstruir muita coisa porque não adianta a gente achar que o correto é isso se o aluno, uma coisa é o aluno ideal, a escola ideal e outra coisa é o aluno real e a escola real, o professor real e por isso nós também precisamos rever isso quem é o orientador de estágio real hoje, o ideal, o que seria o ideal, é possível ir pelo ideal [...] a me questionar, fazer uma análise da minha atuação como orientadora de estágio, será que é isso mesmo que eu preciso ser tralhado será que é para isso que eu preciso olhar, será que eu preciso rever essa minha atuação como formadora e orientadora de estágio isso, muitas vezes, faz a gente desequilibrar, mas é fundamental a gente olhar para isso, não adianta ir andando conforme o barco e as águas ir andando no decorrer da caminhada a gente percebe que não dá para continuar orientando estagiário hoje conforme eu orientava a 5, a 10, a 15 anos, a gente precisa se dar conta disso e isso é fundamental (Orientador CET – 2).

Salientamos que as concepções docentes emergem, conforme viemos demonstrando, desde diferentes ângulos, mas confluem para um mesmo foco, o da formação de professores. Neste sentido, no exemplo ilustrado neste último fragmento narrativo, captamos o processo auto reflexivo que permite que crenças sejam questionadas e ao mesmo tempo institucionalizações possam ser revisadas no sentido da qualidade do trabalho docente. Assim, o formador menciona o processo de (des)construção de muitas das concepções, fruto das experiências prévias e concomitantes ao ensino superior, conforme apresentamos na dimensão temática que trata das trajetórias docentes, e ao mesmo tempo, manifesta de modo objetivo como tais reflexões têm influenciado seu modo de atuação docente.

Enfatizamos que mesmo que o foco esteja, neste caso, absolutamente voltado para si, é o processo reflexivo e as elaborações que dele resultam que fundamentam a atuação docente, promovendo atitudes que revelam constante busca do formador pela atualização que emerge da sua prática como orientador de estágio curricular supervisionado na formação inicial de outros professores.

Conforme evidenciado por Shulman (2003), precisamos cada vez mais de professores que identifiquem a responsabilidade ética profissional que possuem no sentido de contribuir e melhorar os processos de aprendizado dos seus alunos. “Once a person or a community takes on the mantle of a profession, every act is potentially permeated with ethical questions (SHULMAN, 2003, s/p)⁸⁰”. Segundo o autor supracitado, a qualidade do ensino está menos relacionada às inovações técnicas e tecnológicas e mais à consciência e compromisso ético e moral que os profissionais da educação assumem diante de suas funções. Neste sentido, o imperativo pedagógico se fundamenta na necessidade constante de avaliação da consciência e compromisso ético e moral assumido no exercício profissional.

Assim, poderíamos sugerir, a partir da denominação dada pelo autor, que o imperativo pedagógico do orientador de estágio é, após o diagnóstico das possíveis lacunas existentes na formação dos futuros professores, auxiliá-los na busca de estratégias de formação que ajudem a (re)elaborar conhecimentos próprios à profissão. Para o autor,

Teachers with this kind of integrity feel an obligation to not just drive by. They stop and help. They inquire into the consequences of their work with students. This is an obligation that devolves on individual faculty members, on programs, on institutions, and even on disciplinary communities. A professional actively takes responsibility; she does not wait to be held accountable (SHULMAN, 2003, s/p)⁸¹.

Entendemos que a profissão docente é permeada por desafios pedagógicos que configuram o cotidiano profissional e implicam no modo de atuação dos professores, mas é dever ético destes profissionais avaliarem tais dificuldades no sentido de verificar se são capazes de intervir de modo a auxiliarem, dever esse que se circunscreve na dimensão ética assumida na profissão. Dessa forma, nosso próximo elemento temático, apresentado e discutido, enfoca os desafios pedagógicos de formadores orientadores de estágio, contribuindo para a compreensão de uma pedagogia específica.

3.3.4 Desafios Pedagógicos

Conforme viemos expondo desde o início, da dimensão que trata dos modos de atuação específicos dos orientadores de estágios, a disciplina de estágio está circunscrita na

⁸⁰ Uma vez que uma pessoa ou uma comunidade assume as responsabilidades de uma profissão, cada ato é potencialmente permeado por questões éticas (SHULMAN, 2003, s/p, tradução nossa).

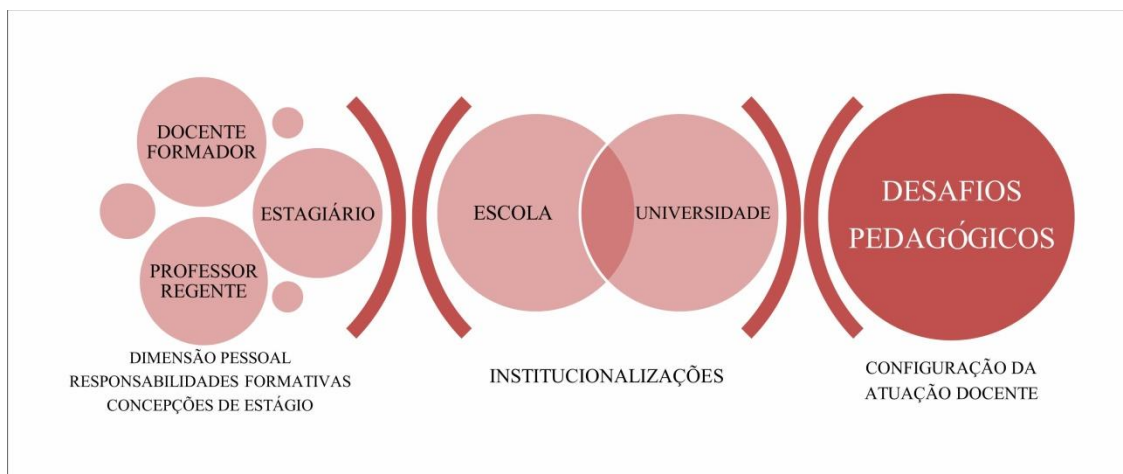
⁸¹ Professores com esse tipo de integridade sentem uma obrigação de não apenas passar pela situação. Eles param e ajudam. Eles investigam as consequências do seu trabalho com os alunos. Essa é uma obrigação que recai sobre os membros da faculdade, sobre programas, sobre as instituições e até mesmo sobre as comunidades disciplinares. Uma profissional assume a responsabilidade ativamente; ela não espera para ser responsabilizada (SHULMAN, 2003, s/p, tradução nossa).

contextualização documental que fizemos, apresentando características distintas e os professores formadores que nela atuam expressam concepções que nos ajudam a compreender como se configura a pedagogia específica a orientadores de estágio. Os modos de atuação são ainda constituídos a partir do reconhecimento e enfrentamento de desafios pedagógicos que delineiam o campo de atuação do orientador e que constituem um modo específico de atuação, a pedagogia específica.

Fazemos uma pequena pausa para refletir a respeito da denominação – desafios pedagógicos – que damos ao quarto elemento temático que identificamos como constituinte dos modos de atuação específicos. As narrativas dos professores orientadores de estágio estão recheadas dos enfrentamentos que constituem sua prática docente, estão relacionados à universidade como ambiente institucional no qual atuam, mas também com a escola, espaço institucional no qual não atuam diretamente e profissionalmente, mas no qual sua atividade docente é refletida na atuação dos estagiários. Mesmo que tenham diferentes naturezas, estes desafios impactam na atuação dos docentes e, por isso, compreendemos que tenham cunho pedagógico, pois moldam atitudes que configuram a atividade de orientação de estágio.

Apesar de parecer-nos lógico, sentimos necessidade de apontar que os espaços nos quais o trabalho docente do orientador se desenvolve, direta ou indiretamente, são permeados questões pessoais, burocráticas, institucionais que envolvem diferentes pessoas. Nas atividades docentes do orientador de estágio estão envolvidos, pelo menos, o estagiário, o professor regente da disciplina curricular na qual o estagiário conduzirá sua atividade e o professor orientador. Dessa forma, irremediavelmente, diferentes concepções estão em constante contato nas relações que se estabelecem desde espaços físicos distintos, até a formalização de diferentes objetivos. Ilustramos de que modo compreendemos esta complexa relação pessoal e institucional na formação de professores, a partir da ótica do estágio curricular supervisionado:

Figura – 9: Configuração dos desafios pedagógicos



Fonte: Autoras

Conforme buscamos elucidar na ilustração, os desafios pedagógicos se configuram a partir da necessidade da relação constante e significativa entre universidade e escola que esbarra em questões institucionalizadas de ambos os espaços educativos. Nela estão envolvidas as relações interpessoais dos sujeitos implicados no momento formativo, estagiário, formador orientador e o professor regente na escola onde o estágio ocorre. Estas relações são permeadas pela dimensão pessoal, pelas responsabilidades formativas assumidas ou não, e pelas concepções dos envolvidos.

Tendo como mote o processo formativo inicial de professores para atuar na Educação Básica, nos diferentes contextos, é necessário que as instituições de Educação Superior, os cursos de licenciatura, seus formadores e estudantes estejam em constante interlocução com a escola, reconhecendo-a como espaço formativo. A realidade da escola, como espaço formativo e campo de atuação profissional precisa ser levada em conta na organização curricular dos cursos de licenciatura. Há indícios, pelos estudos que destacamos em nosso trabalho, que a relação com a escola fica, efetivamente, a cargo das disciplinas de ECS e, conseqüentemente, a interlocução com este espaço de formação se dá por intermédio dos professores orientadores desta atividade ou, em alguns casos, unicamente pela interlocução dos estagiários com os professores responsáveis pelas disciplinas na escola.

Ao ECS, neste sentido, são relegadas funções formativas que deveriam perpassar o processo formativo inicial dos futuros professores. A interlocução com a escola, a relação teoria-prática, a concepção de transposição didática, o desenvolvimento do processo de raciocínio pedagógico, a vivência da formação atrelada à escola, a problematização e enfrentamento de situação de ensino que são inerentes às especificidades dos conteúdos da

área, mas também de contexto educacional parecem estar a cargo do orientador de estágio e de seus estagiários na atual configuração curricular dos cursos de licenciatura.

O estágio pode ainda ser discutido a partir da ótica da profissionalização docente, tendo em vista o contato com uma cultura profissional em contexto específico e composto por sujeitos com experiências formativas e profissionais distintas. Pimentel e Pontuschka (2014) enfocaram a construção da profissionalidade docente em atividades de estágio curricular, a partir da relação entre estudantes de licenciatura e professores supervisores das escolas de Educação Básica. As autoras destacam que durante a formação inicial os futuros professores adquirem saberes, habilidades, posturas e atitudes que constituem o conhecimento profissional e sofrem influência das pessoas e dos lugares com quem estiveram e frequentaram durante o estágio. Para discutir a profissionalidade desenvolvida durante o estágio, por alunos de licenciatura em Geografia, estas autoras utilizam as categorias de conhecimento de base para o ensino, evidenciadas por Shulman (2005).

Neste sentido, este estudo se aproxima de nossa pesquisa, pois nossa concepção de conhecimento profissional está embasada nos estudos desenvolvidos por Shulman (1986, 1998, 2005). Conforme já evidenciamos, a partir dos estudos do autor, entendemos o estágio como momento formativo significativo para que conhecimentos profissionais sejam mobilizados e [re]significados ainda durante a formação inicial. Assim, o estágio é um momento privilegiado na formação de professores por proporcionar o ato de ensinar, condição primeira para o profissionalidade docente.

Nossa experiência com orientação de estágio curricular supervisionado permite corroborar com a ideia das autoras supracitadas quando sinalizam que os estagiários recebem dos professores das escolas, nas quais estão inseridos, orientações que não são conhecimentos específicos, mas que compõem o repertório de conhecimentos profissionais que o professor acessa sempre que necessário. Com relação a este aspecto, é possível afirmar que, mesmo durante a formação inicial, o professor absorve muitos dos modos de fazer e ser dos professores que já exercem a profissão, na universidade ou na escola.

Neste sentido, Pimentel e Pontuschka (2014) entendem o estágio como período formativo de grande importância para o professor, tendo em vista que “possibilita aprendizagens que, muitas vezes, não resultam de teorizações, mas surgem e se mantêm por meio da preservação de atitudes, comportamentos e ações organizadoras, validadas por determinado grupo (95)”.

Entretanto, as aprendizagens vivenciadas na escola durante os estágios não podem ser confundidas com prática profissional, são experiências formativas no contexto onde o futuro professor atuará. Sobre este aspecto Pimenta e Lima (2011) chamam a atenção para o fato que

[...] a aproximação à realidade só tem sentido quando tem conotação de envolvimento, de intencionalidade, pois a maioria dos estágios burocratizados, carregados de fichas de observação, é míope, o que aponta para a necessidade de um aprofundamento conceitual do estágio e das atividades que nele se realizam. É preciso que os professores orientadores de estágio procedam, no coletivo, junto a seus pares e alunos, a essa apropriação da realidade, para analisa-la e questioná-la criticamente, à luz de teorias. Essa caminhada conceitual certamente será uma trilha para a proposição de novas experiências (p. 45).

O estágio compreendido a partir da pesquisa viabiliza que as experiências formativas vivenciadas neste período sejam elaboradas levando em conta o estudo, análise, reflexão e proposição de outros modos de compreender os processos de ensinar e aprender na escola. Assim, assume-se o pressuposto que de que não só as disciplinas de ECS, mas todas as disciplinas do currículo de formação de professores estejam articuladas pela concepção do estágio como pesquisa. Neste sentido, o ensino é compreendido como atividade complexa desenvolvida por um professor que é também produtor de conhecimentos acerca do ensinar. O professor, embasando-se na construção reflexiva e com base na pesquisa, possibilita que novas compreensões emergjam e sustentem propostas inovadoras de estágio, rompendo com o tradicional esquema centrado na observação, seguindo de intervenção ou prática na escola. Entretanto, conforme destacam Pimenta e Lima (2011, p. 247),

A possibilidade de vir a se constituir em políticas de estágio encontra restrições no âmbito legal, que não considera o estágio como campo de conhecimento, mas como parte prática do curso, não se configurando ainda uma política de estágio. As exigências da legislação no que se refere à ampliação das horas de estágio não são traduzidas pelos próprios órgãos governamentais e pelas instituições de ensino superior em condições de trabalho de seus docentes para assegurar a efetiva valorização do ensino e da pesquisa.

Assim, a relação entre teoria e prática configura-se um elemento formativo de grande relevância na formação de professores, na profissionalização e, conseqüentemente, na identidade profissional. Para Barreiro e Gebran (2006) o modo como os cursos de formação de professores estão configurados não favorece a construção reflexiva, por isso “o professor é formado para repetir modelos e não para produzir conhecimentos (p. 21)”.

Nesta perspectiva, se o futuro professor de Educação Básica não vivencia em seu processo inicial de formação a relação entre teoria e prática, a tendência é que reproduza esta dicotomia em suas práticas, ou seja, sem a orientação formativa necessária, é muito difícil que

assuma uma postura diferente da qual obteve na licenciatura. Destacamos que, ações formativas pautadas na reflexão, práticas e fazeres pedagógicos, muitas vezes, ficam restritos às individualidades dos docentes formadores, distanciando-se das orientações formativas contidas nos projetos pedagógicos dos cursos. As concepções de formação docente atreladas à formação inicial, neste sentido, acabam induzindo a cisão de perspectivas formativas as quais os licenciandos têm contato ao longo dos cursos de licenciatura.

Barreiro e Gebran (2006) esclarecem que a reflexão precisa ser compreendida para além da aquisição de uma competência, a de aprender a refletir, para configurar-se no modo pelo qual o futuro professor apreende as necessidades e se posiciona no sentido de construir possibilidade de enfrentamento, dando significado as teorias estudadas.

Esta postura reflexiva busca romper com a dicotomia entre teoria e prática, pois como podemos observar, a prática reflexiva está constantemente nutrida pela teoria, ao passo que a teoria é explicitada, compreendida e recriada pela prática. Neste sentido, as autoras supracitadas compreendem que no mote da formação inicial e, conseqüentemente, do estágio deve estar na construção da postura investigativa da realidade, orientada pela “prática intencional, de modo que as ações sejam marcadas por processos reflexivos entre os professores-formadores e os futuros professores, ao examinarem, questionarem e avaliarem criticamente o seu fazer, o seu pensar e a sua prática (BARREIRO e GEBRAN, p.21)”.

Tal perspectiva compreende que a essência da disciplina de estágio não está nem só na prática e, tampouco, restrita à teoria. É sim relação teórico-prática de aproximação à docência no espaço profissional.

No entanto, os desafios a serem superados no que se refere ao ECS, entretanto, são inumerados nos estudos que tivemos acesso na construção deste trabalho. Destacam-se aspectos como a estruturação das instituições de ensino envolvidas que, em muitos casos, inviabiliza a realização desta atividade de modo efetivamente significativo e articulado; indefinição dos papéis assumidos pelos envolvidos no processo de formação inicial do licenciando por parte do professor responsável pelo estágio na instituição formadora e na escola, inadequação do processo de acompanhamento e deficiências na relação entre escola e universidade. Estes elementos incidem no estágio e quase sempre prejudicam o andamento da atividade. A qualidade do estágio é implicada por questões que precisam ser analisadas, considerando em que condições ele é realizado. O contexto analisado por Aroeira (2014), por exemplo, constituiu-se um ambiente favorável para a aprendizagem da docência com base na construção colaborativa entre universidade e escola já que ambas as instituições assumiram

seus papéis formativos em um contrato efetivo e sustentável, dado as condições de tempo e espaço viabilizados pelas instituições envolvidas.

Muitos dos desafios que identificamos nas leituras teóricas para a composição da pesquisa emergiram também das vozes narrativas de nossos colaboradores. Em alguns casos, estes desafios marcaram significativamente a narrativa, perpassando os diferentes momentos da entrevista. Tal evidência justifica que os desafios pedagógicos tenham se configurado, no momento da tematização, um elemento da dimensão modo de atuação.

A quantidade de estagiários e o trabalho pedagógico que deveria ser realizado junto aos professores regentes é um dos desafios que está impregnado nas histórias orais que ouvimos. O trabalho muitas vezes se torna inviável por conta da distância da instituição de ensino superior e o fato de os estagiários necessitarem de diferentes campos de estágio para o desenvolvimento do estágio. Observamos como o Orientador CB – 1 relata esta questão:

[...] eu tenho 24 alunos cada um em uma ponta da cidade e cada um em um horário diferente, então eu não tenho como ter tempo para estar na escola com as professoras deles em um trabalho que tem que ser sistemático, eu mal consigo acompanhar eles, ir visitá-los em todas as escola e acompanhar o trabalho deles e conversar com a professora destes acompanhamentos, é mau o que eu consigo fazer. O que eu sinto falta é de ter um trabalho com os professores, isso é uma coisa que a gente ainda precisa fazer [...] a gente sente falta disso.
[...] o que eu acho difícil é a quantidade de escolas e as distâncias, e os horários deles que são cada um em um horário, então assim, para eu dar conta do acompanhamento, isso eu acho que é um empecilho, isso eu acho que se eles tivessem todos mais próximos ou vários em uma mesma escola ou distribuídos em três escolas se faria um trabalho diferenciado (Orientador CB – 1).

Há o reconhecimento de que, para além de acompanhar o estagiário no campo de estágio, o trabalho docente do Orientador envolve o desenvolvimento colaborativo de atividade que poderia enriquecer ainda mais a atividade de orientação de estágio, mas que diante da questão dos diferentes campos de estágio, distâncias e número de estagiários por semestre, acabam inviabilizando o trabalho docente neste sentido. Este desafio pode ser também observado na narrativa do Orientador CH – 3, conforme verificamos no fragmento:

Acho que tem épocas que eu tenho muitos alunos e é difícil de acompanhar, fazer as participações e inserções minhas na escola e acompanhar os alunos, eu faço uma vez e pau e corda porque é difícil, mas eu acho que, eu sempre falo que não é uma questão de vigilância nem questão de, é uma questão de ajuda, de um olhar externo para aquilo que vocês estão fazendo. Então eu faço o possível, eu tenho conseguido fazer uma visita, eu acho que precisaria de mais pessoas comigo para ajudar [...] (Orientador CH – 3).

Observamos que neste excerto o desafio está centrado no acompanhamento do estagiário como um processo de construção da docência, que acontece na escola e que precisaria ser acompanhado de modo mais efetivo pelo professor orientador. Conforme já

evidenciamos em diferentes momentos de nosso relato de pesquisa, as concepções docentes implicam diretamente no modo de atuação do docente. Neste sentido, podemos afirmar que a impossibilidade de realização das noções implicadas, no modo como o orientador pensa que deve agir configuram os desafios pedagógicos que circunscrevem a atividade docente. Conforme evidencia Isaia (2006, p. 373), tal situação gera um sentimento de angústia pedagógica, “sentimento desenvolvido pelos docentes pelo fato de terem consciência da necessidade de transformar suas práticas, mas não saberem qual o caminho a percorrer”, pois suas concepções de formação não encontram viabilidade de desenvolvimento na prática de seu trabalho.

A impossibilidade de acompanhar mais efetivamente o processo de construção do estágio no espaço escolar é apontado dessa forma pelo Orientador LLA – 3:

[...] eu acho que a gente tem um acúmulo de coisas que eu gostaria, por exemplo, eu gostaria de vê-los duas ou três vezes e nesse semestre eu não consegui [...] o horário deles é fechado lá [...] então assim a primeira coisa os encargos didáticos docentes que a gente tem aqui por enquanto até ter mais professor; a outra, falta esta compreensão, um maior entendimento da escola como um todo e das [áreas específicas] de acolher o licenciado em [área específica - curso] é mais um estagiário [...] Então esses atravessamentos dificultam [...] nós temos toda uma essência, uma coisa que é o licenciado em [área específica - curso] e que passa quatro anos estudando. [...] é [área específica - curso] e educação, é [área específica] e educação e porque esse é um movimento novo para nós, então eu acho isso, a gente aqui, eu tenho muita coisa para fazer e eu não conseguiria visitar mais, eu estou toda a semana com eles aqui, mas eu queria mais tempo para estar lá na escola junto com eles eu não consigo porque eu tenho o PIBID também e aí foi para a pedagógica, foi para mim. Que bom que foi para mim, mas a gente acumula essas coisas, segundo é essa falta de compreensão e entendimento melhor da realidade, eu não estou só criticando [...] (Orientador LLA – 3).

Além da falta de tempo hábil para que o formador consiga acompanhar efetivamente o estagiário na escola, aparecem neste fragmento outros desafios que vão revelando que o estágio é uma disciplina composta de tramas que ainda não estão bem alinhadas a ponto de constituírem um tecido de fácil manuseio. Buscamos mostrar assim, com as vozes dos orientadores como estes desafios constituem o trabalho do professor orientador. Para o Orientador LLA – 3 as atividades administrativas e pedagógicas que se somam a atividade de orientação de estágio configuram um desafio pedagógico, uma vez que estas interferem na organização temporal das atividades docentes desempenhadas. A atividade de orientação de estágio exige, parece-nos explícito nas narrativas, um tempo extra que não está ainda reconhecido institucionalmente.

Conforme elucidado pelo Orientador LLA – 3, há entraves que estão relacionados ao campo de estágio. Estes desafios se manifestam na incompreensão de que a escola é espaço de potencialidade e corresponsabilidade formativa para futuros professores. Em algumas áreas de

formação mais recentes, como o caso específico relatado pelo orientador, um dos desafios é a desinformação da formação na área específica, revelando o distanciamento entre escola e universidade que ainda prepondera no cenário de formação inicial de professores. A ausência de uma prática como componente curricular, efetivada nos modos de atuação na IES reforça esta problemática. Parece-nos óbvio, mas como já mencionamos, nem sempre a obviedade nos serve de argumento. No entanto, se ao apresentar os estagiários do curso da área específica de conhecimento à escola esta ainda os desconhece é porque não houve inserção anterior ao estágio no contexto escolar.

Caso semelhante é o relatado pelo Orientador CH – 2. Observamos que a área de conhecimento difere, mas a problemática do contexto educacional formal, a escola, permanece. Lemos no excerto narrativo a compreensão que o orientador manifesta:

[...] os meus alunos tem muita dificuldade de estágio porque eu te diria que noventa e cinco por cento dos docentes não têm formação [...] eles são de qualquer outra área e usam isso para fechar a carga horária [...] então eles não se sentem a vontade recebendo estagiários [...] da área específica, porque eles estão fora de área, então tem toda uma logística, às vezes, de eu ir e conversar porque nem sempre é bem recebido e com muita frequência as escolas acionam uma coisa que é uma orientação da secretaria, mas algumas escolas tomam como uma determinação que é não permitir o estágio [...] com o professor em estágio probatório que é todo mundo na [área específica]. [...] dificuldade que nós temos de conseguir escolas para os estagiários. As escolas em Santa Maria estão saturadas e isso eu já ouvi de alguns gestores nesse sentido assim, de dizer que a escola [...] é um entra e sai porque todo mundo passa pela escola e aí então porque tu tens aluno do primeiro semestre que veio só observar como prática como componente curricular, tu tens gente no estágio de observação, tem o estágio de intervenção, aí tu tem PIBID, aí tu tem PROLICEN. Então assim, tu tens um conjunto de pessoas circulando na escola que isso gera um desconforto muito grande para a escola, eu já ouvi isso, [...] quase que eles dizem que é muita gente circulando e pouco resultado, que isso mais atrapalha do que efetivamente dá um retorno para a escola, eles não dizem isso com todas as letras, mas isso está subentendido assim [...] (Orientador CH – 2).

Conforme podemos apreender da narrativa, o Orientador CH – 2 destaca as dificuldades para conseguir o campo de estágio para seus estagiários. Segundo este formador, tal dificuldade está relacionada, primeiramente, à recente inserção da disciplina específica no currículo escolar. Dessa forma, segundo a compreensão do orientador, ou os professores regentes não se sentem a vontade para receber os estagiários do curso, pois não têm a formação específica para a disciplina que ministram ou porque tomam uma orientação da Secretaria do Estado do Rio Grande do Sul como regra para a não oferta de campo de estágio por professores regentes em estágio probatório. Sendo assim, no contexto no qual o professor orientador atua, muitas vezes, esses dois desafios delineiam a quase ausência de campo de estágio para os futuros professores. Não bastassem essas duas dificuldades específicas à área, há questões de uma amplitude ainda maior.

A compreensão de que a escola é um espaço significativo de aprendizagem docente na formação inicial resultou no aumento de horas práticas nos currículos das licenciaturas e iniciativas que buscam aproximar a universidade da escola. Conforme ressalta o Orientador CH – 2, iniciativas como intervenções práticas e de observação nas disciplinas de conhecimento específico disciplinar, estágios de observação e regência, projetos como PROLICEN e programas como o PIBID fundam-se na relação vivencial na escola e com a comunidade escolar. Para o formador, há por parte das instituições de Educação Básica um sentimento velado discursivamente, mas que se manifesta a ponto de constituir-se em um desafio para o estágio, ou seja, a ideia de que a escola é um espaço de passagem e de pouca intervenção qualitativa.

Sobre os aspectos pontuados no fragmento narrativo do Orientador, fazemos um relato pessoal de nossas experiências no contexto escolar como professores orientadores de estágio e, mais recentemente, como professores da Educação Básica. Necessitamos olhar essa problemática do campo de estágio para cursos de licenciatura sob diferentes primas e compreendê-lo, efetivamente, como um desafio pedagógico que implica na atividade de orientação de estágio.

Quando fomos orientadores de estágio enfrentamos dificuldades semelhantes às relatadas pelos participantes de nossa pesquisa. São relatos de experiência docente que confluem, demonstrando que precisamos de indagações profissionais que se materializem em investigação docente e produção de conhecimento. Enfrentamos o desafio de encontrar campo de estágio para os estudantes do curso no qual atuamos, pois, a inserção da disciplina no currículo escolar era recente e, conseqüentemente, muitos professores que nela atuavam ou não tinham a formação específica, ou não eram efetivos, ou ainda estavam em estágio probatório. Há ainda outras demandas, como por exemplo, as licenciaturas que são noturnas nas quais uma parte considerável dos alunos é trabalhador e precisa efetivamente realizar o estágio no mesmo turno do curso. Assim, verificamos que há por parte das políticas públicas uma lacuna que precisa ser equacionada, o reconhecimento da pedagogia universitária específica a orientadores de estágio e todas as implicações que dela decorrem. Julgamos que uma tentativa coerente para este entrave está justamente na valorização da escola, dos trabalhadores, do trabalho formativo por eles realizado, seja no contexto da Educação Básica, seja no contexto da Educação Superior. Vivenciamos o espaço escolar como campo profissional e percebemos os sentimentos que emergem, resultado de um processo de desvalorização e desmoralização, que nos parece um agravante para o processo de formação inicial de professores.

Para além da questão do espaço institucional, há ainda que examinar questões que perpassam a dimensão pessoal e profissional do professor regente. No fragmento narrativo que destacamos do Orientador CH – 2 havia a explicitação do reconhecimento do deslocamento do regente quanto à disciplina que ministra e o sentimento de insegurança frente ao estagiário. Essa realidade não é específica a uma área de conhecimento, se produz nos interiores das escolas, resultado da insuficiência de professores formados, mas também, da ausência de concursos públicos que possibilitem a entrada e manutenção do vínculo profissional remunerado. Na narrativa do Orientador CH – 4 apreendemos que o formador preocupa-se com a relação a ser estabelecida com o profissional e a postura que o estagiário adota no espaço escolar como professor em formação inicial, interagindo com um professor experiente. Também o professor regente adota uma postura que nem sempre é formativa no sentido de auxiliar a caminhada formativa do outro, conforme o fragmento narrativo que destacamos na sequência:

Então tem que ser um desbravador e ter muita força de vontade e muita maturidade, [...], às vezes, o caso das alunas que elas chegavam com a boca deste tamanho e tu tens que apagar o incêndio. Eu não fico fomentando “ah, porque vocês tem razão”, não. Vamos olhar por aqui, vamos ver isso, vamos fazer aquilo então tu tens que ser o ponto de equilíbrio e sempre mostrar que a gente não está lá para criticar e para apontar falhas, falhas existem sempre e vão existir em qualquer lugar porque é o jeito que tu vai ver e vai avaliar [...] temos que ter essa coisa de ser a balança e o ponto de equilíbrio [...] tem desafios e eles não são poucos e porque tu sai daqui tu chegas em um outro lugar, ainda com a probabilidade desacomodar pessoas, tirar da zona de conforto tanto é que tem muitas instituições que não aceitam estagiários e aí usam diferentes justificativas [...] não querem sair da zona de conforto, não querem se expor, não querem se mostrar [...]
[...] a questão do estágio não é um mar de rosas, ele tem sim dificuldades [...] tu tens que romper com algumas barreiras inclusive no âmbito da própria aceitação porque tem resistências [...] tu chegas lá e fala [...] com a equipe de gestão elas aceitam maravilhosamente e tal e aí tu chega lá na professora [...] a gente tentando fazer um trabalho de ensino colaborativo e ela não queria mostrar os planejamentos [...] (Orientador CH – 4).

Conforme evidenciamos no excerto narrativo, há barreiras pessoais que precisam ser transpostas no sentido de compreender o papel que cada um dos professores cumpre na relação formativa que se estabelece no estágio. Conforme sinalizado pelo Orientador CH – 4, a disputa de espaço no contexto escolar é uma postura questionável no estágio. Tendo em vista que o orientador de estágio não atua na escola e que o estagiário está em processo de construção profissional inicial, no qual muitas crenças e concepções ainda estão se estabelecendo sobre ensinar, aprender na relação com o outro e colaborativamente, uma experiência neste sentido pode transformar-se em frustração para o futuro professor. Apontamos, a partir de nossa experiência e do relato que analisamos que o orientador é um mediador dos sentimentos que emergem desta experiência formativa.

Assim, um desafio pedagógico que se delineia no contexto do estágio é a compreensão do papel formativo assumido pelos professores das escolas nas quais os estagiários estão inseridos. Assumimos que, muito significativo seria ouvir estes profissionais, pois como professores da Educação Básica da rede estadual, identificamos entraves significativos que, muitas vezes, impossibilitam que possamos realizar um acompanhamento efetivo dos estagiários. Reconhecemos, como professores orientadores de estágio que já fomos, pesquisadores e professores da Educação Básica, que são distintas às posturas dos orientadores de estágio, assim como dos estagiários. Efetivamente, se temos desafios instaurados desde a instituição superior, também os temos desde a instituição de Educação Básica, conferindo dificuldades de desenvolvimento do trabalho significativo e pedagogicamente formativo.

Destacamos o fragmento narrativo no qual o Orientador CH – 2 denuncia uma prática docente no contexto escolar que burla as normas estabelecidas entre as instituições de ensino implicadas no estágio como momento formativo de significativa contribuição para os futuros professores:

[...] porque um dos alunos veio me falar [...] ele não sabia o que dizer por que ele disse parece que não era nem atribuição dele, mas ele acabou respondendo isso, porque eles se queixam muito que os professores tiram férias quando eles fazem estágio, os titulares, então eles acabam meio que respondendo por tudo que acontece ali sem até saber efetivamente como fazer [...] (Orientador CH – 2).

Conforme relatado pelo orientador, a partir do narrado pelos seus estudantes, ou seja, aqui fazemos menção à primeira dimensão que caracterizamos como constituinte da pedagogia específica a orientadores, os professores regentes que recebem os estagiários nem sempre reconhecem e cumprem o papel formativo que seria o de auxiliar e proporcionar as vivências profissionais no espaço escolar. Para Zabalza (2014), entre os papéis que deveriam assumir estes professores está o de sensibilizarem-se com as necessidades formativas do estagiário, criar mecanismos colaborativos que permitam acesso e participação efetiva da experiência de estar em uma escola como professor e auxiliá-los na construção e identificação da autoimagem profissional.

Para o Orientador CH – 4, é imprescindível valorizar e respeitar o contexto escolar como espaço de aprendizagem mútua, considerando as vivências daqueles que atuam neste espaço. Vemos como esta compreensão é um desafio pedagógico tanto para professores orientadores como para os estagiários no excerto que destacamos:

[...] a instituição te recebe perfeito, mas ela te dá um ladinho, ela não te dá um espaço, muito embora, [...] eu sou muito cuidadosa nisso, para não me expandir, eu sei qual é o meu lugarzinho e onde que eu tenho que ficar, mas tu tens que ter esta habilidade [...] respeitar e usar da tua ética para dizer olha eu venho só até aqui, daqui para cá não é meu compromisso e nem das alunas que, às vezes, são tentadas a serem usadas como substituta a professor que falta e é claro que é uma experiência, mas também não é por aí (Orientador CH – 4).

Novamente apresenta-se a problemática de que os estagiários são substitutos temporários para as atividades de ensino desempenhadas. Reconhecemos o exercício da atividade docente em sala de aula pelo estagiário um importante momento formativo, no qual acontecimentos imprevisíveis são enfrentados pelos futuros professores que conseguem dar significado na própria prática às concepções e modos de atuação que estão em construção, mas como já sinalizamos, no estágio curricular supervisionado tais processos precisam ser acompanhados também pelo professor responsável pela disciplina no currículo escolar.

O desafio pedagógico é também confirmado pela narrativa do Orientador LLA – 1, conforme fragmento:

[...] uma dificuldade é o contato com as escolas, a aceitação ou a possibilidade de ter um espaço na escola, a escola é extremamente fechada e tem umas que não querem receber estagiários e tem outras que tem desespero por estagiários, mas aí é o oposto, querem estagiários para substituir os professores [...] não como um espaço de trocas e de aprendizagens que tu tenhas com um professor formado sabe a importância do estagiário e tem o estagiário tem um estigma negativo, muita vez, os próprios professores não querem, mas vê que um jovem que está aprendendo e que precisa e que vai trabalhar e que tu também já passaste por isso, então essa dificuldade de não ter o espaço nas escolas, a falta de articulação e de predisposição de acatar o estagiário como uma responsabilidade social [...] que bom que cada aluno que vai se formar um bom professor que realmente ele seja bem sucedido [...] nós temos que ter essa dimensão maior da educação, esse cuidado porque o estagiário [...] ele vai formar futuros cidadãos e para essa corrente a gente tinha que dar mais espaço, essa é uma, outra dificuldade, eu acredito é o deslocamento para os lugares mais longes, [...] desacomoda, mas não devia ser problema porque na faculdade até se precisar de um motorista com antecedência e pedir até isso tu tens, é um privilégio (Orientador LLA – 1).

Podemos apreender da narrativa do Orientador LLA – 1, que além de reconhecer concepções divergentes entre formadores da IES e da escola, alerta para inexistência do acolhimento devido dos futuros professores na escola, buscando orientá-los e apresentá-los para a atividade profissional. Há nesse sentido, a ausência de uma cultura de estágio que envolva subsídios teóricos e práticos, como por exemplo, valorização do tempo que o estágio implica tanto para os professores formadores quanto para os professores que recebem os estagiários na escola. Observamos que as narrativas revelam que há resistência para receber os estudantes das licenciaturas nas escolas ou o “aproveitamento” do estagiário como ajudante na sala de aula. Alguns orientadores revelaram que ao longo do percurso como orientadores identificam, por parte de alguns professores da escola, a compreensão de que, na condição de estagiário, o licenciando está ali para aprender a docência no espaço onde efetivamente ela

ocorrerá e, por isso, auxiliam na promoção de processos de adaptação e (re)conhecimento do espaço escolar.

Nesse sentido, a problemática dos papéis formativos no estágio ainda é uma questão premente de discussão, tendo em vista que envolve questões institucionais que acreditamos que necessitem de políticas educacionais, pois garantir o campo de estágio por intermédio de assinatura de convênios entre instituições de Educação Básica e Superior, não é garantia de que o estágio seja desenvolvido efetivamente de maneira colaborativa e significativa para os envolvidos. Zabalza (2014) sinaliza que aceitar um estagiário implica desvelar práticas, dar visibilidade e, em alguns casos, isso pode ser desconfortável, por isso, às vezes, defensiva. Outro aspecto destacado pelo autor supracitado é o fato de que os professores recebem estagiários heterogêneos “[...] seja na perspectiva da motivação, preparação, nos conhecimentos, disponibilidade, na capacidade de trabalho, no estilo de vida. Saber adaptar-se a eles não é nada fácil (ZABALZA, 2014, p. 256)”. Acreditamos que todas estas questões estão envolvidas no cotidiano da atividade de orientação de estágio, se constituem desafios pedagógicos e orientam as práticas dos orientadores. Os desafios pedagógicos mobilizam reflexões que são capazes de acionar novas posturas diante dos engajamentos que são necessários para a prática do estágio de modo significativo. Como vemos, a assinatura de um convênio com as instituições de Educação Básica, pouco ou nada repercute nestas questões, pois são muito mais amplas e envolvem aspectos de diferentes esferas.

No fragmento narrativo que destacamos do texto de campo do Orientador CH – 3, apreendemos que esta falta de interlocução pedagógica tem implicação direta no processo formativo do estagiário:

[...] eu acho que ainda tem grandes problemas [...] tem um imbróglio aí que eu não sei como é que a gente vai resolver isso porque a gente tem o convênio com as instituições e seria legal se todos os professores pudessem acompanhar o estagiário e dar um parecer. Eu vou confessar uma coisa assim, [...] tem que pedir um parecer uma nota para o professor da escola, eu digo olha depende se o professor acompanha e vocês estão conversando peçam é isso, agora eu colocar isso como uma regra do estágio não porque eu sei que tem professores que não acompanham e que não dão conta então o que ele vai dizer sobre vocês. Então ainda a gente precisa afinar essa forma de fazer o estágio, qual é o papel do professor da escola, qual é o papel do professor. Eu não estou culpando o professor, eu estou colocando uma estrutura, um sistema que está aí e que é difícil para cada um cumprir este papel, tanto nós daqui acompanhar quanto eles lá acompanharem seus alunos, nossos estagiários (Orientador CH – 3).

Segundo orientações para a formação de professores em nível graduação, curso de licenciatura, contidas nas Diretrizes (2001), os professores regentes atuantes nas escolas têm papel indispensável no processo formativo de novos profissionais. Nos relatos que obtivemos dos orientadores encontramos evidências significativas de que tal orientação ainda não é

efetivamente cumprida. Tomando como exemplo o caso relatado pelo professor Orientador CH – 3, o não acompanhamento do processo de desenvolvimento do estágio por parte do regente faz com que o orientador exclua a sua participação deste na avaliação do estagiário, compreendendo que este não pode avaliar um processo do qual não teve efetiva participação.

Conforme viemos mostrando, os desafios pedagógicos relatados pelos orientadores envolvem a escola e seus professores desde diferentes dimensões. Seja na questão do campo de estágio e das relações entre professores regentes e estagiários, seja no choque de concepções do processo de formação e conhecimentos ali mobilizados. De acordo com o Orientador CH – 1, essa relação desarmoniosa pode implicar negativamente na formação inicial e, neste sentido, muitas vezes, é preciso que sejam renegociados os espaços e professores regentes para que a interlocução formativa seja significativa. Observamos como tal questão é manifestada:

[...] a escola não vê bem o estágio da minha aluna, [...] a gente tem tirado [...] o aluno tem que ter uma experiência produtiva e boa no estágio [...] a gente não consegue dialogar porque a escola é um pouco mais fechada ela quer que o aluno trabalhe tal coisa e a gente vê que não é isso que ele trabalhe [...] a gente acaba se movimentando desta forma, mas tudo é o diálogo com a escola, [...] não consegue mostrar como universidade como a gente concebe a formação e quando consegue, às vezes, isso não é aceito, as escolas tem muito a ideia de que a gente só vai lá captar alguma coisa e sair para criticar [...] isso deveria ser o gás [...] para ir se reestruturando e se repensando no que for necessário e possível, [...] todos estes desafios estão muito relacionados a esse diálogo, [...]. [...] na universidade [...] desenvolve pesquisa e extensão e faz o ensino mais prioritariamente [...] tudo isso está relacionado então o que eu digo lá nas minhas aulas de estágio está relacionado com o que eu vejo no PIBID [...]. Eu vejo que a escola [...] elas não conseguem enxergar [...] todo esse envolvimento [...] existe também uma disputa de espaço, parece que a gente quer saber mais que eles, é que a gente tem um outro patamar de discussão sobre isso e é claro que a gente pode estar equivocado, mas se a gente não conseguir sentar e dialogar [...] (Orientador CH – 1).

Segundo o Orientador CH – 1, as incompatibilidades nas concepções formativas podem resultar na substituição do campo de estágio, pois parte-se do pressuposto que a experiência vivenciada no momento formativo que constitui o estágio precisa ser significativa no sentido da produção da docência. Reconhecemos ainda, a partir da narrativa que o orientador sinaliza que a escola e os professores parecem compreender que o orientador da universidade está ali usufruindo do espaço e detectando falhas que lhe são produtos para construção de críticas. Para o formador, tais críticas poderiam ser razão para transformações vigorosas com a participação da instituição de ensino superior, mas não são assim compreendidas e acabam dificultando a interlocução entre os dois espaços formativos.

Vaillant e Marcelo García (2012) manifestam que o ideal seria que as instituições que recebem estagiários se configurassem, efetivamente, em contexto de aprendizagem guiada para estes futuros professores. Como observamos nas narrativas que apresentamos ao longo

do estudo e, em específico, na narrativa do Orientador CH – 1 destacada anteriormente, nem sempre esse processo de inserção é tranquilo como esperaríamos (VAILLANT e MARCELO GARCÍA, 2012; ZABALZA, 2014). Neste sentido,

os propósitos da instituição de formação e das escolas confrontam-se, de forma que quando os estudantes vão estagiar não são tratados como verdadeiros profissionais e tem-se com eles atitudes de paternalismo e tolerância, quando não de abuso, com a atribuição de tarefas burocráticas que não representam nenhum grau de distorsão à escola (VAILLANT e MARCELO GARCÍA, 2012, p. 77).

Confirmando os desafios pedagógicos com relação à responsabilização pelo processo de aprendizagem docente na escola e os choques de concepções que ocorrem na relação entre instituições e professores dos diferentes níveis de ensino envolvidos, o Orientador LLA – 5 manifesta sua compreensão sobre a situação do estagiário frente a estas dificuldades de interlocução:

[...] o lugar social do estagiário [...] fica delicado [...] pouco contato, essa parceria que acaba ficando frágil entre professor da escola e [...] da universidade porque o professor da escola ele, muitas vezes, ele tem a formação de um outro momento e ele tem concepções do que é ensinar e aprender aquele saber específico [...] e o fato de nós não termos esse espaço, dele não ter esse espaço no horário para trabalhar conosco, [...] o estagiário fica tendo que equilibrar um desejo e uma concepção da escola com uma concepção da universidade [...] nós tentamos discutir isso [...] cada um traz uma história, existem várias concepções, [...] abordagens e é um direito do sujeito trabalhar a partir daquele viés, [...] enquadramento de trabalho, [...] abordagem, [...] teóricos [...]. Nós temos que respeitar [...] é uma lacuna aí que prejudica, não no sentido de nós convenceremos o professor sobre outra abordagem, mas de criar momentos, possibilidades e discussões que esse estagiário entenda, tenha a possibilidade de discutir [...] o ideal seria [...] que essa parceria ela fosse teórica procedimental ou [...] discussão, o que cada uma das abordagens [...] se aproximam e em que momento elas se distanciam, quais são as implicações disso para a sala de aula, [...] para o conteúdo específico, para o currículo da escola, para a disciplina enquanto um componente curricular, o quanto isso interfere no afastamento e na aproximação da sonhada interdisciplinaridade, [...] ele fica nesse entre-lugar porque ele não tem um espaço para acomodar estas discussões e é claro que nós conversamos, comentamos, mas, acaba sendo de um lado [...] falta um espaço institucionalizado [...] no nível da graduação e [...] da educação básica. [...] qualificaria o lugar do estagiário e [...] a formação continuada e o olhar da universidade porque nós, quem orienta estágio trabalha com demanda [...] não é só da universidade, é [...] da educação básica e para isso tem toda uma documentação, [...] pequenas culturas que constituem uma cultura maior [...] e que nem sempre é o que está registrado mas, por dificuldades aí [...] inúmeras (Orientador LLA – 5).

A narrativa do Orientador LLA – 5 nos auxilia na compreensão de como os desafios pedagógicos são reconhecidos pelos orientadores e de que modo creem que implicam nos processos formativos dos futuros profissionais. Constatamos que parte destes desafios está vinculado à não observância das políticas educacionais do papel relevante que os profissionais atuantes têm na formação inicial e da criação de oportunidades efetivas para que o espaço e tempo para que a interlocução pedagógica ocorra. Conforme evidenciado pelo orientador, o tempo despendido para a devida interlocução no desenvolvimento e realização do estágio não

é considerado como atividade para os professores da Educação Básica, o que acaba impossibilitando um trabalho mais rigoroso que permitiria discussões teóricas e metodológicas de ensino e aprendizagem da área específica e do componente curricular.

Sobre a narrativa do Orientador LLA – 5, fazemos uma pequena observação sobre o reconhecimento das culturas distintas envolvidas no estágio. Pimenta e Lima (2011, p. 107) mencionam que o estágio envolve culturas específicas, pois se trata de “instituições de diferentes níveis de ensino, com características, objetivos, estrutura e funcionamento diversos”. Para as autoras, o estágio é tensão da passagem dos estagiários pela ponte que divide dois campos de poder instituídos, que o Orientador LLA – 5 denomina de “lugar social delicado” e “entre-lugar”. Entre universidade e escola, posturas que representam a posição ocupada por cada um dos sujeitos, uma tensão que manifesta as distintas concepções de ensino, aprendizagem e formação. Nesse sentido, a preocupação manifestada pelo Orientador LLA – 5 decorre da observância consciente, por parte dos estagiários, destas questões, promovendo aprendizagens e reflexões que signifiquem este momento.

Apreendemos, a partir destas considerações que se faz necessário assumir a perceptiva de comunidade de professores apresentada por Shulman (1997). Tal noção se assenta na ideia de que o trabalho dos professores em comunidades possibilita questionar, pesquisar e refletir sobre as práticas de ensino e suas consequências, de modo colaborativo. Um processo de aprendizagem mútua para os envolvidos porque possibilidade de esclarecer concepções, discutir posturas, evidenciar questões problemáticas e buscar conjuntamente soluções que potencializam a formação. Desde este ponto de vista, a interlocução entre as instituições qualifica o trabalho dos professores envolvidos e orienta a formação profissional do futuro professor que vivencia uma prática colaborativa, propositiva e ativa.

A resistência pelo trabalho colaborativo na formação do futuro professor é identificada também pelo Orientador CET – 4:

A escola é complicada porque [...] a gente é bem recebido ali [...] e isso envolve o professor da escola também, vamos trabalhar junto professor? Não. [...] eu confio em ti pode fazer isso. Quer dizer, eu não estou interessada, fica aí com o aluno (risos). Fica com a minha turma aqui. [...] A escola e o professor normalmente eles não querem trabalhar junto [...] (Orientador CET – 4).

Shulman (2005a) realça que a formação de professores precisa estar também vinculada à análise de como as práticas docentes ocorrem e por que ocorrem no sentido de aprender uns com os outros, no compartilhamento das experiências que são analisadas colaborativamente, possibilitando novas compreensões e aprendizagens tanto para os que estão em formação inicial quanto para professores atuantes. Quando não há essa possibilidade colaborativa, como

explicitamos na narrativa do Orientador CET – 4, tal objetivo não é alcançado e práticas de individualismo profissional são preservadas e não implicam significativamente no desenvolvimento profissional.

As questões institucionais configuram desafios pedagógicos, entre eles, o descompasso entre os calendários institucionais. Esta dificuldade é enfrentada na prática da atividade de orientação de estágio, conforme mencionado pelo Orientador CET – 3:

Eu acho que a dificuldade é mais [...] burocrática dos calendários, a universidade trabalha por semestres e as escolas trabalham por trimestres [...] é a principal dificuldade que eu vejo. O aluno entra no meio do processo da escola e sai antes de terminar, esse é o principal obstáculo na formação que eu vejo (Orientador CET – 3).

Já vivenciamos esta dificuldade como orientadoras de estágio, compreendemos que, muitas vezes, inclusive pelas questões burocráticas que permitem a entrada e permanência do estagiário no espaço escolar, o licenciando entra na escola no final de um trimestre e sai antes que o outro tenha terminado. Estas descontinuidades dificultam a compreensão mais ampla do sistema escolar, da cultura profissional e fazem com que, muitas vezes, a experiência no campo de estágio seja considerada repleta de entraves e pedagogicamente enfraquecida.

Esses entraves institucionais ou, como chamamos, incompatibilidades institucionais implicam diretamente no estágio, como pudemos ver na narrativa anterior e destacamos neste fragmento narrativo:

[...] embora a gente tenha uma legislação maior que é a questão da carga horária dos estágios eu acho que isso aí está muito mal e eu não sei como a gente vai retomar isso [...] veja bem, a carga horária dos estágios são 400 horas para o aluno [...] a carga horária das disciplinas está diminuindo com essa nova reformulação do ensino médio, [...] hoje tem escolas que tem duas horas aula, então isso que eu ainda acho que é um desafio muito grande que a universidade precisa estudar e discutir isso, claro que olhando para a legislação que se tem, mas achar outras formas [...] o aluno de estágio não consegue dar conta direito dessas horas [...]

[...] os nossos estagiários se sentem muito frustrados quer dizer, eles preparam, às vezes, as aulas para uma semana e levam três, quatro semanas para dar aquele planejamento [...] esse eu acho que ainda é um grande desafio [...] é uma mostra de que a gente precisa olhar de outra forma para o currículo da [...], ou seja, para a ementa da disciplina. Não dá, não adianta a gente encher de hora aula a disciplina de estágio, a gente vai ter que [...] já está fazendo isso nas discussões que nós estamos tendo [...] com a coordenação e com alguns professores do curso [...] (Orientador CT – 2).

A reflexão realizada pelo professor Orientador CET – 2 permite que nós apreendamos que não só as instituições estão em descompasso, também as legislações educacionais produzem (in)compreensões para o campo do estágio. O Orientador se refere ao aumento significativo das horas para o estágio, ao mesmo tempo, sinaliza que na Educação Básica, especificamente, no ensino médio das escolas estaduais do Rio Grande do Sul, houve uma redução significativa das horas da disciplina como componente curricular. A reflexão então

pauta-se na impossibilidade de equalizar estas duas realidades que divergem e produzem desafios pedagógicos aos orientadores de estágio.

A frustração que o orientando do Orientador CET – 2 precisa encerrar no que se refere às discontinuidades de seu planejamento são as mesmas que são relatadas pelos Orientador CH – 2, observando que os desafios que se circunscrevem no contexto escolar nem sempre são do conhecimento do estagiário e dos orientadores:

[...] o aluno chega no estágio e é frustrante porque a estrutura e a forma como [...] aparecem no currículo (da escola) é muito, muito incipiente, então uma hora por semana, um problema gravíssimo que eu estou enfrentando agora [...] o aluno vai lá faz um termo de estágio, dizendo que vai fazer na terça-feira à tarde ou na terça-feira ele vai na outra semana e já mudou para quinta, aí ele vai para a outra semana e já está terça-feira (Orientador CH – 2).

Os desafios enfrentados pelos Orientadores no que diz respeito ao que é planejado e o que de fato ocorre se circunscrevem como podemos observar na narrativa do Orientador CH – 2 desde a organização dos horários da disciplina no contexto escolar. No entanto, asseveramos como professores da Educação Básica, que tais entraves ou dificuldades não são peculiares a um componente curricular. Nas escolas temos vivido enfrentamentos cotidianos que repercutem, reconhecemos, na formação inicial de futuros professores, mas representam a resistência e a tentativa de organizar os mais diferentes desafios naquele espaço. Esta problemática, por exemplo, da mudança de horário, nos é familiar. Tais questões se revelam em decorrência de um colega que está impossibilitado de trabalhar naquele dia, de outro que necessitou afastar-se temporariamente mediante apresentação de laudo médico ou por motivos estruturais que tenham impossibilitado que a organização prévia do trabalho se desenvolvesse. Ademais, tenho acompanhado cotidianamente, pelo menos relatando desde a escola na qual atuo, o esforço da equipe diretiva para conservar os horários preestabelecidos dos professores que recebem estagiários. Não apresentamos nosso relato no sentido de justificar as incompatibilidades, mas com o intuito de demonstrar que as dificuldades organizacionais estão para ambas às instituições e que quase sempre resultam da tentativa de solucionar questões que são imprevisíveis desde a sistematização e planejamento prévio. Assim, entendemos que muitas demandas que se circunscrevem no trabalho docente dos orientadores de estágio, lhe fogem à responsabilidade. Tais observações nos parecem significativas, uma vez que não tenham sido ainda discutidas no campo da Pedagogia Universitária desde a especificidade da atuação destes profissionais.

Número significativo dos orientadores aponta as incompreensões que se produzem na escola, mas também há por parte da própria instituição de ensino superior, um

desconhecimento das particularidades da disciplina como é evidenciado na narrativa do Orientador LLA – 5:

[...] o ideal seria que as pessoas que organizam administrativamente o espaço para o orientador de estágio como grade, como carga horária, [...] terem um cuidado considerando que quem orienta estágio precisa de tempo com o aluno e nem sempre aquele tempo que você fica individualmente com o aluno na escola é considerado tempo que você está diante da turma, então a concepção do que é docência na disciplina de estágio não é o mesmo que docência em uma disciplina teórica. Eu não estou diante [...] do meu estagiário sete horas como era registrado, [...] eu estou muito mais porque cada turma nossa tem 20 [...] eu estou no mínimo 20 horas orientando individualmente e mais o horário da escola, [...] mas, a compreensão de quem organiza isso é [...] você estar diante de uma turma constituída, então isso é um equívoco [...] que precisa ser discutido junto com quem trabalha com o estágio e quem organiza o registro em relação ao registro da carga horária [...]; segundo, a dificuldade em relação a escola seria como [...] reconfigurar [...] contato entre quem orienta e quem acompanha o estagiário na escola, [...] falo como quem foi professora de escola, os professores [...] precisariam ter [...] um tempo maior de planejamento para eles [...] nós estaríamos próximos e poderíamos pensar a orientação [...] mais no sentido de colaboração, de cooperação, de corresponsabilidade e não de afastamento porque a escola teria uma compreensão maior de como nós pensamos e nós [...] sobre como a escola deseja, pensa e espera da universidade, [...] uma dificuldade também o nosso horário e o [...] deles [...]. [...] as questões bem práticas elas acabam interferindo porque nós trabalhamos com as turmas [...] são de diferentes naturezas [...] demandas e de culturas que são estabelecidas ao longo do tempo no contato com a escola [...]. [...] qual a concepção de estágio que o acadêmico traz. [...] é preciso um pensar com eles, nem sempre ele cursa [...] porque ele quer ser professor, mas enquanto ele está estagiário ele precisa gerenciar o aprender de alguém e [...] pensar a escola e [...] o saber específico [...] nessa caminhada também se estabelecem dificuldades e cabe sim ao professor de estágio gerenciar [...] (Orientador LLA – 5).

Conforme pudemos observar, o desconhecimento do modo de atuação dos orientadores e, podemos dizer, a não observância das especificidades da pedagogia que dela resulta, tampouco parecem consideradas pela instituição. Este Orientador manifesta que questões administrativas como a não observância da particularidade da ação docente nos estágio tem implicação no campo pedagógico. Compreendemos como já dissemos anteriormente, que o modo de atuação se configura a partir do reconhecimento das particularidades que a disciplina tem em relação a outros componentes curriculares e podemos sugerir, conforme viemos mostrando a partir da apresentação e discussão do elemento temático desafios pedagógicos, que estes acabam influenciando as práticas e, de certo modo, são modeladores da pedagogia que parece ser constituída no reconhecimento e enfrentamentos dos desafios pedagógicos circunscritos.

Podemos ainda evidenciar, a partir o excerto narrativo destacado, como a dimensão temática trajetórias docentes interfere no modo como a atuação docente é composta. Aludimos a passagem narrativa onde o Orientador LLA – 5 nos leva a resgatar a informação que fora professor de escola de Educação Básica e que compreende que há impossibilidade temporal para a realização de encontros mais significativos com os professores regentes, pois estes não têm tempo hábil para esta tarefa.

Por parte da instituição de ensino superior, conforme já fora evidenciado por outros Orientadores, parece haver um desconhecimento da complexa atividade docente na disciplina de estágio, ela é identificada a partir da questão do tempo despendido para esta disciplina como verificamos na narrativa do Orientador LLA – 5 e, inclusive, na ausência estruturas colaborativas que deem suporte ao professor orientador conforme fora destacado na narrativa do Orientador CET – 4:

[...] então a instituição não se envolve sabe e esse é um problema sério, o estagiário não pode entrar na sala de aula é um problema fundamental para a licenciatura como é que não tem aula, sabe não tem. [...] é um assunto importante se tem uma coordenadoria que não deixa os alunos entrarem em sala de aula sabe [...] (Orientador CET – 4).

O autor do fragmento narrativo destacado faz alusão ao fato que já fora mencionado pelo Orientador CH – 2 que muitas escolas e professores acionam a orientação de que professor em estágio probatório e temporário não deve supervisionar estagiários, neste sentido, muitos são os desafios, dependendo da disciplina curricular e da realidade desta no currículo escolar. Para o Orientador CET – 4 a universidade como instituição deveria intervir de modo que tais problemáticas não interferissem negativamente sobre o processo de formação de futuros professores que, muitas vezes, se encontram sem campo de estágio em decorrência destas incompreensões ou diferentes compreensões a respeito do estágio curricular supervisionado.

Para este mesmo Orientador, há uma desvalorização da atividade de ensino dos professores universitários que se produz no interior das instituições de ensino superior e que acaba desafiando os formadores que trabalham diretamente com o ensino e supervisionando futuros professores. Destacamos o excerto narrativo que nos faz refletir sobre esta questão:

[...] eu não faço pesquisa, [...] eu sempre fiz extensão para quem trabalha com licenciatura tem que ter extensão, então a instituição na verdade não tem um tripé, nós temos realmente a pesquisa, o ensino, quer dizer, a pesquisa é lá 20 km, o ensino a dois metros do solo e a extensão a um metro do solo [...] nós produzimos o material e foi para todos os professores, mas isso não vale nada comparado com um cara que fez um artigo em uma revista internacional que ninguém conhece [...] (Orientador CET – 4).

Conforme podemos observar, o Orientador CET – 4 sugere que parte dos desafios pedagógicos que enfrenta estão relacionados à falta de valorização institucional do ensino como atividade mote do professor formador na universidade. Essa compreensão está relacionada também com as opções acadêmicas realizadas pelo formador ao longo de sua trajetória docente, muito mais voltadas às atividades de ensino do que à pesquisa na área

específica de conhecimento. No entanto, para este Orientador, a configuração do ensino universitário está assentada majoritariamente sobre a pesquisa.

Entre os mais diversos desafios que verificamos, ainda há um que demonstra o quão complexa é a docência superior na disciplina de estágio, pois é a partir do contato com o campo profissional no qual os futuros professores atuam que emergem demandas formativas. Para o Orientador CET – 1, a docência é desafiadora porque se concretiza nas relações pessoais e, especificamente no caso do estágio, são vínculos pessoais e institucionais preñes de situações desafiadoras:

[...] parece-me que a escola está cada vez menos tendo sentido na vida dos nossos adolescentes, das pessoas. [...] Eu acho que a escola é um grande sentido na vida das pessoas porque lá tu vai estudar, lá tu vai mexer com o conhecimento e não é um conhecimento qualquer, é a história da humanidade sendo trabalhada dentro da escola, a [área específica] tem um processo e tem uma história; a língua, o teu espanhol, ele tem a sua especificidade e tem a sua história e a sua contribuição e esse é o grande desafio, assim eu acho hoje mais eu penso que vai ser ad'eterno [...] eu acho que as nossas angústias, mas que bom que a gente sempre se mantém angustiado no sentido positivo da palavra, que a gente não se contente com a inércia. Mas ela vai ser sempre um campo profícuo porque ela trabalha com gente e trabalhar com gente é trabalhar com desafio (Orientador CET – 1).

Observamos que o Orientador CET – 1 nos fala sobre desafios pedagógicos que extrapolam as relações institucionais, escola e universidade, mas envolvem a sociedade como um todo e interferem nos processos educativos que nela devem ocorrer. O estágio proporciona a observação da atribuição dada aos espaços educativos e, neste sentido, ao Orientador cabe o desafio de mobilizar continuamente os professores no sentido de [re]significar a escola como espaço de construção do conhecimento, de acesso às diferentes fontes de informações e da construção de um processo educacional que tenha mais sentido para os envolvidos.

Conforme viemos observando, os formadores identificam desafios pedagógicos significativos que perpassam o cenário educacional como um todo, evidenciando que a docência universitária para eles extrapola o espaço institucional da universidade porque efetivamente se dá na relação com a escola. Destacamos o excerto narrativo do Orientador CH – 3 para exemplificar o modo como questões mais amplas relacionadas à educação atingem diretamente a atuação dos orientadores:

[...] os colegas que não atuam com o ensino se envolvem na sua área, com a pós-graduação na área específica e o ensino tem ficado à margem, [...] eu não vejo este movimento interno. [...] a cada ano eu vejo que parece que as pessoas estão desanimando um pouquinho, [...] eu acho que tinha que dar uma virada grande em termos de valorização da profissão docente, questão salarial, questão da estrutura eu acho que isso pesa bastante para o pessoal se engajar aqui. Esse ano a gente teve greve, aliás, [...] teve parcelamento de salário, todas estas dificuldades (Orientador CH – 3).

Nesta narrativa encontramos elementos que foram citados por outros orientadores, a exemplo do Orientador CET – 4 e CET – 1 como desvalorização do ensino na instituição superior em detrimento da pesquisa e desmotivação gerada pelo pouco investimento na educação. A observação realizada pelo Orientador CH – 3 nos demonstra que os impactos da crise na educação que temos vivenciado como professores da rede estadual de ensino como parcelamento de salários e falta de incentivo para ao desenvolvimento profissional calcado em cursos de profissionalização docente repercutem na formação inicial de futuros professores.

O Orientador CH – 3 compreende que o cenário educacional tem se transformado no desafio mais significativo, pois tem repercutido na aprendizagem docente de futuros professores que se veem desmotivados diante das vivências nos espaços escolares:

[...] um dos desafios me parece que é entender um pouco esse processo hoje da escolarização tanto à noite quanto essa desmotivação que eu vejo que está bastante frequente nas salas de aula [...] estagiários que tinham todo um gás uma energia para provocar um trabalho, fazer um trabalho legal e que não conseguiram, não que não se esforçassem se esforçaram bastante, mas não tiveram êxito em perceber aquele aluno, em fazer com que aquele aluno olhasse diferente ou brilhasse o olho para algo que fosse trabalhado na [área específica]. [...] eu acho que é um outro tempo que a gente está vivendo em relação a educação e a escola que de alguma forma a gente tem que fazer esses temas aparecerem nas nossas aulas aqui na formação, aqui no curso, discutir sobre esse tipo de aluno que está na sala de aula hoje porque a gente faz muito pouco, eu acho que quase nada aqui e temos que pensar sobre isso. As questões das tecnologias na sala de aula como que isso potencializa ou não o exercício do trabalho e os desafios, vamos dizer assim didáticos também para o professor porque ele tem que inventar, ele tem que criar, ele tem que ser capaz de pensar algumas coisas diferentes, mas para isso ele tem que ter condições e tempo também (Orientador CH – 3).

É recorrente, por parte dos orientadores de estágio, conforme já destacados em alguns dos fragmentos narrativos que elegemos para compor nosso relato, que a escola, os professores regentes e inclusive os alunos estão desmotivados com relação à educação, ao ensino e as condições que possuem como sujeitos de transformação. Vemos no excerto que destacamos anteriormente que o Orientador CH – 3 acredita ser necessário compreender de maneira mais significativa o campo educacional, o espaço escolar e os alunos para auxiliar os estagiários no enfrentamento que eles vivenciam no momento formativo. Mais uma vez destacamos que os orientadores reconhecem que as condições de formação e transformação do ensino na escola dependem também de mudanças significativas nas políticas de investimento tanto para as instituições quanto para os professores.

Para além das questões que envolvem diretamente o campo de estágio, os professores orientadores de estágio manifestam a consciente necessidade de compartilhar as experiências como formadores, mas são quase unânimes ao relevar que não há interlocução pedagógica entre formadores que atuam nos estágios e quase ausente interlocução com os professores

formadores que atuam no mesmo curso de licenciatura. Os estudos realizados pelo GTFORMA no campo de Pedagogia Universitária tem revelado que este é um problema recorrente nas instituições de ensino superior.

Em nosso estudo evidenciamos que a ausência de interlocução pedagógica entre os formadores configura um importante desafio, conforme narrativas:

[...] se a gente tivesse uma outra estrutura de estágio, se nós entre os professores de estágio trabalhássemos mais coletivamente eles já poderiam ir para a escola com propostas coletivas, mas a gente não faz isso aqui, a estrutura quase não permite e também a gente não faz nenhum esforço, a gente já fez alguns, os seminários de estágio [...] (Orientador CB – 1).

[...] nosso trabalho como orientador de estágio dentro da universidade e [...] do departamento de metodologia de ensino. [...] cada um trabalha isoladamente fazendo da forma como acredita e acha, [...] não consegue espaço para sentar junto e pensar e socializar [...] os problemas perpassam todas as licenciaturas [...] onde que a gente troca e se ajuda e conversa, não há espaço. [...] eu converso com alguns colegas tentando, mas é muito pouco, colegas lá; aqui, eu acho que já fizemos mais, agora cada vez mais atomizado, cada um na sua, [...] fazendo o seu trabalho, mas a gente não conhece, não troca e não se ajuda [...] qual é o papel e o sentido de um departamento que congrega todos os estágios, mas que na verdade não há interação e nem unidade, eu acho que é muito triste isso e [...] complicado [...] há uma solidão no trabalho [...]. [...] você não tem o espaço no curso porque você [...] é da educação e [...] não tem o espaço aqui [...] a gente não tem tempo ou disponibilidade para conversar [...] neste meio do caminho (risos) é uma espécie de não ter lugar, [...] é complicado e eu não sei para onde a gente se encaminha nesse sentido [...] [...] eu não sei não eu acho que são os tempos produtivistas que estão se encaminhando para cada um correr atrás do que ele quer que é o seu trabalho [...] (Orientador CH – 3)

[...] essa configuração, esse fosso, essa dificuldade de diálogo entre os professores das áreas de estudo das [áreas específicas] e as didáticas pedagógicas por uma questão física [...] uma questão institucional, especificamente, e por conta de um desprestígio que as pedagógicas têm [...] os alunos acabam reproduzindo isso [...] eles têm a ideia do fetiche do bacharelado [...] a docência parece uma coisa menor e aí obviamente que quem trabalha com isso acaba levando junto essa pecha, “Ahhhhhh a educação” é exatamente o tom para saber exatamente quando eles fazem referência a isso especificamente (Orientador CH – 2).

Em comum estas narrativas nos mostram que entre os desafios pedagógicos enfrentados está o isolamento pedagógico. Optamos por designar isolamento pedagógico compreendendo que para além das questões que estão envolvidas com relação a estrutura própria da instituição que lhe produzem sentimento de desamparado, há também uma relação de espaço do orientador de estágio no curso, na formação do futuro professor, um entre-lugar como pudemos identificar em algumas das falas dos professores.

As questões apontadas revelam que as instituições ainda não têm proporcionado mecanismos e espaços que colaborem com a reflexão sobre o que é ser professor universitário, sobre a necessária formação pedagógica permanente que promova o desenvolvimento profissional e o trabalho pautado em relações de compartilhamento e colaboratividade. Neste sentido, ressaltamos a denominação solidão pedagógica que designa o

“sentimento de desamparo dos professores frente à ausência de interlocução e de conhecimentos pedagógicos compartilhados para o enfrentamento do ato educativo (ISAIA, 2006, p. 373)”.

Conforme pudemos observar nestas três narrativas que destacamos, os formadores que atuam com os estágios manifestam que trabalham isoladamente, tanto no curso quanto com colegas que atuam na mesma disciplina, que pertencem ou não ao mesmo departamento. Evidenciamos que esse sentimento está presente inclusive por parte daqueles professores que pertencem ao departamento que congrega os estágios curriculares supervisionados da grande parte dos cursos de licenciatura da Universidade Federal de Santa Maria, revelando que estes formadores atuam de forma isolada, com pouco ou nenhum diálogo pedagógico que viabilize um trabalho colaborativo.

Um dos desafios pedagógicos mais destacados ao longo das entrevistas com os orientadores nos revela o quanto ainda é frágil o processo de raciocínio pedagógico dos futuros professores. Conforme discutimos anteriormente, Shulman (2005) nos esclarece que o processo de aprender a ensinar implica compreender suficientemente os conteúdos a ponto de reelaborá-los, observando as condições dos aprendentes, conhecendo-os e pautado na necessidade de levá-los a compreender em um processo ativo de aprendizagem.

Na narrativa do Orientador CH – 2 identificamos desafios pedagógicos que acabam interferindo na elaboração do modo de atuação. Observamos como este formador nos convida a compreender o desafio pedagógico enfrentado por ele com seus estagiários. A dificuldade em foco emerge, conforme relatado, no contexto escolar no qual os estagiários precisam operacionalizar conteúdos, considerando um outro nível de ensino e um processo de aprendizagem do qual nem sempre tem conhecimento prévio:

Então essas dificuldades são muito sérias então tu tem um conjunto de variáveis que é institucional, que é legal, que é das políticas educacionais que também afeta e aí ele fica nisso, como eu transito nisso, e aí tem as questões pessoais, um conjunto de variáveis que são pessoais assim enfim, da disponibilidade, da afinidade [...] tu tens que saber [...] que tem milhões de autores e interpretações completamente diferentes do mesmo fenômeno [...], mas como que tu lidas com isso, como tu sistematiza isso, então esses desafios também que é de tu não avaliar porque é complicado se tu pensar, os alunos do ensino médio [...] então os alunos [...] se ressentem desta falta de conhecimento [...] então esse desconhecimento desse outro que é o educando também é uma coisa, uma variável importante e que aí enfim tu tens, é muito difícil tu operacionalizar isso disciplinarmente, seja nas didáticas pedagógicas ou nas disciplinas estruturantes (Orientador CH – 2).

Para o formador, está em destaque o desafio de levar o estagiário a compreender os conteúdos suficientemente para operacionalizá-los levando em conta as necessidades de aprendizagem dos alunos que terão no contexto do estágio na escola. Observamos que o

desafio sinalizado pelo formador está relacionado à capacidade do estagiário elaborar conhecimento pedagógico do conteúdo.

Conforme viemos argumentando, essas dificuldades pedagógicas enfrentadas pelos orientadores de estágio com seus estagiários, independentemente da área de conhecimento, demonstram que mesmo com a inserção das práticas como componente curricular e o acréscimo considerável das horas de estágio, mudanças significativas no processo de aprender a ensinar ainda não ocorreram. Consideramos por isso que, as mudanças curriculares são necessárias e constituem o processo histórico social dos cursos de licenciatura que precisam acompanhar as transformações que ocorrem na sociedade como um todo. Mas mais do que isso, precisam refletir em mudanças qualitativas nos modos de atuação docentes nos cursos de licenciatura que viabilizem a construção do processo de raciocínio pedagógico desde o início do curso. Atentamos para o relato do Orientador CET – 4 e a compreensão da essência dos desafios pedagógicos que enfrenta com os estagiários:

[...] é o conhecimento da área específica é, eu acho que é uma reclamação de todos os cursos, eu acho que os nossos alunos sofrem muito e aprendem pouco (risos). Então a formação específica é muito complicada e normalmente [...] qualquer instituição que tem bacharelado e licenciatura, o primo pobre é a licenciatura [...] na licenciatura a gente aprende [...] e discute [...]. Se, das 40 disciplinas 38 o professor escreve no quadro e dá costas para o aluno não tem diálogo então ele não aprende nada [...] (Orientador CET – 4).

Aprendemos que no fragmento narrativo reconhecemos a ideia de que ao longo do curso não há suficiente exploração da dimensão pedagógica dos conteúdos. O desafio pedagógico deriva neste sentido, para o professor Orientador CET – 4, de uma estrutura bacharelesca que não explora didaticamente o potencial dos conteúdos, acarretando muitas vezes abundância de conhecimentos específicos da área, mas que pouco ou nada foram trabalhados desde o processo de raciocínio pedagógico. Identificamos que o orientador confere aos formadores do curso a função de “diálogo” dos conteúdos que pela totalidade do texto de campo do formador em questão, interpretamos como discussão pedagógica que possibilita a construção de conhecimentos pedagógicos do conteúdo. Outro aspecto que precisamos sinalizar neste excerto é a convicção de que o professor formador serve de modelo docente e, por isso, no caso da formação de licenciando deve ser uma postura distinta da adotada no curso de bacharelado.

Corroborando com a compreensão explicitada a partir da narrativa do Orientador CET – 4, destacamos os seguintes fragmentos narrativos:

[...] tenho uma impressão [...] a nossa formação no que diz respeito mesmo à área, ela anda muito fragilizada, [...] o que o meu aluno precisa saber, o que é essencial [...] e que não tem recurso que [...] vai dar conta ou [...] resolver um problema específico [...] ele pode pensar o recurso mais elaborado e mais complexo que não vai resolver essa formação dele frágil para [...] o espaço escolar. [...] o aluno é muito bom [...] mas é incapaz de falar para um menino de 16 anos, trazer [...] alguma relação entre um autor do século XIX com o contexto com que ele vive. [...] as didáticos pedagógicas não vão dar conta de um [...] aluno que tem problemas [...] na sua área que seja adequada para a escola, [...] formação excelente [...] mas não são capazes de [re]significar nada, [...] é muito tenso [...] eu tenho dificuldade, [...] fico pensando como eu dou conta. [...] o aluno chega com uma formação [...] fortemente bacharelesca, sem uma preocupação com o didático pedagógico [...] a gente ouve nas reuniões “mas meu Deus para que tudo isso”, “ele vai aprender um dia” [...] essa reprodução que vem dos docentes [...] que desprestigiam, [...] que dão aula na licenciatura e que desqualificam professores, não se veem como professores. [...] e o aluno traz isso [...] do desencontro no que diz respeito [...] a área, especificamente, com os debates educacionais e com a escola [...] e tu tens aí a forma como ele aparece no currículo [...] tudo isso dificulta o estágio [...] desafios [...] eu sinto muito isso [...] deles ficarem desestimulados [...] poucas perspectivas [...] a própria discussão do descrédito e daí eu diria assim das humanas [...] nós muito mais [...] epistemologicamente um desprestígio da área [...] muito nova neste sentido [...] isso impacta muito [...]. [...] ele não consegue compreender aquele aluno, [...] fazer uma discussão [...] são culturas juvenis, tem problema conosco, [...] o estágio ele é desafiador [...] nesta dimensão [...]. [...] não há uma clareza acerca dos conteúdos, de metodologias, [...] pouca produção neste sentido [...] porque ninguém se ocupava disso [...]. [...] o grande desafio é chegar nos colegas das áreas específicas, das áreas matrizes [...] e sensibiliza-los, [...] o que é o estágio, o que é articular um conjunto de saberes para lidar com a escola [...] questões institucionais que são da universidade como essa reformulação, essa discussão de encargos [...] tu tens questões que são das políticas educacionais que é efetivamente da escola [...] (Orientador CH – 2).

[...] a gente detecta uma série de deficiências [...] principalmente do conhecimento pedagógico o que precisa ser mobilizado, que concepções, que conhecimentos esse aluno precisa ter e a gente se dá por conta que existe uma lacuna ali, uma falha, que falta muita coisa, será que somos nós, professores orientadores de estágio que temos que dar conta disso ou o que é que nós fazemos [...]. Fechamos os olhos e continuamos atuando, [...] com os nossos objetivos que são orientar lá para a escola ou a gente vai mais a fundo e volta e retoma alguma coisa específica de conhecimento pedagógico que o aluno precisa ter [...]. [...] é realmente esta a expectativa [...] o professor de estágio que vai resolver tudo, todas as pendências e vai dar conta de modelar esse [...] futuro professor, só que isso não acontece [...] porque os alunos de estágio chegam para nós nos dois últimos semestres do curso [...] muitas vezes a gente se obriga realmente a ir para as questões mais específicas, conteúdos e conhecimentos pedagógicos, não só aos pedagógicos, mas os relacionados ao conteúdo [...] da disciplina propriamente dita. [...] eles solicitam que tenha mais disciplinas relacionadas aos conhecimentos pedagógicos de como lidar com esse conteúdo pedagogicamente, ou seja, o conteúdo específico de uma determinada área [...] como esse conteúdo chega e é lidado com ele lá na sala de aula [...] (Orientador CET – 2).

Observamos que os orientadores das diferentes áreas de conhecimento reconhecem que a formação específica na área, no sentido dos conhecimentos acadêmicos advindos da produção científica do campo são adquiridos pelos estagiários, mas lhes falta o como transformá-los em conhecimento adequadamente comunicável para um outro contexto educativo. Vemos nos excertos narrativos do Orientador CH – 2 e do Orientador CET – 2 a explicitação de uma lacuna formativa que lhe causa angústia, pois ao mesmo tempo em que manifestam compreender que o conhecimento pedagógico do conteúdo deveria ter sido desenvolvido ao longo do curso, no estágio tem a demanda de orientar o estagiário na sala de aula e sem ele, efetivamente, o processo de ensino não ocorrerá.

Neste sentido, destacamos que o estágio supervisionado é considerado um ponto nevrálgico da formação de professores no Parecer CNE/CP 9/2001. Nele estão elencados desafios como a falta espaço/tempo institucional para atividades que fortaleçam a relação entre professores da licenciatura e da escola de Educação Básica que receberá os estagiários, dificultando o planejamento de atividades de cunho formativo que integrem ambas as instituições. Também é mencionada a compreensão restritiva da concepção de prática. Neste sentido, o documento supracitado revela que os cursos de licenciatura ainda se configuram sob a concepção de dois polos erroneamente constituídos: de um lado o trabalho teórico realizado em sala de aula; de outro, a parte prática realizada no estágio. Sobre este aspecto, a orientação contida no documento é expressa do seguinte modo:

O planejamento e a execução das práticas no estágio devem estar apoiados nas reflexões desenvolvidas nos cursos de formação. A avaliação da prática, por outro lado, constitui momento privilegiado para uma visão crítica da teoria e da estrutura curricular do curso. Trata-se, assim, de tarefa para toda a equipe de formadores e não, apenas, para o “supervisor de estágio” (PARECER CNE/CP 9/2001, p.23).

Um dos desafios mais sinalizados pelos colaboradores da pesquisa conforme relatamos e discutimos ao longo desta dimensão temática é assim sinalizado no documento:

Outro problema refere-se à organização do tempo dos estágios, geralmente curtos e pontuais: é muito diferente observar um dia de aula numa classe uma vez por semana, por exemplo, e poder acompanhar a rotina do trabalho pedagógico durante um período contínuo em que se pode ver o desenvolvimento das propostas, a dinâmica do grupo e da própria escola e outros aspectos não observáveis em estágios pontuais. Além disso, é completamente inadequado que a ida dos professores às escolas aconteça somente na etapa final de sua formação, pois isso não possibilita que haja tempo suficiente para abordar as diferentes dimensões do trabalho de professor, nem permite um processo progressivo de aprendizado (PARECER CNE/CP 9/2001, p.23).

Por este motivo, a concepção de prática apresentada no Parecer CNE/CP 9/2001 transcende a realização do estágio como um espaço de formação isolado no currículo. Não é possível que o estudante de licenciatura aprenda a “integrar e transpor o conhecimento sobre ensino e aprendizagem para o conhecimento na situação de ensino e aprendizagem, sem ter oportunidade de participar de uma reflexão coletiva e sistemática sobre esse processo (p. 57)” durante sua formação. Sinalizamos que, nesta direção, é o ensino como objeto de trabalho dos futuros professores de Educação Básica que precisa constituir-se no mote dos cursos de licenciatura, no qual os conhecimentos específicos das diversas áreas de conhecimento sejam problematizados a partir da necessidade da comunicação e compreensão por parte dos estudantes levando em consideração o contexto escolar.

Observamos que mesmo que cronologicamente, uma década e meia da publicação do documento já tenham transcorrido e que a Resolução CNE/CP nº 2 de 2015 institua novas diretrizes, muitos dos desafios pedagógicos por nós apreendidos nas vozes dos orientadores de estágio, permanecem e revelam que o acesso à escola, durante a formação inicial, ainda está restrito a realização do estágio curricular supervisionado para muitos dos cursos de licenciatura da Universidade Federal de Santa Maria.

O estágio curricular, dessa forma, tem a função de estreitar o vínculo entre duas instituições formadoras, a escola e a universidade, que são contextos de formação distintos, mas que possibilitam ao estagiário conhecimentos e aprendizagens sobre o ser professor que são indispensáveis ao exercício da formação. Neste sentido, a tese defendida por Wielewicki (2010, p. 74) já havia apontado que

[...] o arranjo institucional – na universidade e na escola – não favorece maior envolvimento dos docentes universitários das licenciaturas com o contexto da escola e tampouco ajuda a promover uma relação mais simétrica entre as instituições e atores envolvidos. Tal arranjo reflete e produz isolamento no âmbito dessas instituições e atores, bem como entre elas e isso, por sua vez, não contribui para aflorar o potencial formativo que ambas instituições efetivamente podem ter.

A pesquisa desenvolvida pelo pesquisador aponta que as mudanças provocadas pelas legislações voltadas para a formação de professores em cursos de licenciatura e, mais especificamente, que tratam dos estágios curriculares supervisionados, poucas transformações trouxeram para as concepções formativas presentes nas instituições envolvidas. Wielewicki (2010) destaca que ainda está presente na universidade a dicotomia entre teoria e prática, assim como entre os conhecimentos específicos e conhecimentos pedagógicos. É reiterado um importante complicador da formação inicial de professores, o distanciamento entre a formação recebida na universidade e campo de estágio no qual o estudante terá a oportunidade de vivenciar as experiências formativas durante o curso de graduação e no qual atuará futuramente.

Sobre este aspecto, Nóvoa (2009, 2013) assevera que há consenso discursivo sobre o que deve ser transformado na formação de professores, mas ainda são incipientes as atitudes práticas para efetivação destes ideais. Neste sentido, o autor destaca que “o excesso dos discursos esconde, frequentemente, uma grande pobreza das práticas (NÓVOA, 2009, p.17)”, enfatizando que na formação de professores muito é dito e pouco tem sido feito.

Aspectos evidenciados por Wielewicki (2010) como enfrentamento no campo do estágio demonstravam que mesmo a disciplina de estágio curricular supervisionado, não consegue manter com a escola um espaço coerente para a constituição de um espaço de

aprendizagem, pois muitos são os desencontros na relação universidade-escola; a ação formativa na universidade é compreendida como um processo desarticulado e fragmentado da realidade da escola para o qual se formam os professores; a crise no cenário educacional das escolas de educação básica implica na motivação e atitude dos professores que recebem os estagiários o que influencia o processo formativo vivenciado pelo futuro professor naquele espaço; a ideia de que a produção de conhecimento ocorre na universidade e, portanto, as formações continuadas promovidas no espaço da escola estão focadas no que falta para os professores e, não necessariamente, nos saberes que estes poderiam compartilhar.

As discussões que apresentamos ao longo deste elemento temático configuram modos de atuação específicos dos orientadores de estágio, que evidenciam a complexidade da atividade docente desempenhada por estes formadores.

CUSTOMIZANDO A PEDAGOGIA ESPECÍFICA DE ORIENTADORES DE ESTÁGIO

Nossas palavras finais não poderiam deixar de considerar a analogia da costura. Buscamos nesse campo semântico uma maneira de explicarmos o processo que vivenciamos ao dar sentido e narrar o estudo. Customizamos a Pedagogia Específica, buscando no campo da Pedagogia Universitária um olhar distinto para orientadores de estágio, professores formadores de cursos de licenciatura e que, conforme evidenciamos ao longo do trabalho, nos revelam uma forma distinta de atuação.

Nosso desafio, para além do ato da costura se deu em aprender, com agulha e linha, fazer pontos distintos dos que conhecíamos. Nesse sentido, a agulha é a forma como fizemos a pesquisa e analisamos os textos de campo (as narrativas dos orientadores de estágio); a linha, por sua vez, é composta pelas orientações teóricas, imbuídas de nossas formas de ver e pensar o campo de pesquisa, constituindo interpretações narrativas; e a costura, efetivamente, o capítulo de análise, é a forma como expressamos nossa compreensão narratológica. Não é que não soubéssemos costurar, no entanto, queríamos uma costura que evidenciasse um novo olhar para o que fazíamos. Buscávamos algo distinto do que estávamos acostumados. Assim, estivemos envolvidos na Pesquisa Narrativa e com ela constituímos um modo de pesquisar, uma possibilidade que nos permitiu também por ela sermos constituídos.

A pedagogia universitária, como campo de estudos, é polissêmica e abarca discussões sobre conhecimentos pedagógicos da Educação Superior (CUNHA, 2006). É, por isso, um campo de investigação em construção (BOLZAN e ISAIA, 2010), no qual os processos de ensinar e aprender profissões são analisados e compreendidos, possibilitando novos olhares sobre a prática docente desenvolvida e mobilizando transformações que qualifiquem ações pedagógicas no ensino superior. Zabalza (2014) se refere à Pedagogia Universitária como campo de estudos que objetiva “definir os critérios e condições que um bom modelo de formação deve reunir (p. 90)”. Neste sentido, como campo de pesquisa, a pedagogia universitária abarca temas como processos formativos de professores, desenvolvimento profissional docente, atuação destes profissionais, dinâmicas de profissionalização reforçando, conforme aponta Cunha (2009, 2010), que é imperativa a necessidade da discussão da pedagogia universitária como campo científico.

Historicamente centrada na competência científica, a docência nas instituições de educação superior tem sido problematizada. A construção da profissionalidade dos professores da educação superior, enfocando as especificidades destes profissionais e

buscando constituir um campo sólido de pesquisa e produção que aborde questões implicadas no fazer pedagógico destes profissionais da educação (CUNHA, 2009), é um dos enfoques destas problematizações.

Nosso estudo, no campo da Pedagogia Universitária, enfoca a constituição de um fazer pedagógico que propusemos e identificamos, por meio das narrativas dos orientadores, como Pedagogia Específica decorrente da atividade docente desenvolvida nos cursos de licenciatura.

Enfocamos, dessa forma, o estudo do estatuto da pedagogia implicada no ensino docente de orientadores de estágio, contribuindo nos processos de desenvolvimento profissional ao revelar elementos que a constituem. Assim, ao propormos compreender a pedagogia própria a orientadores de estágio, reconhecíamos desde nossa própria experiência à importância de tal investigação para a constituição de um estatuto pedagógico próprio a estes professores. No entanto, essa experiência investigativa somente fez-se possível desde as vivências profissionais formativas que nos foram narradas e com as quais compomos o relato de pesquisa que apresentamos como produto do curso de doutoramento. Desvelamos modos de atuação que exprimem a indagação da pedagogia⁸².

A indagação da pedagogia implica o questionamento e a transformação das práticas de ensino e aprendizagem, a disseminação e o escrutínio público de conhecimento e de experiências, e a constituição de comunidades (disciplinares ou multidisciplinares) de professores que se dedicam à pedagogia como campo de construção de conhecimento. Trata-se de fazer da pedagogia uma “propriedade comunitária” (SHULMAN, 2004), possibilitando o avanço da profissão e conferindo ao trabalho pedagógico do professor uma maior relevância social (SOARES e VIEIRA, 2014, p. 169).

Já evidenciamos pelos estudos realizados pelo GTFORMA que os currículos de formação inicial de professores são marcados preponderantemente pelos conhecimentos específicos das áreas de conhecimento (SCREMIN, 2014) e que mesmo com a inserção das horas de prática como componente curricular para aproximar os estudantes dos processos de aprender a docência, pouco reflexo vê-se nas condutas docentes. Desde esta perspectiva, observamos que a pedagogia dos professores orientadores de estágio é marcada pela evidência de uma formação inicial centrada nos conhecimentos advindos de um campo disciplinar científico, ou seja, estes formadores se deparam com estudantes que compreendem e sabem o conhecimento acadêmico da sua área específica, mas não conseguem atribuir-lhe sentido e

⁸² Assumimos indagação da pedagogia para abordar as discussões designadas por *scholarship of teaching and learning* de Shulman e seus colegas pesquisadores da Fundação Carnegie para o Avanço d Ensino. Essa denominação fora utilizada anteriormente por Soares e Vieira (2014).

[re]significá-lo para que possam ensiná-lo em outro contexto de ensino. Neste sentido, nossa pesquisa reforçou o fato de que é preciso, para além das mudanças curriculares impostas pelas políticas educacionais, que haja esforço coletivo e criativo na formação de futuros professores, buscando o desenvolvimento do profissional desde os primeiros semestres dos cursos de licenciatura. A formação inicial do professor das diferentes áreas do conhecimento não pode e nem deve ser pensada apenas nos estágios curriculares supervisionados. Essas disciplinas configuram, conforme evidenciamos em nosso estudo, a partir das narrativas dos orientadores, um significativo momento formativo para os futuros professores porque experienciam a docência no contexto educacional, mas não podem ser responsabilizados pelos diferentes conhecimentos profissionais. O conhecimento pedagógico do conteúdo ainda é manifesto, de acordo com a pesquisa, como uma lacuna na formação inicial, assim como o conhecimento do contexto educacional no qual os licenciados irão atuar. Neste sentido, as práticas como componente curricular têm influenciado na efetiva formação pedagógica dos futuros professores? Por que o estranhamento tão explícito dos estagiários, a partir da narrativa dos orientadores, com relação à escola? Como construir, nos cursos de licenciatura e por parte dos formadores destes cursos, uma estreita relação com a escola que efetive uma identidade formativa profissional, desde o princípio da formação inicial dos futuros professores? Estas perguntas decorrem de nossa pesquisa e, ainda, nos mobilizam como pesquisadores da formação de professores.

A seção inicial de nossa tese, notas introdutórias, revela como nos constituímos pesquisadoras. Mostramos como o Estágio Curricular Supervisionado e a Pedagogia Universitária se delineiam como caminho investigativo. Expressamos que na caminhada investigativa que já percorremos, estivemos voltadas a apreender as repercussões das áreas específicas nos modos de atuação dos docentes e, desta forma, inicialmente, este foi nosso principal objetivo, porém tendo como sujeitos os orientadores de estágio. A proposta inicial de tese foi reconstruída no percurso investigativo, constituindo um modo de fazer Pesquisa Narrativa. A Pesquisa Narrativa nos permite vislumbrar possibilidades, transformar e construir proposições ao longo do processo. Desfazer nós de linhas antigas, buscar linhas novas e com elas atribuir sentidos ao que já conhecíamos foi um movimento interessante neste sentido. Desse percurso emerge a tese que se assenta na existência da Pedagogia Específica a orientadores de estágio.

Conforme evidenciamos ao longo do trabalho, identificamos nuances que caracterizam campos específicos de conhecimento e influenciam o modo como os orientadores vão constituindo sua pedagogia de orientação. Entretanto, em nossa pesquisa, não encontramos

subsídios narrativos para elaborar compreensões a respeito da especificidade de atuação dos orientadores, configurada pelas áreas de conhecimento. Reconhecemos a existência de culturas específicas a cada uma das áreas de conhecimento, mas não as identificamos como indicador significativo da pedagogia de orientação de estágio, a partir das narrativas dos colaboradores da pesquisa. Tal compreensão sugere que, apesar das diferentes áreas de conhecimento e das culturas docentes estabelecidas, na orientação de estágio há convergência nos modos de atuação, o que possibilita sustentar a tese de uma Pedagogia Específica de Orientação de Estágio para as Licenciaturas.

O primeiro capítulo intitulado “(Re)conhecendo o pano de fundo”, demonstra a necessidade de compreendermos o campo de pesquisa, em especial, a Pedagogia Universitária e Formação de Professores desde a atuação dos professores orientadores de estágio curricular supervisionado. Demonstramos que o estágio curricular supervisionado é um importante componente curricular para a formação de professores e, portanto, relevante campo de estudo para a Pedagogia Universitária. Destacamos que as particularidades do formador orientador, a contextualização epistemológica das áreas específicas de conhecimento e o modo de desenvolvimento da atividade de orientação, são possibilidades investigativas no campo da Pedagogia Universitária e atuação dos orientadores de estágio curricular supervisionado das diferentes áreas de conhecimento que formam professores.

O segundo capítulo intitulado “Costura teórico-metodológica: pesquisa narrativa” elucida o objetivo do trabalho “compreender de que modo a pedagogia específica de estágio curricular se constitui”, reconhecendo, a partir da narrativa, como os docentes se constituem formadores orientadores; evidenciando as concepções que permeiam a atividade de orientação de estágio e identificando aspectos que possam elucidar uma pedagogia específica. Apresentamos nossa pesquisa como narrativa, compreendendo que a partir da experiência, vislumbramos nova percepção de sentido e relevância para a pedagogia universitária no que diz respeito a docentes imbuídos da atividade de orientação de estágio. Evidenciamos o processo de pesquisa, localizando a temática de investigação temporalmente, pessoal e socialmente e espacialmente (CLANDININ e CONNELLY, 2015) e esclarecemos como nossos propósitos se transformaram ao longo da tridimensionalidade implicada no processo. Esse capítulo apresenta três seções de extrema relevância para o estudo: considerações teóricas, considerações sobre texto de campo e considerações analítico-interpretativas.

Na seção intitulada “orientações teóricas” explicitamos o papel que atribuímos à teoria. Elucidamos como Shulman (1998) contribui teoricamente com o estudo ao afirmar que as narrativas possibilitam compreender a constituição do professor e as especificidades da

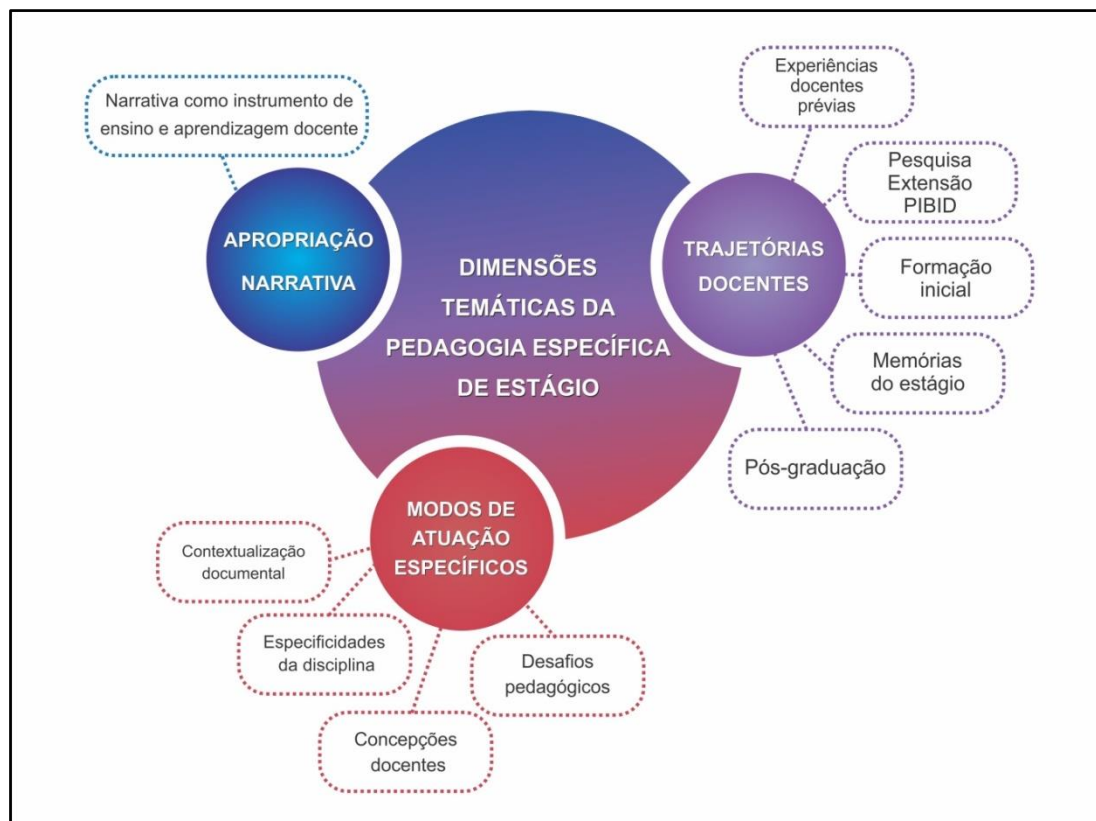
profissão. Neste sentido, os estudos sobre conhecimento profissional do autor, em especial os modelos por ele elaborados, base do conhecimento do ensino e processo de raciocínio pedagógico, guiaram nossa caminhada investigativa de compreensão da constituição da Pedagogia Específica. Recuperamos, no entanto, que para este autor a pesquisa na área de educação é, sobretudo, uma indagação paradigmática múltipla (SHULMAN, 1989) passível de diferentes olhares. Com base nesta observação, destacamos que apesar de termos os estudos de Lee Shulman como importante base teórica, nosso relato de pesquisa se constituiu também na tentativa de produzirmos diálogos com outros autores, diálogos interpretativos com os quais compusemos nossa compreensão narratológica a respeito do tema de pesquisa.

A seção que intitulamos “considerações sobre o texto de campo” evidenciou a entrevista narrativa como instrumento de coleta das histórias orais de 14 orientadores de estágio, gravadas e transcritas, bem como documentos que nos auxiliaram a compor a interpretação narrativa. Na última seção “considerações analíticas interpretativas” relatamos o processo de análise, por meio da tematização, que possibilitou a sistematização e discussão de temas entrelaçados nas narrativas. Estas temáticas relevaram a necessidade de serem exploradas narrativamente. Elementos temáticos foram alinhavados e compuseram as dimensões temáticas.

O terceiro capítulo “Costura de novos sentidos para as narrativas compartilhadas” é a composição efetiva do processo de interpretação narrativa e compreensão narratológica que realizamos. Este processo deu-se a partir das três dimensões temáticas – apropriação narrativa, trajetórias docentes e modos de atuação específicos – e de seus elementos. As narrativas compartilhadas pelos orientadores de estágio, representadas analogicamente pelos retalhos narrativos (excerto e fragmentos narrativos), foram tramadas de modo que representassem efetivamente a composição da compreensão narratológica.

A ilustração que segue busca explicitar que a pedagogia específica de orientação de estágio é uma pedagogia constituída a partir das narrativas dos estagiários, e se efetiva no processo constante de constituição e desenvolvimento profissional que perpassa as trajetórias docentes, e vai produzindo modos de atuação específicos.

Figura – 10: Dimensões temáticas da Pedagogia Específica de Orientação de Estágio



Fonte: As autoras (2017)

Assim, entendemos que customizamos a Pedagogia Específica de Orientadores de Estágio ao centrarmos nossos olhares sobre a docência de formadores, que orientam futuros professores em suas atividades de ensino e experimentação docente em outro contexto educacional que não aquele no qual atuam. Propomo-nos a escutá-los, conceber uma pedagogia. O modo como estes formadores compreendem os processos de ensinar e aprender a docência decorre, portanto, da constituição de um modo particular e específico de compreensão estes processos e é, ao mesmo tempo, implicada por ela. Consideramos assim, que a pesquisa ao focar os orientadores de estágio, desvela uma prática docente pouco explorada e que pode, através de seu [re]conhecimento, orientar transformações e qualificar ações pedagógicas nos cursos de formação inicial de professores.

Neste sentido, as vozes dos orientadores evidenciam a consciência de uma base de conhecimentos profissionais em desenvolvimento e a ser desenvolvida, no qual o conhecimento pedagógico do conteúdo é central, em especial, considerando a inserção do discente na experimentação da docência. Apreendemos que os formadores, em maior ou menor grau acreditam ser responsáveis pela orientação deste último conhecimento junto a seus orientandos, tendo em vista que é indispensável para a prática docente. Nossa pesquisa,

assim como as demais pesquisas que tivemos acesso, revela que a essência formativa dos cursos de licenciatura segue centrada nos conhecimentos dos conteúdos advindos das áreas específicas. Neste sentido, o estágio como componente curricular obrigatório no qual o licenciando entra em contato com a atividade de ensino na sala de aula da Educação Básica, é cenário revelador das lacunas que esta fragmentação formativa produz. A mais significativa nos parece a incapacidade ou dificuldade de adequação dos conhecimentos adquiridos à escola.

Evidenciamos a existência da Pedagogia Específica de orientadores de estágio, uma atividade de orientação da aprendizagem docente prática no contexto escolar que envolve distintos conhecimentos (SHULMAN, 2005). Tal atividade está circunscrita na identificação do pouco ou inexistente processo de raciocínio pedagógico ao longo do curso que capacite o futuro professor a elaborar o conhecimento pedagógico do conteúdo. Conforme discutimos ao longo do estudo, este conhecimento é essencial para o professor, conferindo a capacidade de acessar o processo de constituição do conhecimento científico acadêmico e dar-lhe uma nova compreensão que permita a comunicação e compreensão em contextos distintos daquele no qual o aprendeu. Assim, o conhecimento pedagógico do conteúdo está implicado na atividade de orientação de estágio, pois envolve a combinação dos conhecimentos advindos da área específica de formação e os pedagógicos, levando em conta o contexto educacional no qual desempenha a atividade de estágio.

A pedagogia específica a orientadores de estágio, segundo demonstramos ao longo do estudo se constitui na trama de três dimensões: apropriação narrativa, das trajetórias docentes e modos de atuação específicos, que articuladas configuram um modo específico de atuação no campo da Pedagogia Universitária. Ilustramos como compreendemos a articulação das três dimensões temáticas que constituem a pedagogia específica a orientadores de estágio:

Figura - 11: Constituição da Pedagogia Específica a Orientadores de Estágio



Fonte: Autoras (2017)

As dimensões temáticas na forma de elipses interligadas na figura representam o processo contínuo de customização da pedagogia específica de estágio. Apropriação narrativa, trajetórias docentes e modos de atuação específicos configuram as especificidades da docência no estágio curricular supervisionado. Assim como na costura, a customização docente nesta disciplina exige ação criativa e motivadora do formador na interface da educação superior e básica.

A apropriação narrativa, expressa na primeira dimensão temática do estudo, caracteriza um modo de atuação que está assentado sobre a perspectiva do outro e de sua narrativa. Nessa característica, destacamos a imprevisibilidade da atuação e a capacidade de mobilização do orientador no sentido de construir proposições teóricas, didáticas e pedagógicas de orientação da aprendizagem docente. A narrativa constitui-se um aspecto imprescindível de materialização das experiências vivenciadas, dos processos de ensinar e aprender que se desenvolvem tanto no espaço da universidade, quanto e, principalmente, na escola. É a partir das narrativas e dos relatos que são orais ou escritos que os orientadores conseguem apreender os movimentos do processo formativo de seus estudantes.

Assim, a narrativa constitui-se um valioso instrumento de ensino e aprendizagem docente, ao passo que proporciona ao formador as impressões que são manifestas, contribuindo para a experimentação do processo de pesquisa do ser professor. A partir das escritas narrativas que produzem registros do que foi vivido, significado e [re]significado pelo

estagiário, o orientador organiza modos de atuação que marcam a especificidade da docência na interlocução, direta ou indireta, com o contexto escolar.

As trajetórias docentes estão fortemente entrelaçadas com a apropriação narrativa. As narrativas dos orientadores de estágio são entrecortadas pelas vivências que compõem suas trajetórias formativas. Esta dimensão temática foi alinhavada a partir de cinco elementos temáticos: a formação inicial, as memórias do estágio, a pós-graduação, as experiências docentes prévias e pesquisa/extensão/PIBID. Conforme evidenciamos, as trajetórias docentes são marcadas pelos percursos formativos que delineiam escolhas, experiências, concepções e constituem um modo particular de ser, compreender e atuar.

As trajetórias docentes dos orientadores de estágio da UFSM revelam que a licenciatura é considerada um momento formativo de relevância, porque marcado pelo gosto e busca pelos estudos no campo da educação. Para alguns este percurso é mais centrado no ensino do conteúdo da área específica de formação; para outros, a oportunidade de ampliar a compreensão dos conhecimentos profissionais, com ênfase nos pedagógicos gerais. Para alguns, a licenciatura não é a primeira opção de carreira profissional, ainda assim, o processo de formação inicial é marcado pela busca da compreensão dos processos de ensinar e aprender que passam a constitui-lo profissional. As memórias de estágio revelam que este componente curricular é de extrema relevância para o processo formativo dos formadores, marcado por boas e nem tão boas experiências, mas que foram resignificadas e lhe servem como parâmetro para atuação docente como orientadores. Muitos recorrem à narrativa das experiências que tiveram como instrumento de ensino para mobilizar, exemplificar ou refletir sobre a atividade de aprendizagem docentes dos estagiários. As opções científicas acadêmicas da grande maioria dos orientadores são pela educação, no entanto, a preocupação com o conhecimento da área específica também é significativo. Neste sentido, alguns orientadores narraram a importância dos estudos no campo disciplinar específico aliado à educação para comporem os conhecimentos que acreditam sustentar a atuação docente na disciplina de estágio.

As experiências docentes prévias são consideradas uma fonte importante de conhecimento profissional para a atividade de orientação de estágios. Muitos creditam a estas experiências a condição qualitativa de suas orientações e a possibilidade de promover reflexões significativas que, provavelmente, não seriam possíveis sem esta vivência anterior. Para finalizar as considerações a respeito das trajetórias docentes, sinalizamos que o número de orientadores que atuam também como coordenadores do PIBID ou colaboradores chama a atenção. Tal envolvimento é justificado pelo interesse na escola como espaço significativo de

aprendizagem, tanto para os estudantes/estagiários quanto para si próprios e professores regentes. Neste sentido vislumbramos o PIBID como um elo importante de interlocução com o espaço escolar que qualifica o estágio. Os orientadores reconhecem as atividades de pesquisa e extensão como atualizadoras e importantes para a formação profissional. Uma parte significativa demonstra estar engajada com projetos que envolvem aspectos pedagógicos. Assim, das considerações tecidas sobre as trajetórias, destacam-se os percursos voltados para o campo educacional das áreas específicas e a quase unânime presença das experiências prévias, tanto na Educação Superior, quanto na Educação Básica.

Tramando a última dimensão temática que trata dos modos de atuação específica, identificamos aspectos que nos auxiliam a compreender como a Pedagogia Específica se configura a partir da contextualização documental, da especificidade da disciplina, das concepções docentes e dos desafios pedagógicos.

A contextualização documental, que apresentamos em nosso trabalho, revela que há por parte dos cursos de licenciatura da IES certa desconsideração “velada” com relação aos conhecimentos pedagógicos e o estágio no currículo. Identificamos, por exemplo, casos em que o estágio está somado às horas pedagógicas dos cursos, cursos que não apresentam horas teóricas de estágio previstas, acarretando aos orientadores desafios que exigem posturas e atuações específicas. Observamos a ideia do estágio como aplicação da teoria, reforçando a equivocada bipartição dos conhecimentos, em que as disciplinas de cunho científico-acadêmicas são consideradas teoria e as de cunho pedagógico, prática, estão presentes em muitos dos PPCs dos curso de licenciatura da UFSM. A especificidade da disciplina, como segundo elemento temático, esclarece porque precisamos teorizar e tornar pública a atuação dos orientadores de estágio. Além do campo de estágio como espaço de ensino e aprendizagem de atuação do orientador, os esforços empreendidos pelos formadores no sentido de organização tanto da disciplina como de questões institucionais é uma importante esfera a ser considerada. No entanto, destacamos que é o caráter afetivo, do estreitamento dos laços interpessoais, que é ressaltado com mais ênfase nas narrativas. Os orientadores nos falam sobre os sentimentos implicados no processo de constituição identitária dos estagiários, revelando a satisfação de acompanhá-los neste processo.

As concepções docentes, por sua vez, revelam que há um distanciamento significativo entre o que estes professores formadores gostariam efetivamente e o que de fato conseguem fazer. Apresentam uma forma específica de compreender os processos de ensinar e aprender nos cursos de licenciatura, assentada na interlocução teórica e prática entre os sujeitos implicados no processo e espaços educacionais. O processo de formação é compreendido

como processo contínuo e individualizado. Acreditam que o desenvolvimento do processo de raciocínio do conteúdo deveria ser promovido ao longo do curso, mas se deparam com a necessidade de promover a construção do conhecimento pedagógico do conteúdo no estágio. Este descompasso entre o que compreendem ser necessário aos estagiários e o diagnóstico de que estes nem sempre realizaram tais compreensões fazem com que mobilizem na sala de aula situações que promovam a exemplificação do conhecimento pedagógico conteúdo para a Educação Básica, reconhecendo que esse processo não pode ser atribuído unicamente ao estagiário. A experimentação da docência no estágio nem sempre é compreendida como efetivamente proveitosa e significativa para os estagiários, pois implicada pelos atravessamentos pessoais, institucionais, contextuais, temporais que circunscrevem as práticas educativas na escola e na universidade.

Por sua vez, os desafios pedagógicos que são relatados pelos orientadores são reveladores da complexidade de sua pedagogia. A falta de articulação entre conhecimentos pedagógicos e específicos ao longo do curso resulta em prejuízos significativos para na inserção no espaço escolar, uma vez que os estagiários demonstrem a incapacidade de articulação dos mesmos, conforme já mencionamos. O sentimento de isolamento pedagógico vivenciado por parte significativa dos orientadores que, mesmo pertencentes ao mesmo departamento didático, relatam não encontrar espaço e tempo para dialogar sobre o modo de atuação que reconhecem específico.

Permitimo-nos retomar os objetivos específicos de nossa pesquisa para elaborarmos algumas considerações possíveis:

- Reconhecer, a partir da narrativa, como os docentes se constituem formadores orientadores

As narrativas dos formadores orientadores de estágio nos permitiram reconhecer as vivências que compõem as trajetórias formativas destes professores. As trajetórias docentes são individuais, mas possibilitaram reconhecer alguns elementos que demarcam a constituição dos orientadores de estágio nas licenciaturas. A realização do curso de licenciatura na área específica de conhecimento na qual atuam como orientadores é o percurso da grande maioria deles. As narrativas dos orientadores evidenciam que a formação inicial acabou, por motivos adversos, despertando o gosto pelas leituras e atividades no campo da Educação, no qual o estágio curricular supervisionado é destacado pela relevância formativa, servindo, inclusive, de parâmetro para a atividade docente que exercem. As atividades de pesquisa e extensão, no campo da Educação, estão, para a grande maioria, vinculadas também à área específica de conhecimento para a qual formam futuros professores, desvelando que estas atividades docentes estão atreladas à docência e repercutem qualitativamente nos modos de atuação por

eles construídos. Número considerável dos orientadores, ou coordena o PIBID, ou mantém com o coordenador um trabalho colaborativo, manifestando a relevância desta atividade para a formação inicial e continuada de professores, ao passo que possibilita uma maior interlocução da universidade com a escola. As experiências docentes prévias à docência na UFSM e à orientação de estágio curricular supervisionado, tanto em instituições de Educação Básica quanto Superior, são outra marca significativa da constituição dos formadores orientadores.

- Evidenciar as concepções de docência que permeiam a atividade de orientação de estágio.

Na dimensão temática que denominamos modos de atuação específicos, encontramos os elementos que nos auxiliaram a evidenciar as concepções docentes imbricadas na pedagogia específica de orientadores de estágio. Sinalizamos que a pedagogia específica é composta por modos de atuação específicos, na medida em que percebemos que os cursos de licenciatura ainda estão marcados pela supervalorização dos conhecimentos advindos da área específica, sem que haja uma preocupação igualitária com os conhecimentos pedagógicos. Nesse sentido, as narrativas dos orientadores de estágios das licenciaturas nos permitiram evidenciar que há uma desconsideração velada com relação aos conhecimentos pedagógicos e o estágio nos currículos e nas práticas docentes. Conforme reconhecemos anteriormente, reiteramos que não conseguimos identificar, a partir dos textos de campo que compuseram nossa pesquisa, elementos caracterizadores das culturas das diferentes áreas de conhecimento e da repercussão desta na pedagogia dos orientadores. Aventamos que haja influência, mas não tivemos condições de identificá-la, tendo em vista o narrar daqueles que entendem tal situação como uma lacuna formativa. Nesse sentido, compreendemos que as concepções estejam entrelaçadas com as trajetórias docentes, tramadas por cada um dos docentes, e nelas se refletem. Com isso, um estudo narrativo com docentes responsáveis por disciplinas de cunho específico da área, docente orientador de estágio e alunos do respectivo curso, poderia revelar elementos que permitissem afirmar que a área específica repercute no modo de atuação do orientador a ponto de configurá-la? Seria possível então afirmar a existência de tantas pedagogias específicas de orientação de estágio quantas áreas de conhecimento? Estes questionamentos nos permitem reafirmar que a pesquisa em Educação, muito mais do que respostas, cria novas indagações.

Para os orientadores de estágio, a disciplina deve ser espaço de ensino e aprendizagem docente permeado pelos laços interpessoais que essa atividade exige. A propósito, mostramos ao longo da pesquisa, como a dimensão pessoal da docência demarca a atuação dos orientadores de estágio. A especificidade da disciplina é justificada na relação que precisa

estabelecer-se entre os conhecimentos produzidos nas instituições e pelas pessoas envolvidas na atividade de estágio. Os desafios pedagógicos permeiam a atividade de orientação de estágio, revelando concepções docentes que admitem o distanciamento significativo entre o que estes professores formadores gostariam efetivamente e o que de fato realizam, pois compreendem, a partir da própria prática, as especificidades dos processos de aprender e ensinar que constroem com seus alunos na interlocução com espaços, tempos e pessoas da escola.

- Identificar aspectos que possam elucidar uma pedagogia específica.

As discussões que propomos nesta pesquisa apresentaram distintos aspectos que elucidam a Pedagogia Específica de orientação de estágio. Reafirmamos que nenhuma das dimensões pode ser compreendida separadamente, por isso, a elucidação do modo de atuação específica dos orientadores de estágio é a trama da apropriação narrativa, das trajetórias docentes e dos modos de atuação específica, mas é na apropriação narrativa que encontramos efetivamente argumentos para embasar nossa pesquisa narrativa. As narrativas dos formadores colaboradores nos possibilitaram sustentar a tese de uma pedagogia específica, caracterizada de modo muito significativo pela escuta cuidadosa do outro, que retrata ao narrar as experiências vivenciadas e, com o orientador, as [re]significa. A partir desta dinâmica narrativa realizada na atividade de estágio, o orientador encontra subsídios para constituir o processo de orientação da aprendizagem docente, o que nos permitiu identificar a narrativa como instrumento de ensino e aprendizagem docente.

Assumimos que nosso trabalho não esgota os elementos que compõem esta pedagogia específica, mas desvelamos importantes indicadores que permitem atribuir a docência superior nas disciplinas de estágio curricular supervisionado atenção por parte da Pedagogia Universitária como campo de estudos, compreendendo o modo como a pedagogia específica de estágio curricular supervisionado se constitui. Conjecturamos que pesquisas que tenham como instrumento de investigação observações participativas e diálogos compartilhados com os estagiários poderiam relevar outros aspectos, enriquecendo as proposições que fizemos ao longo do nosso trabalho. Revelamos que as dimensões atribuem características ao modo de atuação específica de formadores orientadores de estágio e moldam as práticas pedagógicas por eles desenvolvidas na formação inicial de futuros professores.

Assim, unidas pela costura possibilitada pela interpretação e compreensão narratológica que propusemos ao longo do trabalho, as dimensões e seus elementos temáticos compõem uma forma particular de fazer pedagógico que constitui uma colcha consistente, mas ao mesmo tempo passível de customização. A pedagogia específica atribuída aos orientadores de

estágio está, especialmente, assentada na característica fundamentalmente narrativa que proporciona que o orientador, através da narrativa do outro, compreenda um espaço educacional distinto daquele no qual atua. Mesmo quando os formadores orientadores tiveram trajetórias marcadas pela experiência prévia no espaço escolar, evidenciada na dimensão temática trajetórias docentes, é por meio da narrativa do estagiário que a compreensão do cotidiano da escola é absorvida. Para muitos orientadores, esta não é a única forma de apropriar-se das vivências no contexto escolar, pois consideram que a escola é também seu espaço de atuação profissional, conforme evidenciamos nas concepções docentes, mas ainda assim a narrativa é importante e significativa para a atuação docente. A narrativa aqui se configura um importante instrumento de ensino e pesquisa para a constituição de uma pedagogia pouco enfatizada e que cremos ter possibilitado através da pesquisa narrativa a possibilidade de constituir, problematizar, refletir, transformar e socializar a prática docente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANDRADE, J. A. A. **O estágio na licenciatura em matemática: um espaço de formação compartilhada de professores.** 2012, 193f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, 2012.
- ANDRÉ, M. E. D. A. de; PASSOS, L. F.; HOBOLD, M. de S; AMBROSETTI, N. B.; ALMEIDA, P. C. A de. Os saberes e o trabalho do professor num contexto de mudanças. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED – EDUCAÇÃO NO BRASIL: O BALANÇO DE UMA DÉCADA, 33°. , 2010, Caxambu. **Anais...** Caxambu, MG, 2010. Disponível em: <http://33reuniao.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT08-6743--Int.pdf> . Acesso em: 10 ago. 2015.
- ARNAUS, R. Voces que cuentan y voces que interpretan: reflexiones en torno a la autoría narrativa en una investigación etnográfica. In: LARROSA, J.; ARNAUS, R.; FERRER, V. et al. **Déjame que te cuente: ensayo sobre narrativa y educación.** Barcelona: Alertes, 1995. p. 61-78.
- AROEIRA, K. P. Estágio supervisionado e possibilidades para a formação com vínculos colaborativos entre a universidade e a escola. In: ALMEIDA, M. I. de; PIMENTA, S. G. (Org.). **Estágios Supervisionados na formação docente.** São Paulo: Cortez, 2014, p. 113-151.
- BARREIRO, I. M. de F.; GEBRAN, R. A. **Prática de Ensino e Estágio Supervisionado na Formação de Professores.** São Paulo: Avercamp, 2006, 126 p.
- BAUER, M.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático.** Petrópolis: Vozes, 2004, 516 p.
- BOLZAN, D. P. V. Verbetes. In: CUNHA, M. I.; ISAIA, S. Professor da Educação Superior. In: MOROSINI, M. (ed.) **Enciclopédia de Pedagogia Universitária** – Glossário – vol. 2. Brasília/INEP, 2006.
- BOLZAN, D. P. V.; ISAIA, S. M. de A. Pedagogia universitária e aprendizagem docente: relações e novos sentidos da professoralidade. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, V. 10, nº 29, p. 13-26, jan./abr. 2010.
- BORGES, V. J. **Modos de realizar estágio curricular supervisionado em geografia: vozes de professores supervisores e professores parceiros na Região Sudeste (Brasil).** 2012, 250f. Tese (Tese em Educação) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, SP, 2012.
- BRASIL. LEI n. 8.745, de 9 de dezembro de 1993. Dispõe sobre a contratação por tempo determinado para atender a necessidade temporária de excepcional interesse público, nos termos do inciso IX do art. 37 da Constituição Federal, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 10 dez. 1993. Disponível em: http://www3.dataprev.gov.br/sislex/paginas/42/1993/8745_1.htm . Acesso em: 08 jul. 2015.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>. Acesso em: 11 jul. 2015.

BRASIL. MEC.CNE. **Parecer/CP9/2001** Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Despacho do Ministro em 17/1/2002. Brasília, DF: Diário Oficial da União, Brasília, 18 de janeiro de 2002. Seção 1, p.31, 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf> Acesso em: 16/07/2015.

BRASIL. MEC.CNE. **Parecer/CP27/2001** Dá nova redação ao item 3.6, alínea c, do Parecer CNE/CP 9/2001, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Despacho do Ministro em 17/1/2002. Brasília, DF: Diário Oficial da União, Brasília, 18 de janeiro de 2002. Seção 1, p.31, 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/027.pdf> Acesso em: 16/07/2015.

BRASIL. MEC.CNE. **Parecer/CP28/2001** Dá nova redação ao Parecer CNE/CP 21/2001, que estabelece a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Despacho do Ministro em 17/1/2002. Brasília, DF: Diário Oficial da União, Brasília, 18 de janeiro de 2002. Seção 1, p.31, 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/028.pdf> Acesso em: 16/07/2015.

BRASIL. MEC.CNE. **Resolução/CP1/2002** que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores para a educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, DF: Diário Oficial da União, Brasília, 09 de abril de 2002. Seção 1, p.3, 2002.

BRASIL. MEC.CNE. **Resolução/CP2/2002** que institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores para a Educação Básica, em nível superior. Brasília, DF: Diário Oficial da União, Brasília, 04 de março de 2002. Seção 1, p.9, 2002.

BRASIL. MEC. CNE. **Resolução/CP 1/2006** Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Brasília, DF: Diário Oficial da União, Brasília, 16 de maio de 2006. Seção 1, p. 11. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf Acesso: 16/07/2015.

BRASIL. MEC.CNE. **Resolução/CP2/2015** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, DF. Diário Oficial da União, Brasília, 2 de julho de 2015. Seção 1, pp 8-12. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf&category_slug=agosto-2017-pdf&Itemid=30192 Acesso: 14/09/2017.

BRASIL. **Manifestos dos pioneiros da Educação Nova (1932) e dos educadores 1959**. Fernando de Azevedo... [et al.]. – Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. 122 p. (Coleção Educadores).

BRASIL. Lei n. 11.161, de 5 de agosto de 2005. Dispõe sobre o ensino da língua espanhola. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 8 ago. 2005. Disponível em:

<http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=1&data=08/08/2005>. Acesso em: 08 jul. 2015.

CALDERANO, M. da A. **Tecendo relações entre teses e ações desenvolvidas por professores supervisores de estágio curricular**. In: 36º Reunião Anual da Anped – Sistema Nacional de Educação e Participação Popular: desafios para as políticas educacionais. Goiânia/GO, 2013.

CALZOLARI NETO, A. J. **Construção dialogada da base de conhecimento da ação docente por estudantes de licenciatura em Ciências Biológicas da UFSCar**. 2012, 112 f. Tese (Tese em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, 2012.

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Regulamento do Programa de Demanda Social – DS**. Portaria Nº 76, de 14 de abril de 2010. Disponível em: https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria_076_RegulamentoDS.pdf Acesso em: 08 jul. 2015.

CAPES/CNPQ. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior/ Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico. **Portaria Conjunta CAPES/CNPq/No 01, de 12 de dezembro de 2007**. Disponível em: http://www.neoguia.com.br/norma/portaria-conjunta-1-2007_198667.html Acesso em 14 set. 2017.

CHEVALLARD, Y. **La transposición didáctica**. 3 ed., 2 reimp. Buenos Aires: Aique Grupo Editor, 2005. 196p.

CLANDININ, D. J.; CONNELLY, F. M. **Pesquisa Narrativa: Experiência e História em Pesquisa Qualitativa**. 2. ed. Uberlândia: EDUFU, 2015, 249.

CONNELLY, F. M.; CLANDININ, D. J. Relatos de experiencia e investigación narrativa. In: LARROSA, J; ARNAUS, R; FERRER, V. et al. **Déjame que te cuente: ensayos sobre narrativa y educación**. Barcelona: Alertes, 1995. p. 11-59.

CUNHA, M. I. da. Conta-me agora! as narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. **Revista da Faculdade de Educação**. Vol. 23, Nº 1-2, São Paulo, Jan/Dec. 1997. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-25551997000100010 Acesso: 13 jul. 2015.

CUNHA, M. I. da. Verbetes. In: CUNHA, M. I.; ISAIA, S. Professor da Educação Superior. In: MOROSINI, M. (ed.) **Enciclopédia de Pedagogia Universitária** – Glossário – vol. 2. Brasília/INEP, 2006.

CUNHA, M. I. da. A Educação Superior e o campo da pedagogia universitária: legitimidades e desafios. In: ISAIA, S. M. de A.; BOLZAN, D. P. V. (Org.). **Pedagogia Universitária e desenvolvimento profissional docente**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2009, p. 349-374.

CUNHA, M. I. da. O lugar da formação do professor universitário: o espaço da pós-graduação em educação em questão. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, V. 9, nº 26, p. 81-90, jan./abr. 2009b.

CUNHA, M. I. da. A educação superior e o campo da pedagogia universitária: legitimidades e desafios. In: CUNHA, M. I. da. (Org.). **Trajetórias e lugares de formação da docência universitária: da perspectiva individual ao espaço institucional**. Araraquara, SP: Junqueira & Marin: Brasília, DF, 2010, p. 59-81.

CUNHA, M. I. da. **Docência no Ensino Superior: perguntas necessárias aos campo da pós-graduação**. In: Anais do XVI Endipe – Encontro Nacional de Didática e Práticas de ensino: Compromisso com a escola pública, laica, gratuita e de qualidade, Campinas, SP, 2012.

CYRINO, M.; NETO, S. de S. **Formação inicial dos professores de Pedagogia: dos estágios curriculares e prática de ensino à formação dos formadores**. In: Anais do XV ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Práticas de ensino: Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: políticas e práticas educacionais, Belo Horizonte, MG, 2010.

CYRINO, M.; NETO, S. de S. **Interventoria: uma proposta para o acompanhamento de estagiários**. In: 36º Reunião Anual da ANPED – Sistema Nacional de Educação e Participação Popular: desafios para as políticas educacionais, Goiânia, GO, 2013.

DUTRA, E. F., TERRAZZAN, E. A. **A formação docente de professores orientadores de estágios curriculares de cursos de licenciatura**. In: Anais do XV ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Práticas de ensino: Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: políticas e práticas educacionais, Belo Horizonte, MG, 2010.

FELDKERCHER, N.; NEVES, C. S. de V. **A constituição da formação docente do professor universitário**. Anais do XV ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Práticas de ensino: Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: políticas e práticas educacionais, Belo Horizonte, MG, 2010.

FERRER CERVERÓ, V. La crítica como narrativa de las crisis de formación. In: LARROSA, J; ARNAUS, R.; FERRER, V. et al. **Déjame que te cuente: ensayos sobre narrativa y educación**. Barcelona: Alertes, 1995. p. 165-190.

GAMBOA, S. S. Saberes, conhecimentos e as pedagogias das perguntas e das respostas: atualidade de antigos conflitos. **Práxis educativa** (UEPG. Online), v. 4, p. 09-19, 2009.

GATTI, B. A.; Formação de Professores no Brasil: características e problemas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br> Acesso em: 17 maio 2016.

GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S. de S.; ANDRÉ, M. E. D. de A. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: UNESCO, 2011.

GENTIL, H. S. **Formação de professores a perspectiva de docentes dos cursos de Pedagogia da UNEMAT/Cáceres e SINOP**. In: 33º Reunião Anual da Anped – Educação no Brasil: o balanço de uma década. Caxambu/MG, 2010.

GROSSMAN, P. L.; WILSON, S. M.; SHULMAN, L. S. Profesores de sustancia: el conocimiento de la materia para la enseñanza. In: **Revista de currículum y formación del profesorado**, v. 9, n. 2, 2005, p. 1-24. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56790203> Acesso em: 14 set. 2017.

GUDMUNDSÓTTIR, S. e SHULMAN, L. S. Conocimiento didáctico en ciencias sociales. **Revista de currículum y formación del profesorado**, v. 9, n. 2, 2005, p. 1-12. Disponível em: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev92ART5.pdf> Acesso em: 14 set. 2017.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 9 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

ISAIA, S. M. de A. **Relatório Final**. Projeto Os movimentos da docência superior: especificidades nas diferentes áreas de conhecimento e sua influência na atuação docente, GAP/CE, 2016

ISAIA, S. M. de A. Verbetes. In: CUNHA, M. I.; ISAIA, S. Professor da Educação Superior. In: MOROSINI, M. (ed.) **Enciclopédia de Pedagogia Universitária** – Glossário – vol. 2. Brasília/INEP, 2006.

ISAIA, S. M. de A. **Os movimentos da docência superior: especificidades nas diferentes áreas de conhecimento e sua influência na atuação docente**. Projeto de Pesquisa Interinstitucional e Integrado CNPq/PPGE/CE/UFSM, 2013-2016.

ISAIA, S. M. de A. **Os movimentos da docência superior: construções possíveis nas diferentes áreas do conhecimento**. Projeto de Pesquisa Interinstitucional e Integrado CNPq/PPGE/CE/UFSM, 2010-2013.

ISAIA, S. M. de A.; BOLZAN, D. P. V. Tessituras formativas: articulação entre movimentos da docência e da aprendizagem docente. In: ISAIA, S. M. de A. (Org.). **Qualidade da educação superior: a Universidade como lugar de formação**. Porto Alegre: EDIPUCRS, Série Qualidade da Educação Superior, 2011, p. 187-200.

ISAIA, S. M. de A.; BOLZAN, D. P. V. Construção da profissão docente: possibilidades e desafios para a formação. In: ISAIA, S. M. de A.; BOLZAN, D. P. V.; MACIEL, A. M. da R. (Org.). **Pedagogia universitária: tecendo redes sobre a educação superior**. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2009.

ISAIA, S. M. de A.; BOLZAN, D. P. V. Formação de professor do ensino superior: um processo que se aprende? **Revista Educação**. Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Vol. 29, nº 02, ed. 2004. Disponível em: <http://coralx.ufsm.br/revce/revce/2004/02/a9.htm> Acesso em: 02 jun. 2015.

ISAIA, S. M. de A.; MACIEL, A. M. da R. **Pedagogia Universitária: construções possíveis nas diferentes áreas de conhecimento**. In: 36ª Reunião Nacional da ANPED, Goiânia-GO, 2013.

KRAHE, E. D. Licenciaturas e suas modificações curriculares: as determinações legais do MEC – BR e os currículos da UFRGS. **Revista do Centro de Educação UFSM – Dossiê Formação de professores e profissionalização docente**, v.29, n.2, p.147-158, 2004. Disponível em: <http://coralx.ufsm.br/revce/revce/2004/02/r11.htm> Acesso: 15 jul. 2015.

KRAHE, E. D. Sete décadas de tradição – ou a difícil mudança de racionalidade da Pedagogia Universitária nos currículos de formação de professores. In: FRANCO, M. E. D. P.; KRAHE, E. D. (Org). **Pedagogia universitária e áreas de conhecimento**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007, p. 27-37.

LUCARELLI, E. Pedagogia universitária e inovação. In: CUNHA, M. I. da et. al. **Reflexões e práticas em pedagogia universitária**. Campinas, SP: Papirus, 2007.

MARCELO GARCÍA, C. **Formação de Professores. Para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999. 283p.

MARCELO GARCÍA, C. **Como conocen los profesores la materia que enseñan: algunas contribuciones de la investigación sobre conocimiento didáctico del contenido**. Ponencia presentada al Congreso Las didácticas específica en la formación del profesorado, Santiago, 6-10 de julio, 1992.

MORAES, R. e GALIAZZI, M. do C. **Análise Textual Discursiva**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2007. 223p.

MOROSINI, M. C. Estado de conhecimento e questões do campo científico. **Revista Educação**. Santa Maria, v. 40, nº 1, p. 101-116, jan/abr. 2015.

NÓVOA, A. **Professores: imagens do futuro presente**. Educa: Lisboa, Portugal, 2009.

NÓVOA, A. **Entrevista**. Olh@res, Guarulhos, v. 1, n1, p. 416-418, maio. 2013.

PEREIRA, D. B., AGOSTINI, S. **O estágio curricular supervisionado: os desafios da primeira experiência docente**. In: Anais do XV Endipe – Encontro Nacional de Didática e Práticas de ensino: Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: políticas e práticas educacionais, Belo Horizonte, MG, 2010.

PESCE, M. K. de, **A formação do professor pesquisador nos cursos de licenciatura: a perspectiva do professor formador e dos licenciandos**. 2012, 141 f. Tese (Tese em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, SP, 2012.

PICONEZ, S. C. B. A prática de ensino e o estágio supervisionado: a aproximação da realidade escolar e a prática da reflexão. In: (Org.). PICONEZ, S. C. B. (et. al.) **A prática de ensino e o estágio supervisionado**. Campinas, SP: Papirus, 19ª edição, 2010, p. 13-33.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. das G. C. **Docência no Ensino Superior**. São Paulo: Cortez, 2010.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**. 6 Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

PIMENTA, S. G. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?** 10 Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

PIMENTEL, C. S.; PONTUSCHKA, N. N. A construção da profissionalidade docente em atividades de estágio curricular: experiências na Educação Básica. In: (Org.). ALMEIDA, M. I. de; PIMENTA, S. G. **Estágios Supervisionados na formação docente**. São Paulo: Cortez, 2014, p. 69-112.

PIRES, M. A. L. M. **Um estudo sobre o estágio curricular supervisionado na formação inicial de professores de matemática na Bahia**. 2012, 296 f. Tese (Tese em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, RN, 2012.

POWACZUK, A. C. H. **Movimentos da professoralidade: a tessitura da docência**. 2012, 219 f. Tese (Tese em Educação) - Universidade Federal da Santa Maria, Santa Maria, RS, 2012.

QUEIROZ, N. M. C. **Praxiologia e Representação Social sobre formação de professores nas licenciaturas**. 2011, 319 f. Tese (Tese em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, RN:, 2011.

RAYMUNDO, G. M. C. **Prática de ensino e estágio supervisionado: eixos articuladores na formação inicial dos professores da educação básica**. 2011, 231 f. Tese (Tese em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, SP:, 2011.

ROCHA, A. M. C.; AGUIAR, M. da. C. C. de. **Aprender a ensinar, construir identidade e profissionalidade docente no contexto da universidade: uma realidade possível**. In: 35º Reunião Anual da Anped – Educação, Cultura, Pesquisa e Projetos de Desenvolvimento: o Brasil no Século XXI, Porto de Galinhas, PE, 2012.

RODRIGUES, P. A. M. **Anatomia e Fisiologia de um Estágio**. In: 35º Reunião Anual da ANPED – Educação, Cultura, Pesquisa e Projetos de Desenvolvimento: o Brasil no Século XXI, Porto de Galinhas, PE, 2012.

ROLDÃO, M. C. Função Docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista Brasileira de Educação** v. 12 n. 34 jan./abr. 2007 p.94-181.

ROMANOWSKI, J. P. **Conhecimentos pedagógicos nos cursos de licenciatura**. In: XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino - UNICAMP - Campinas – 2012.

ROMANOWSKI, J. P. e MARTINS, P. L. O. **Formação de professores para a educação básica nos cursos de licenciatura**. In: Ser professor: formação e os desafios na docência. (Org) ENS, R. T. e BEHRENS, M. A. Curitiba: Champagnat, 2011.

ROMANOWSKI, J. P.; ENS, R. T. As pesquisas denominadas do tipo estado da arte em educação. **Diálogo Educativo**, Curitiba, v. 6, n.19, p.37-50, set./dez. 2006.

SANTOS A. C. dos. **Formação inicial de professores: no Estágio Supervisionado aprendemos a ser professor?** Anais do XV ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e

Práticas de ensino: Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: políticas e práticas educacionais, Belo Horizonte, MG, 2010.

SCREMIN, G. **Tecido Complexo Formativo Docente: repercussões das áreas nos processos formativos das licenciaturas.** 2014, 295f. Tese (Tese em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2014.

SEVERINO, A. J.; PIMENTA, S.G. Apresentação da coleção. In: (Org.). PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência.** 6 Ed. São Paulo: Cortez, 2011, p. 11-19.

SILVA, C. de S.; PENIDO, M. C. M. **Dificuldade encontradas por futuros professores na execução de estágios curriculares: um estudo com os licenciando em Física da UFBA.** Anais do XV ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Práticas de ensino: Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: políticas e práticas educacionais, Belo Horizonte, MG, 2010.

SOARES, S. R.; VIEIRA, F. Aprendizagem, ensino e desenvolvimento profissional docente na universidade: desafios, perspectivas e trajetórias de mudança. **Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 23, n. 41, p. 165-177, jan./jun. 2014. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeaba/article/view/834>. Acesso em: 14 set. 2017.

SOUZA, C. E. S. **Formadores de professores no ensino superior: olhares para trajetórias e ações formativas.** 2011, 330 f. Tese (Tese em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, MG, 2011.

STAHL, L. R. **Licenciatura em Espanhol: repercussões do conhecimento específico nos processos formativos docentes.** 2013, 159 f. Dissertação (Dissertação em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2013.

SHULMAN, L. S. Those who understand: Knowledge Growth in Teaching. **Educational Researcher**, Vol. 15, Nº 2, Fev., 1986, p. 4-14. Disponível em: http://www.jstor.org/stable/1175860?seq=1#page_scan_tab_contents Acesso em: 16 jun. 2015.

SHULMAN, L. S. Paradigmas y Programas de Investigación en el estudio de la enseñanza: una perspectiva contemporánea. In: WITTROCK, M. C. (Org.). **La investigación de la enseñanza, I: Enfoques, teorías y métodos.** Barcelona: Paidós Educador, 1989.p. 9-91.

SHULMAN, L. S. Communities of Learners & Communities of Teachers. In: **Monographs from the Mandel Leadership Institute**, MANDEL FOUNDATION, ISRAEL, 1997, p. 6-27. Disponível em: https://www.mandelfoundation.org.il/english/SiteCollectionDocuments/publications/monographs3Shulman_B.pdf Acesso em: 06 maio 2017.

SHULMAN, L. S. Theory, Practice, and the Education of Professionals. **The Elementary School Journal**, Vol. 98, No. 5, Special Issue: John Dewey: The Chicago Years. (May, 1998), pp. 511-526. Disponível em: <http://links.jstor.org/sici?sici=0013-5984%28199805%2998%3A5%3C511%3ATPATEO%3E2.0.CO%3B2-%23> Acesso em: 16 jun. 2015.

SHULMAN, L. S. From Minsk to Pinsk: Why a scholarship of teaching & learning? **The Journal of Scholarship of Teaching & Learning** 1.1. Faculty Colloquium on Excellence in Teaching, Indiana University, 2000. . <http://www.iusb.edu/~josotl/contents.v2.htm> Disponível em: <http://josotl.indiana.edu/article/viewFile/1582/1581> Acesso: 06 maio 2017.

SHULMAN, L. S. **Foreword**. 2002, p. V-VIII. Disponível em: http://archive.carnegiefoundation.org/pdfs/elibrary/ethics_of_inq-fore.pdf. Acesso: 06 maio 2017.

SHULMAN, L. S. Learning to Teach: Sharing the Wisdom of Practice. In: **Carnegie Perspectives: A diferente way to think about teaching and learning**. 51 Vista Lane, Stanford, CA 94305, October, 2003. Disponível em: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED498964.pdf> Acesso em: 06 maio 2017.

SHULMAN, L. S. Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. In: Profesorado. **Revista de currículo y formación de profesorado**, vol. 9, nº 2, 2005. Disponível em: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev92ART1.pdf> Acesso em: 16 jun. 2015.

SHULMAN, L. S. Pedagogies of uncertainty. **Liberal Education**. 91:2, 2005a p. 18-25. Disponível em: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ697350.pdf> Acesso em: 06 maio 2017.

SHULMAN, L. S. The Signature Pedagogies of the Professions of Law, Medicine, Engineering, and the Clergy: Potential Lessons for the Education of Teachers. In: **Math Science Partnerships (MSP) Workshop: Teacher Education for Effective Teaching and Learning**, Hosted by the National Research Council's Center for Education February, 2005b, Irvine, California. Disponível em: <http://iw73535.tripod.com/sitebuildercontent/sitebuilderfiles/shulmanarticle.pdf> Acesso em: 06 maio 2017.

SHULMAN, L. S. Feature Essays: The Scholarship of Teaching and Learning: A Personal Account and Reflection. **International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning** Vol. 5: No. 1, Article 30, 2011. Disponível em: <http://digitalcommons.georgiasouthern.edu/ij-sotl/vol5/iss1/30> Acesso em: 16 jun. 2015.

SHULMAN, L. S e SHULMAN J. H. How and what teachers learn: a shifting perspective. In: **Journal of Curriculum Studies**. V. 36, N. 2, 2004, p. 257-271. Disponível em: [http://www.peaunesco.com.br/encontro2013/SHULMAN_How%20and%20What%20Teachers%20Learn_\(JrCurriculumStudies_2004\).pdf](http://www.peaunesco.com.br/encontro2013/SHULMAN_How%20and%20What%20Teachers%20Learn_(JrCurriculumStudies_2004).pdf) Acesso em: 06 maio 2017.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de educação**. n. 13, Jan/Fev/Abr 2000, p. 5-24. Disponível em: http://anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE13/RBDE13_05 MAURICE TARDIF.pdf Acesso em: 14 jul. 2015.

TARDIF, M. **Saberes Docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. 325p.

TARDIF, M. e LESSARD, C. O trabalho docente hoje: elementos para um quadro de análise. In: **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Petrópolis: RJ: Vozes, 2005. p.15-54.

UFSM. Universidade Federal de Santa Maria. **Projeto Pedagógico Institucional**. Santa Maria, 2016, p. 27. Disponível em:
http://w3.ufsm.br/prograd/images/pdf/UFSM_PPI_Projeto_Pedagogico_Institucional.pdf
Acesso em: 14 set. 2017.

VAILLANT, D., MARCELO GARCÍA, C. **Ensinando a ensinar: as quatro etapas de uma aprendizagem**. 1 ed. Curitiba: Ed. UTFPR, 2012.

VOIGT, J. M. R. **Sentidos e Significados de Egressos da Licenciatura em Matemática à sua formação inicial**. 2012, 174 f. Tese (Tese em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, SP, 2012.

WIELEWICKI, H. de G. **Prática de ensino e formação de professores: um estudo de caso sobre a relação universidade-escola em cursos de licenciatura**. 2010, 244 f. Tese (Tese em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2010.

ZABALZA, M. **O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ZABALZA, M. **O estágio e as práticas em contextos profissionais na formação universitária**. São Paulo: Cortez, 2014.

APÊNDICE A – MATRIZ DA ENTREVISTA NARRATIVA

MATRIZ DA ENTREVISTA NARRATIVA		
OBJETIVO GERAL: Compreender de que modo a pedagogia específica de estágio curricular supervisionado se constitui.		
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	INDICADORES	DESDOBRAMENTOS POSSÍVEIS
Reconhecer, a partir da narrativa, como os docentes se constituem formadores orientadores.	Formação inicial (memórias do estágio)	Você cursou uma licenciatura. Poderíamos começar a entrevista pensando um pouco sobre como foi seu estágio na graduação e que significou para sua formação. Que memórias você tem do estágio, do orientador, da escola, dos alunos?
	Experiência no contexto da escola	Com relação à escola, quais os espaços/tempos que você tem ou teve neste contexto educativo? Que papel desempenham na formação de novos professores, professores atuantes nas escolas e para você, como professor universitário?
	Pós-graduação	Você entrou na instituição mediante concurso público, que caminho/trajetória você fez até atuar como orientador de estágio em uma licenciatura? Sua pós-graduação influenciou?
	Entrada na docência universitária	Conte um pouco sobre seus primeiros anos na docência e como desenvolveu seu trabalho como orientador.
Identificar aspectos que possam elucidar uma pedagogia específica.	Especificidade da atividade de orientação de estágio	Especificamente sobre a orientação de estágio, acredita que esta disciplina tem particularidades que acabam configurando um modo de ser docente ou estas particularidades não interferem.
	Conhecimentos que ancoram a atuação como orientador de estágio	Que conhecimentos acredita que precisam ser mobilizados por você na orientação de estágio? O que constitui você um orientador de estágio?
	Que lugar o Estágio ocupa no currículo e na relação com as outras disciplinas/professores	Como percebe o estágio hoje na licenciatura, na formação de professores, no currículo e na relação com os demais professores que atuam no curso?
	Articulação entre conhecimento específico da área e conhecimento pedagógico	O estágio tem sido compreendido como articulador do conhecimento específico da área e pedagógico, como se dá esta relação? Poderias falar um pouco do seu trabalho neste sentido.
Evidenciar as concepções de docência que permeiam a atividade de orientação de estágio.	Posição frente à ementa da disciplina	Sobre a ementa da disciplina que lecionas (estágio): Acreditas que ela traduz a necessidade de formação de novos professores para a Educação Básica?
	Desafios e dificuldades na orientação	Poderia comentar quais são, a seu ver, os maiores desafios na orientação de estágio? (escola, conhecimento da área específica, pedagógica, instituições, relações interpessoais, estagiário, professor da escola...).
	Papel formativo do estágio curricular supervisionado na licenciatura	Que papel formativo tem o estágio (todas as disciplinas de estágio), na atual configuração, na formação de novos professores para Educação Básica?
	Conhecimentos necessários ao estudante de licenciatura em situação estágio	Que conhecimentos o estagiário precisa ter desenvolvido e desenvolver ao longo do estágio?
	Conhecimentos essenciais ao futuro professor	Quais conhecimentos constituem o professor hoje?
	Relação interpessoal no processo formativo de futuros professores	Como é a relação entre estagiário e orientador?

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título do estudo: Narrativas de orientadores de estágio nas licenciaturas: pedagogia diferenciada a partir das áreas do conhecimento

Pesquisadora responsável: Silvia Maria de Aguiar Isaia

Autora: Luana Rosalie Stahl

Instituição/Departamento: Universidade Federal de Santa Maria/Fundamentos da Educação - FUE

Telefone: (55) 32208023 (55) 84070553

Endereço postal completo: Rua das Camélias, 175, Bairro Patronato, Santa Maria, RS, CEP: 97020120.

Local da coleta de dados: Universidade Federal de Santa Maria

Eu, Silvia Maria de Aguiar Isaia, responsável pela pesquisa e Luana Rosalie Stahl, doutoranda e autora do estudo intitulado “Narrativas de orientadores de estágio nas licenciaturas: pedagogia diferenciada a partir das áreas do conhecimento” o convidamos a participar como voluntário deste nosso estudo. Este projeto tem como contexto de investigação os Cursos de Licenciatura da Universidade Federal de Santa Maria e como colaboradores os professores orientadores de estágio curricular supervisionado.

Consideramos a sua colaboração essencial para a construção de nosso estudo, por isso esclarecemos de forma detalhada e livre de qualquer tipo de constrangimento ou coerção que a pesquisa tem como objetivo geral compreender como os orientadores de estágio vão se produzindo (ou são produzidos) e quais as influências das áreas específicas no modo como desenvolvem sua orientação. Os objetivos específicos desta pesquisa caracterizam-se em: reconhecer como os docentes orientadores aprendem a ensinar a ser professor; identificar indicadores que possam elucidar os movimentos de produção da pedagogia na sua relação

com as áreas específicas do conhecimento e evidenciar as concepções de docência que permeiam a dinâmica de orientação de estágio.

A justificativa para a relevância desta investigação e interesse pela pedagogia universitária dos professores orientadores de estágio dá-se pelas evidências de que, apesar do número de pesquisas, enfocando o estágio supervisionado, a especificidade deste trabalho docente é pouco explorada, em especial, no que se refere à possível influência das diferentes áreas do conhecimento.

A opção metodológica é qualitativa e implica análise documental e investigação narrativa. Os professores que aceitarem, voluntariamente, participar participarão de uma entrevista narrativa semiestruturadas que será gravada e transcrita na íntegra. A realização da entrevista narrativa dar-se-á na UFSM, será previamente agendada, e a sala do Grupo de Pesquisa GTFORMA (sala 3282, Prédio 16, UFSM) ficará à disposição. Após tal procedimento, os participantes terão acesso à transcrição, podendo complementar ou retirar partes da narrativa. Em termos de interpretação analítica das narrativas dos professores, escolhemos o método de análise textual discursiva.

Tendo em vista que o presente estudo insere-se no contexto das pesquisas realizadas com seres humanos, sinalizamos nosso comprometimento com os dados coletados e com aspectos éticos gerais implicados. A presente pesquisa não coloca em risco a vida de seus participantes e não tem caráter de provocar danos morais, psicológicos ou físicos. No entanto, o envolvimento diante das questões apresentadas poderá suscitar diferentes emoções, de acordo com a significação de seu conteúdo para cada sujeito, o que estará sendo acompanhado em um nível reflexivo e dialógico. As pesquisadoras se comprometem a observar sensivelmente manifestações emotivas. Por outro lado, consideramos que os benefícios são relevantes, em nível pessoal, por oportunizar momentos de reflexão e institucionais, por envolver a busca de qualidade para os cursos de licenciatura ao conhecermos a complexidade da relação entre conhecimentos específicos e o trabalho desenvolvido pelos orientadores de estágio.

Os dados coletados, depois de organizados e analisados, poderão ser divulgados e publicados, contudo, mantendo o anonimato da sua pessoa. Esclarecemos que não haverá despesas com a sua participação na pesquisa, assim sendo, não será necessário nenhum tipo de pagamento. Tanto o arquivo digital que corresponde a gravação de áudio, quanto a transcrição da entrevista narrativa, ficarão sob guarda dos pesquisadores por um período de 5 anos após o término da pesquisa.

Comitê de Ética em Pesquisa da UFSM: Av. Roraima, 1000 - 97105-900 - Santa Maria - RS -
2º andar do prédio da Reitoria. Telefone: (55) 3220-9362 - E-mail: cep.ufsm@gmail.com


Você tem, desde agora, assegurado o direito de: receber resposta para todas as dúvidas e perguntas que desejar fazer acerca de assuntos referentes ao desenvolvimento desta pesquisa; retirar seu consentimento, a qualquer momento, e deixar de participar do estudo sem constrangimento e sem sofrer nenhum tipo de represália; ter a sua identidade preservada em todos os momentos da pesquisa. Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará em sua posse e outra, conosco. Para quaisquer esclarecimentos estão à disposição o e-mail da autora do projeto luanastahl@gmail.com, bem como os telefones (55) 33071682 e (55) 84070553. A sala de trabalho das pesquisadoras (autora e responsável) fica à Avenida Roraima, 1000 – Prédio 16 – 2º andar- Sala 3282.

Autorização

Eu, _____, após a leitura deste documento e ter tido a oportunidade de conversar com o pesquisador responsável, para esclarecer todas as minhas dúvidas, estou suficientemente informado, ficando claro para que minha participação é voluntária e que posso retirar este consentimento a qualquer momento sem penalidades ou perda de qualquer benefício. Estou ciente também dos objetivos da pesquisa, dos procedimentos aos quais serei submetido, dos possíveis danos ou riscos deles provenientes e da garantia de confidencialidade, bem como de esclarecimentos sempre que desejar. Diante do exposto e de espontânea vontade, expresso minha concordância em participar deste estudo.

Santa Maria, _____ de _____ de _____.


Assinatura do responsável pela pesquisa


Assinatura da autora do projeto

Assinatura do participante

APÊNDICE C – QUADRO 2: EMENTAS DAS DISCIPLINAS DE ECS - CURSO DE LICENCIATURA PEDAGOGIA DIURNO

MEN 1182 Estágio Supervisionado em Educação Infantil – 8º semestre	
Objetivo	Realizar a prática de ensino sob forma de estágio supervisionado, na Educação Infantil, estabelecendo a relação teoria e prática social como efetivação do processo de ensino-aprendizagem.
Programa	Unidade 1 - Elaboração do projeto de ação educativa: definição e inserção no campo de estágio, do grupo-turma e do tempo e espaço educativo. Unidade 2 – Ação pedagógica supervisionada: efetivação do projeto de ação pedagógico e registro do trabalho educativo. Unidade 3 – Avaliação da ação pedagógica: elaboração colaborativa do aproveitamento acadêmico-pedagógico e registro final.
Bibliografia	5 bibliografias básicas e 4 bibliografias complementares.
MEN 1184 Estágio Supervisionado nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental – 8º semestre	
Objetivo	Realizar a prática de ensino sob forma de estágio supervisionado, nos Anos Iniciais, estabelecendo a relação teoria e prática social como efetivação do processo de ensino-aprendizagem.
Programa	Igual ao programa da outra disciplina.
Bibliografia	Bibliografia igual nas duas disciplinas.

Fonte: Autoras (de acordo com PPC Licenciatura em Pedagogia - Diurno). Sistematizado em 2016.

APÊNDICE D – QUADRO 3: EMENTAS DAS DISCIPLINAS DE ECS – CURSO DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS SOCIAIS

MEN 1202 Estágio Curricular Supervisionado A (5º semestre)	
Objetivo	Reconhecer e problematizar o potencial ensino de ciências sociais em espaços não escolares, com especial ênfase no terceiro setor.
Programa	Unidade 1 - O cotidiano das ciências sociais em todas as suas dimensões: o ensino e a construção do conhecimento; como ensinar: um desafio ou muitos desafios e os ambientes educacionais. Unidade 2 - Possibilidades de ensino de sociologia em espaços não formais: educação popular e educação não formal e a expansão do terceiro setor.
Bibliografia	3 bibliografias básicas e 7 bibliografias complementares.
MEN 1203 Estágio Curricular Supervisionado B (6º semestre)	
Objetivo	Observar, analisar e sistematizar a escola e a sala de aula em seus diferentes âmbitos. Realizar pesquisa com alunos, docentes e gestores escolares acerca da estruturação e rotina da escola.
Programa	Unidade 1 - Situação da disciplina sociologia no contexto do ensino médio, suas dificuldades e desafios: identificação da oferta da disciplina de sociologia no ensino médio e história da disciplina de sociologia escolar; reflexões sobre a situação da escola contemporânea e o sentido do ensino médio e identificação da oferta da disciplina na unidade escolar escolhida para observação. Unidade 2 – Análise e diagnóstico da escola escolhida para observação: conselho escolar; supervisão e orientação.
Bibliografia	3 bibliografias básicas e 3 bibliografias complementares.
MEN 1204 Estágio Curricular Supervisionado C (7º semestre)	
Objetivo	Compreender as aulas e elaborar material para aulas de Sociologia no Ensino Médio, considerando a utilização de diferentes artefatos como música, teatro, vídeo, literatura. Planejar e realizar oficinas para as aulas Sociologia no Ensino Médio e elaborar Projeto de Estágio IV.
Programa	Unidade 1 - Plano de ensino de sociologia: adequação do plano ao projeto político pedagógico de escola e planejamento das atividades de sociologia, articulada com as demais disciplinas da grande área de ciências humanas e sociais ofertadas no ensino médio; Unidade 2 - Plano de aula de sociologia: elaboração de material didático como forma alternativa e criativa para aula de sociologia. Unidade 3 – Elaboração preliminar do projeto de estágio IV para sociologia: diagnóstico da turma identificada para realização do estágio IV e sistematização do projeto de docência.
Bibliografia	3 bibliografias básicas e 4 bibliografias complementares.
MEN 1205 Estágio Curricular Supervisionado D (8º semestre)	
Objetivo	Realizar docência na disciplina de sociologia em escolas de ensino médio contempladas pelos convênios entre UFSM e 8ª CRE.
Programa	Unidade 1 – Planejamento das aulas de sociologia: materiais didáticos para docência em sociologia no ensino médio e instrumentos de avaliação para docência em sociologia no ensino médio. Unidade 2 – Docência em sociologia no ensino médio: intervenção supervisionada em sala de aula e participação nas atividades administrativas da rotina pedagógica da escola.
Bibliografia	3 bibliografias básicas e 4 bibliografias complementares.

Fonte: Autoras (de acordo com PPC Licenciatura em Ciências Sociais). Sistematizado em 2016.

APÊNDICE E – QUADRO 4: EMENTAS DAS DISCIPLINAS DE ECS - CURSO DE LICENCIATURA EM FILOSOFIA

MEN 1090 Estágio Curricular Supervisionado I (7º semestre)	
Objetivo	Conhecer a realidade da comunidade onde os alunos da escola vivem e a realidade escolar onde aprendem através da observação e observação participante. Elaborar um relatório da observação sobre a realidade. Elaborar um plano de ensino para a efetiva docência na escola média.
Programa	Unidade I – Inserção na comunidade de ensino: observando a comunidade escolar: preparar instrumentos para a observação: métodos de observação; observar a comunidade escolar; observar as aulas e o aprendizado de filosofia. Descrevendo a comunidade e o ensino de filosofia nas escolas: elaboração de relatório de observação. Unidade II – Organização das atividades curriculares: planejamento de ensino.
Bibliografia	Há 11 bibliografias indicadas, no entanto, apenas 3 envolvem diretamente o ensino de filosofia.
MEN 1091 Estágio Curricular Supervisionado II (8º semestre)	
Objetivo	Realizar da docência em filosofia com apoio do professor da escola e orientação do professor da UFSM. Elaborar o relatório final de regência de classe em filosofia.
Programa	Unidade I – Regência de Classe. Unidade II – Elaboração de relatório final.
Bibliografia	A bibliografia desta disciplina é igual a outra.

Fonte: Autoras (de acordo com PPC Licenciatura em Filosofia). Sistematizado em 2016.

APÊNDICE F – QUADRO 5: EMENTAS DAS DISCIPLINAS DE ECS – CURSO DE LICENCIATURA EM BIOLOGIA

(continua)

MEN 1146 Estágio Curricular Supervisionado das Ciências Biológicas no Ensino Fundamental I (5º semestre)	
Objetivo	Observar e analisar a estrutura e o funcionamento da instituição de ensino fundamental, bem como a dinâmica da sala de aula. Elaborar e desenvolver o projeto de estágio na escola de ensino fundamental. Planejar, executar e avaliar atividades de Ciências Biológicas na escola de ensino fundamental.
Programa	Unidade 1 - Organização das Atividades de Observação: Elaboração dos instrumentos de observação. Fichas de observação. Questionários e entrevistas. Unidade 2 - Inserção na Realidade da Escola de Ensino Fundamental: Observações participadas de situações de ensino-aprendizagem de Ciências Biológicas. Da estrutura e do funcionamento da escola de ensino fundamental. Dos planejamentos escolares. Da dinâmica da sala de aula. Unidade 3 - Elaboração e Execução do Projeto de Estágio na Escola de Ensino Fundamental: Elaboração do projeto de estágio (Planejamento das atividades de Ciências Biológicas no ensino fundamental e Discussão dos planejamentos elaborados) Execução do projeto (Regência de classe e Atividades complementares) e Avaliação do projeto (Avaliação do professor supervisor do estágio, Avaliação do aluno estagiário e Avaliação da escola - professor tutor e alunos da turma de estágio). Unidade 4 - Elaboração e Apresentação do Relatório de Observação e Atuação na Escola de Ensino Fundamental: Análise avaliativa da prática pedagógica realizada e Apresentação do relatório.
Bibliografia	5 bibliografias, 4 básicas que versam sobre formação de professores e currículo das ciências e da biologia e uma bibliografia complementar sobre formação de professores.
MEN 1147 Estágio Curricular Supervisionado das Ciências Biológicas no Ensino Fundamental II (6º semestre)	
Objetivo	Desenvolver e executar atividades de ensino de Ciências Biológicas nas escolas de ensino fundamental, que possibilitem aplicações de conhecimentos, a formação de atitudes e o desenvolvimento de habilidades necessárias à prática profissional. Planejar, executar e avaliar atividades de Ciências Biológicas na escola de ensino fundamental.
Programa	Unidade 1 - Organização das Atividades de Estágio: Elaboração do planejamento das atividades de estágio e apresentação e discussão do planejamento elaborado. Unidade 2 - Inserção na Comunidade Escolar de Ensino Fundamental: Observação e análise (do campo de estágio e de seu papel nos currículos escolares e das interações na sala de aula). Unidade 3 - Docência em Ciências Biológicas no Ensino Fundamental: Regência de classe (Planejamento de ensino e Execução e avaliação), Atividades complementares e Entrevistas. Unidade 4 - Avaliação do Estágio Curricular Supervisionado de Ciências Biológicas na Escola de Ensino Fundamental: Avaliação do professor supervisor, Avaliação da escola (do professor tutor e dos alunos da turma), Avaliação do aluno estagiário e Apresentação do relatório final.
Bibliografia	São apresentadas 5 bibliografias básicas e 1 complementar. Destas, 4 estão diretamente vinculadas ao ensino e formação.
MEN 1148 Estágio Curricular Supervisionado das Ciências Biológicas no Ensino Médio I (7º semestre)	
Objetivo	Iguais à MEN 1146, no entanto no contexto do ensino médio e na biologia (nomenclatura específica).
Programa	Iguais à MEN 1146, no entanto no contexto do ensino médio e na biologia (nomenclatura específica). Na Unidade 2, insere-se a análise avaliativa (de estrutura e funcionamento da escola de ensino médio, dos planejamentos

(conclusão)

	escolares e da dinâmica de sala de aula).
Bibliografia	9 obras estão listadas, 6 como básicas e 3 como complementares. As temáticas, a julgar pelo título, enfocam a formação do professor, um sobre currículo e um sobre estratégias de ensino-aprendizagem.
CCB 1000 Estágio Curricular Supervisionado das Ciências Biológicas em Espaços Educativos (7º semestre)	
Objetivo	Planejar, executar e avaliar atividades relacionadas ao ensino de Ciências e Biologia que possam ocorrer em ambiente extra-classe.
Programa	Unidade 1 - Seleção de ambientes e situações que podem ser usadas no ensino de Ciências e Biologia fora da sala de aula: Levantamento de situações, ambientes e espaços culturais existentes na comunidade que podem ser utilizados para o ensino de Ciências e/ou Biologia, Seleção da situação e/ou ambiente que será utilizado e do tema que será abordado e Revisão bibliográfica sobre o conteúdo selecionado. Unidade 2 – Planejamento de atividades: Elaboração do planejamento das atividades e Discussão do planejamento Unidade 3 – Execução das atividades: Apresentação das atividades propostas e Discussão e avaliação das atividades apresentadas Unidade 4 – Elaboração do relatório do estágio curricular supervisionado de ciências biológicas em espaços educativos: Elaboração do relatório das atividades e apresentação do relatório.
Bibliografia	Mesma bibliografia que a disciplina MEN 1147.
MEN 1149 Estágio Curricular Supervisionado das Ciências Biológicas no Ensino Médio II (8º semestre)	
Objetivo	Observar e analisar a estrutura e o funcionamento da instituição de ensino médio, bem como a dinâmica da sala de aula. Elaborar e desenvolver o projeto de estágio na escola de ensino médio. Planejar, executar e avaliar atividades de Biologia na escola de ensino médio.
Programa	Igual ao MEN 1147, no entanto, no ensino médio, disciplina de biologia.
Bibliografia	8 bibliografias indicadas como leitura básica e 4 como leitura complementar. As obras tratam de currículo, formação de professores.

Fonte: Autoras (de acordo com PPC Licenciatura em Biologia). Sistematizado em 2016.

APÊNDICE G – QUADRO 6: EMENTAS DAS DISCIPLINAS DE ESC – CURSO DE LICENCIATURA EM FÍSICA DIURNO

CCF 1000 Estágio Curricular Supervisionado em Ensino de Física I – 5º semestre	
Objetivo	Ter uma visão clara e completa de todos os mecanismos de funcionamento da escola.
Programa	Unidade 1 – Estrutura organizacional da escola: Organograma, Plano pedagógico, Estrutura de apoio. Unidade 2 – Estrutura didática: Currículo, Planas de Curso das Disciplinas, Registros das Atividades Didáticas, Sistema de Avaliação.
Bibliografia	4 bibliografias básicas e 6 complementares. Destas 5 estão voltadas ao ensino de física, as demais parecem focar o conhecimento específico da área.
CCF 1001 Estágio Curricular Supervisionado em Ensino de Física II – 6º semestre	
Objetivo	Realizar o planejamento de um conjunto de aulas a serem executadas frente a alunos da escola média.
Programa	Escolha do Conteúdo. Conteúdo nos Livros do Ensino Médio. Planejamento das aulas.
Bibliografia	4 bibliografias básicas e 3 complementares. Destas 4 estão voltadas ao ensino de física, as demais parecem focar o conhecimento específico da área.
CCF 1002 Estágio Curricular Supervisionado em Ensino de Física III – 7º semestre	
Objetivo	Repensar seus próprios planejamentos baseando-se na observação e discussão da prática do professor regente de classe.
Programa	Observação da Atuação do Professor Regente da Classe. Discussão da Prática em Sala de Aula. Replanejamento das suas Futuras Aulas.
Bibliografia	Igual a disciplina CCF 1001.
CCF 1003 Estágio Curricular Supervisionado em Ensino de Física IV – 8º semestre	
Objetivo	Ser capaz de executar frente a alunos do ensino médio um conjunto de aulas previamente planejadas e supervisionadas pelo seu professor orientador e pelo professor regente de classe.
Programa	Atuação Frente aos Alunos da Escola Média. Atualização Constante do Planejamento. Avaliação do Aprendizado dos Alunos. Discussão e Avaliação da Prática em Sala de Aula.
Bibliografia	Igual a disciplina CCF 1001.

Fonte: Autoras (de acordo com PPC Licenciatura em Física – Diurno). Sistematizado em 2016.

APÊNDICE H – QUADRO 7: EMENTAS DAS DISCIPLINAS DE ECS – CURSO DE LICENCIATURA EM QUÍMICA

(continua)

MEN 1095 Prática de Ensino de Ciências I – 5º semestre	
Objetivo	Observar e refletir sobre a dinâmica e organização das escolas de Ensino Básico e conceber, planejar e implementar práticas pedagógicas de Química. Elaborar e implantar projetos educacionais inovadores em Química. Avaliar criticamente as práticas pedagógicas de Química. Avaliar as situações de ensino-aprendizagem em Química. Vivenciar a Prática Docente em Química nas escolas de Ensino Básico.
Programa	Unidade 1 - As políticas públicas e o ensino de ciências: tópicos sobre políticas públicas e o ensino de ciências e tópicos sobre gestão e organização do espaço escolar. Unidade 2 - A organização dos saberes e a prática docente: seleção e organização de conhecimentos de ciências naturais para o ensino fundamental; planejamento educacional; plano político pedagógico de escola de ensino fundamental; seleção e organização de atividades experimentais em ciências naturais e prática docente em ciências naturais.
Bibliografia	9 bibliografias básicas, com exceção de uma, todas voltadas à formação de professores e ensino de química/ciências.
MEN 1096 Prática de Ensino em Ciências II – 6º semestre	
Objetivo	Observar e refletir sobre a dinâmica e organização das escolas de Ensino Básico, conceber, planejar e implementar práticas pedagógicas de Química no Ensino Básico. Elaborar e implantar projetos educacionais inovadores em Química. Avaliar criticamente as práticas pedagógicas de Química. Avaliar as situações de ensino-aprendizagem em Química. Organizar os laboratórios de ensino de Química. Vivenciar a Prática Docente em Química nas escolas de Ensino Básico.
Programa	Unidade 1 - Investigando o espaço escolar para a prática docente: políticas públicas e o ensino de ciências e gestão e organização do espaço escolar. Unidade 2 - Sistematização do conhecimento para a prática docente: seleção e organização de conhecimentos de ciências naturais para o ensino fundamental; planejamento educacional; plano político pedagógico de escola de ensino fundamental; seleção e organização de atividades experimentais em ciências naturais; prática docente em ciências naturais.
Bibliografia	Mesma bibliografia.
MEN 1097 – Prática de Ensino de Química I – 7º semestre	
Objetivo	Observar e refletir sobre a dinâmica e organização das escolas de ensino fundamental e conceber, planejar e implementar práticas pedagógicas de Ciências. Elaborar e implantar projetos educacionais inovadores de Ciências em escolas do ensino fundamental. Avaliar criticamente as práticas pedagógicas de ciências. Avaliar as situações de ensino-aprendizagem em ciências. Vivenciar a Prática Docente em ciências nas escolas de ensino fundamental.
Programa	Unidade 1 - Investigando o espaço histórico-cultural da escola: políticas públicas e o ensino de química e gestão e organização do espaço escolar. Unidade 2 - Seleção e sistematização do conhecimento para a prática docente: seleção e organização do conhecimento químico para o ensino médio; planejamento educacional; plano político pedagógico de escola de ensino médio; seleção e organização de atividades experimentais para o ensino de química; projetos de ensino, pesquisa e extensão e a prática pedagógica e prática docente em química.
Bibliografia	Mesma bibliografia.
MEN 1098 – Prática de Ensino de Química II – 8º semestre	
Objetivo	Observar e refletir sobre a dinâmica e organização das escolas de Ensino Médio, conceber, planejar e implementar práticas pedagógicas de Química no Ensino Médio. Elaborar e implantar projetos educacionais inovadores em Química. Avaliar criticamente as práticas pedagógicas de

(conclusão)

	Química. Avaliar as situações de ensino-aprendizagem em Química. Organizar os laboratórios de ensino de Química. Vivenciar a Prática Docente em Química nas escolas de Ensino Médio.
Programa	Unidade 1 - Conhecimento da dinâmica escolar para a prática docente: políticas públicas e o ensino de química e gestão e organização do espaço escolar. Unidade 2 – Sistematização do conhecimento para a prática docente: seleção e organização do conhecimento químico para o ensino médio; planejamento educacional; plano político pedagógico de escola de ensino médio; seleção e organização de atividades experimentais para o ensino de química; projetos de ensino, pesquisa e extensão e a prática pedagógica e prática docente em química.
Bibliografia	Mesma bibliografia.

Fonte: Autoras (de acordo com PPC Licenciatura em Química). Sistematizado em 2016.

APÊNDICE I – QUADRO 8: EMENTAS DAS DISCIPLINAS DE ECS – CURSO DE LICENCIATURA EM TEATRO

(continua)

DAC 1069 Estágio Supervisionado de Docência em Teatro I – Ensino Fundamental	
Objetivo	Planejar e executar um projeto pedagógico em teatro nas séries finais do ensino fundamental em escola, preferencialmente pública, no município de Santa Maria, incluindo atividades de observação, docência e integração com a gestão e a comunidade escolar.
Programa	Unidade 1 – Planejamento pedagógico: elaboração de plano de aulas pormenorizado e discussão do planejamento com grupo de orientação e orientador, reuniões individuais e coletivas. Unidade 2 – Execução do plano de ensino: contato com a comunidade escolar na qual será realizado o estágio supervisionado; adequação do plano inicial à realidade e necessidades da escola ou turma; observação de aulas, da turma e de alunos; exercício da atividade docente supervisionada e participação nas reuniões do grupo de orientação e orientações individuais. Unidade 3 – Elaboração de relatório de estágio: descrição da prática realizada; relações entre planejamento e prática docente e análise e avaliação das atividades desenvolvidas.
Bibliografia	25 bibliografias básica e 5 básica. Grande maioria relação com o ensino e formação de professores. Algumas obras específicas do teatro.
DAC 1072 Estágio Supervisionado de Docência em Teatro II – Ensino Médio	
Objetivo	Planejar e executar um projeto pedagógico em teatro no ensino médio em escola, preferencialmente pública, no município de Santa Maria, incluindo atividades de observação, docência e integração com a gestão e a comunidade escolar.
Programa	Igual ao estágio no ensino fundamental.
Bibliografia	17 bibliografias básica e 6 bibliografias complementares. Algumas obras se repetem com relação ao outro estágio.
DAC 1071 Estágio Supervisionado de Docência em Teatro III – Oficina de Teatro	
Objetivo	Elaborar e executar de forma prática projeto de oficina teatral voltado a um público específico, em ambiente escolar e não-escolar ou de atividade extra-curricular, avaliando reflexivamente sua prática docente.
Programa	Unidade 1 - Elaboração de projeto para oficina de teatro: descrição temática, abordagem, público alvo, objetivos e justificativa; metodologias para desenvolvimento do trabalho e elaboração de plano de aulas detalhado. Unidade 2 – Execução prática da oficina com supervisão docente: a prática docente junto ao grupo de alunos: estratégias e adaptação; avaliação sociocultural do grupo de oficinas: o espaço-tempo onde acontece a oficina, inserção docente na comunidade; conteúdos, tempo e resultados alcançados; debates com grupo de orientação do estágio supervisionado e professor orientador e elaboração de relatório de estágio.
Bibliografia	17 bibliografias básicas e 13 bibliografias complementares. Enfocam também a especificidade deste estágio.

Fonte: Autoras (de acordo com PPC Licenciatura em Teatro). Sistematizado em 2016.

APÊNDICE J – QUADRO 9: EMENTAS DAS DISCIPLINAS DE ECS – CURSO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL DIURNO

EDE 1018 Estágio Supervisionado Dificuldade de Aprendizagem (6º semestre)	
Objetivo	Atuar pedagogicamente avaliando o processo de aprendizagem do aluno, considerando os aspectos socioculturais, cognitivos, linguísticos, emocionais e psicomotores. Atuar pedagogicamente avaliando o contexto escolar para as transformações necessárias.
Programa	Unidade 1 - O contexto de atuação pedagógica: espaço escolar; equipe diretiva e pedagógica; PPP e regimento e atividades de apoio. Unidade 2 - A proposta pedagógica: delimitação do campo de estágio; elaboração dos objetivos; elaboração da revisão bibliográfica e construção do referencial teórico; elaboração dos procedimentos metodológicos. Unidade 3 - Regência em instituições de ensino: elaboração, execução e avaliação dos planos de aula. Unidade 4 - Relatório teórico-prático da regência: elaboração do relatório das atividades desenvolvidas na atuação pedagógica e apresentação do relatório.
Bibliografia	10 bibliografias básicas e 9 bibliografias complementares. Leituras específicas para o enfoque da disciplina e gerais de educação.
EDE 1023 Estágio Supervisionado Surdez (7º semestre)	
Objetivo	Igual ao EDE 1018.
Programa	Igual ao EDE 1018.
Bibliografia	9 bibliografias básicas e 10 bibliografias complementares. Leituras específicas para o enfoque da disciplina e gerais de educação.
EDE 1021 Estágio Supervisionado Déficit Cognitivo (8º semestre)	
Objetivo	Igual EDE 1018 e EDE 1023.
Programa	Igual EDE 1018 e EDE 1023.
Bibliografia	10 bibliografias básicas e 9 bibliografias complementares. Leituras específicas para o enfoque da disciplina e gerais de educação.

Fonte: Autoras (de acordo com PPC Licenciatura em Educação Especial - Diurno). Sistematizado em 2016.

APÊNDICE L – QUADRO 10: EMENTAS DAS DISCIPLINAS DE ECS – CURSO DE LICENCIATURA EM PORTUGUÊS E LITERATURA DE LÍNGUA PORTUGUESA

MEN 1064 Estágio Supervisionado – Português/Literaturas (5º semestre)	
Objetivo	Compreender a realidade educacional nos aspectos sociais, pedagógicos e administrativos em espaços educativos.
Programa	Unidade 1 - Inserção na comunidade da instituição de ensino: contato com as áreas administrativas e pedagógicas de instituições de ensino e observação nos diferentes setores de instituições. Unidade 2 - Organização das atividades: no setor administrativo e no setor pedagógico. Unidade 3 – Acompanhamento e assessoramento nos setores de instituições de ensino: no setor administrativo e no setor pedagógico. Unidade 4 - Avaliação das atividades: na instituição campo de estágio e na instituição de ensino superior (UFSM).
Bibliografia	5 bibliografias básicas, 2 delas voltadas para o ensino.
MEN 1065 Estágio Supervisionado no Ensino Fundamental – Português (6º semestre)	
Objetivo	Planejar, executar e avaliar atividades referentes ao ensino da língua portuguesa no ensino fundamental, demonstrando habilidades e atitudes adequadas a uma prática docente eficaz.
Programa	Unidade 1 – Orientações para a prática pedagógica: organização para as práticas pedagógicas e delimitação das atividades: instituição de ensino superior e instituição campo de estágio. Unidade 2 – Inserção da comunidade escolar: campo de estágio e sala de aula. Unidade 3 – Docência em português: regência de classe (planejamento de ensino e execução e avaliação) e atividades complementares. Unidade 4 - Avaliação do ECS: entrevista orientador/estagiário e defesa do relatório.
Bibliografia	Mesmas bibliografias que MEN 1064.
MEN 1066 Estágio Supervisionado no Ensino Médio I – Português (7º semestre)	
Objetivo	Igual MEN 1065
Programa	Igual MEN 1065
Bibliografia	7 bibliografias básicas, 1 delas voltadas explicitamente ao ensino.
MEN 1067 Estágio Supervisionado no Ensino Médio II – Literaturas (8º semestre)	
Objetivo	Igual MEN 1065
Programa	Igual MEN 1065
Bibliografia	4 bibliografias básicas.

Fonte: Autoras (de acordo com PPC Licenciatura em Português e Literatura de Língua Portuguesa). Sistematizado em 2016.

APÊNDICE M – QUADRO 11: EMENTAS DAS DISCIPLINAS DE ECS – CURSO DE LICENCIATURA EM MÚSICA

(continua)

MEN 1138 Estágio Supervisionado I (5º semestre)	
Objetivo	Elaborar projeto de estágio. Conhecer o campo de estágio da escola e seus constituintes organizacionais e administrativos. Identificar etapas de desenvolvimento sócio-cognitivo considerando os níveis de escolarização: educação infantil e ensino fundamental. Planejar, desenvolver e avaliar atividade de educação musical nos níveis da educação infantil e ensino fundamental. Elaborar relatório final de estágio.
Programa	Unidade 1 - A escola como campo de estágio: conhecimento do projeto político pedagógico da escola e montagem do plano de ensino; o espaço organizacional e administrativo da escola: coordenação pedagógica; supervisão escolar; direção; órgãos de apoio, etc.; a sala de aula e as relações professor-aluno e o projeto de estágio para a escola. Unidade 2 - Desenvolvimento sócio cognitivo e etapas de escolarização: o desenvolvimento de crianças pequenas e a organização da educação infantil: creches e pré-escolas e o desenvolvimento na idade escolar e a organização seriada e ciclada do ensino fundamental. Unidade 3 - Planejamento, ação e avaliação em educação musical: na educação infantil e no ensino fundamental. Unidade 4 - Relatório de estágio: elaboração de relatórios diários de aula e elaboração do relatório de estágio I.
Bibliografia	Consta apenas: “A Bibliografia depende do tema a ser desenvolvido”.
MEN 1139 Estágio Supervisionado II (6º semestre)	
Objetivo	Conhecer o Projeto Político Pedagógico da escola. Participar ativa e criticamente das atividades organizacionais e administrativas no campo de estágio escolar. Elaborar projeto de estágio para os níveis da educação infantil e do ensino fundamental. Planejar, desenvolver e avaliar atividades de educação musical nos níveis da educação infantil e ensino fundamental. Elaborar relatório final de estágio.
Programa	Unidade I - A escola como campo de estágio e suas atividades organizacionais e administrativas: conhecimento do projeto político pedagógico da escola e montagem do plano de ensino; participação em reuniões pedagógicas e fóruns de decisão da escola; participação em conselhos de classe da turma de estágio e elaboração do projeto de estágio. Unidade 2 - Planejamento, ação e avaliação em educação musical: na educação infantil e no ensino fundamental. Unidade 3 - Relatório de estágio: elaboração de relatórios diários de aula e elaboração de relatório do estágio II.
Bibliografia	Consta apenas: “A Bibliografia depende do tema a ser desenvolvido”.
MEN 1140 Estágio Supervisionado III (7º semestre)	
Objetivo	Elaborar projeto de realização de estágio para o ensino fundamental e ensino médio. Identificar etapas de desenvolvimento sócio cognitivo considerando os níveis de escolarização: ensino fundamental e ensino médio. Planejar, desenvolver e avaliar atividades de educação musical nos níveis do ensino fundamental e do ensino médio. Elaborar relatório final de estágio.
Programa	Unidade 1 - A escola e a organização do projeto de estágio: conhecimento do projeto político pedagógico da escola; observação do contexto escolar nos níveis do ensino fundamental e médio e elaboração de plano de ensino e projeto de estágio. Unidade 2 - Desenvolvimento sócio cognitivo e etapas de escolarização: o desenvolvimento humano e o ensino fundamental e o desenvolvimento humano e o ensino médio. Unidade 3 - Planejamento, ação e avaliação em educação musical: no ensino fundamental e no ensino médio. Unidade 4 - Relatório de estágio: elaboração de relatórios diários de aula e elaboração de relatório do estágio III.

(conclusão)

Bibliografia	Consta apenas: “A Bibliografia depende do tema a ser desenvolvido”.
MEN 1141 Estágio Supervisionado IV (8º semestre)	
Objetivo	Elaborar projeto de realização de estágio para o ensino fundamental e ensino médio. Planejar, desenvolver e avaliar atividades de educação musical nos níveis do ensino fundamental e do ensino médio. Elaborar relatório final de estágio.
Programa	Unidade 1 - A escola e a organização do projeto de estágio: conhecimento do projeto político pedagógico da escola e montagem do plano de ensino; observação do contexto escolar nos níveis do ensino fundamental e médio e elaboração do projeto de estágio. Unidade 2 - Planejamento, ação e avaliação em educação musical: no ensino fundamental e no ensino médio. Unidade 3 - Relatório de estágio: elaboração de relatórios diários de aula e elaboração de relatório do estágio IV.
Bibliografia	Consta apenas: “A Bibliografia depende do tema a ser desenvolvido”.

Fonte: Autoras (de acordo com PPC Licenciatura em Música). Sistematizado em 2016.

APÊNDICE N – QUADRO 12: EMENTAS DAS DISCIPLINAS DE ECS – CURSO DE LICENCIATURA EM DANÇA

MEN1228 Estágio Curricular Supervisionado I (5º semestre)	
Objetivo	Vivenciar situações de ensino em Dança nas séries iniciais do ensino fundamental que possibilitem a aplicação de conhecimentos, a formação de atitudes e o desenvolvimento de habilidades necessárias à prática profissional na escola.
Programa	Unidade 1 - Organização das atividades curriculares: planejamento. Unidade 2 - Inserção na comunidade escolar: inserção no campus de estágio e inserção na sala de aula. Unidade 3 - Docência em dança: regência de classe (planejamento do ensino e execução e avaliação do ensino) e atividades complementares. Unidade 4 - Avaliação do estágio curricular: avaliação.
Bibliografia	3 bibliografias básicas e 1 complementar.
MEN1229 Estágio Curricular Supervisionado II (6º semestre)	
Objetivo	Vivenciar situações de ensino em Dança no ensino médio que possibilitem a aplicação de conhecimentos, a formação de atitudes e o desenvolvimento de habilidades necessárias à prática profissional na escola.
Programa	Igual MEN 1228.
Bibliografia	Igual MEN 1228.
MEN1230 Estágio Curricular Supervisionado III (7º semestre)	
Objetivo	Vivenciar situações de ensino em Dança na sociedade, que possibilitem a aplicação de conhecimentos, a formação de atitudes e o desenvolvimento de habilidades necessárias à prática profissional para diferentes grupos etários em contexto não escolar.
Programa	Unidade 1 - Organização das atividades na comunidade não escolar: planejamento. Unidade 2 - Inserção na comunidade não escolar: inserção no campus de estágio. Unidade 3 - Docência em dança: planejamento do ensino, execução e avaliação do ensino e atividades complementares. Unidade 4 - Avaliação do estágio curricular: avaliação.
Bibliografia	Igual MEN 1228.

Fonte: Autoras (de acordo com PPC Licenciatura em Dança). Sistematizado em 2016.

APÊNDICE O – QUADRO 13: EMENTAS DAS DISCIPLINAS DE ESC – CURSO DE LICENCIATURA EM ARTES VISUAIS

(continua)

MEN1073 Estágio Supervisionado I (5º semestre)	
Objetivo	Aprender a ser professor no campo de atuação profissional frente as diferentes realidades. Compreender a ação educativa como espaço de pesquisa e extensão. Materializar roteiros de aula compartilhados com o professor regente/tutor, executando o projeto de estágio, planejando e avaliando. Reconhecer os diferentes setores da escola e seu funcionamento.
Programa	Unidade 1 - Pesquisa no campo de atuação: contexto escolar e sala de aula: prática educativa na escola e planejamento, execução e avaliação do processo ensino-aprendizagem.
Bibliografia	3 bibliografias básicas e 4 bibliografias complementares. Todas enfocando a formação de professores.
MEN1074 Estágio Supervisionado II (6º semestre)	
Objetivo	Construir a competência da docência na ação educativa do estágio supervisionado. Estabelecer relações entre a teoria e a prática, como pesquisador e profissional atuante. Materializar roteiros de aula compartilhados com o professor regente / tutor, reavaliando permanentemente.
Programa	Unidade 1 - Conscientização profissional: formação profissional, escola e realidade sociocultural no ensino do desenho e plástica e o pessoal e o profissional na docência: profissionalização, produção cultural e pesquisa. Unidade 2 - Gestão em artes visuais: planejamento, desenvolvimento e avaliação.
Bibliografia	3 bibliografias básicas e 3 bibliografias complementares. Leituras gerais sobre educação e formação.
MEN1075 Estágio Supervisionado III (7º semestre)	
Objetivo	Aprender a ser professor no campo de atuação profissional frente as diferentes realidades. Compreender a ação educativa como espaço de pesquisa e extensão. Materializar roteiros de aula compartilhados com o professor regente/tutor, executando o projeto de estágio, planejando e avaliando. Realizar uma exposição didática na escola dos trabalhos produzidos pelos alunos.
Programa	Unidade 1 - Pesquisa em ensino e extensão: contexto escolar e sala de aula: prática educativa em arte na escola, planejamento, execução e avaliação do processo ensino-aprendizagem e organização de uma exposição dos trabalhos feitos pelos alunos com apresentação e folder.
Bibliografia	3 bibliografias básicas e 4 bibliografias complementares. Todas enfocando a formação de professores.
MEN1076 Estágio Supervisionado IV (8º semestre)	
Objetivo	Dar continuidade à prática de Estágio Supervisionado na escola. Apresentar e defender o relatório final do Estágio Supervisionado com banca examinadora.
Programa	Unidade 1 - Avaliação das atividades: o planejamento, o desenvolvimento e a avaliação do ensino em desenho e plástica, apresentação dos resultados do objeto de pesquisa e avaliar conforme a opção da ação teórico-pedagógica da prática escolar e sua coerência com o saber disciplinar (ateliê de aprofundamento). Unidade 2 – Apresentação do estágio: defesa oral do relatório de estágio e arguição da banca examinadora e produção científica através da entrega de um artigo como requisito parcial.
Bibliografia	3 bibliografias básicas e 3 bibliografias complementares. Leituras específicas sobre estágio, avaliação, formação de professor de arte.

Fonte: Autoras (de acordo com PPC Licenciatura em Artes Visuais). Sistematizado em 2016.

APÊNDICE P – QUADRO 14: EMENTAS DAS DISCIPLINAS DE ECS – CURSO DE LICENCIATURA EM GEOGRAFIA

(continua)

GCC 182 Geografia e Ensino I (2º semestre)	
Objetivo	Desenvolver a alfabetização cartográfica articulada à Geografia e a integração com as novas tecnologias para o ensino básico.
Programa	Unidade 1 – Leitura da linguagem cartográfica no ensino básico: as linguagens cartográficas; elementos da linguagem cartográfica (escala, projeções cartográficas, orientação, legendas). Unidade 2 – Representações cartográficas no ensino básico da geografia: tabelas (tipos de tabelas, posicionamento das variáveis, construção e interpretação); gráficos (tipos de gráficos, a infografia, construção e interpretação) e cartogramas, mapas e cartas (tipos, as variáveis de representação, construção e interpretação).
Bibliografia	23 bibliografias indicadas, a grande maioria sobre ensino de geografia.
GCC 183 Geografia e Ensino II (3º semestre)	
Objetivo	Compreender o processo e os fatores que interferem na construção dos livros didáticos de geografia.
Programa	Unidade 1 – Histórico do objeto impresso: a escrita como produtora de conhecimentos, a emergência do objeto impresso no Brasil e a inserção dos textos no ensino. Unidade 2 – As políticas administrativas: os governamentos avaliativos, as políticas de distribuição e a indústria editorial. Unidade 3 – Estratégias de análise do livro didático: pelos discursos geográficos, pelas temáticas, pelas linguagens.
Bibliografia	6 bibliografias, quase todas voltadas à análise de livros didáticos com enfoque na geografia. Também não indicados anais de eventos e revistas.
GCC 184 Geografia e Ensino III (4º semestre)	
Objetivo	Elaborar atividades práticas voltadas para o ensino fundamental e médio, articuladas com os conteúdos desenvolvidos nos programas das disciplinas de Geografia do Espaço Rural, Geografia do Espaço Urbano, Geomorfologia, Climatologia Geográfica, Geografia e Solos, Hidrogeografia, Geografia Econômica e Geografia da População.
Programa	Unidade 1 – Ambiências Geográficas Urbanas: a cidade e o cotidiano urbano, as inter-relações urbanas. Unidade 2 – Ambiências Geográficas Rurais: relações homem/natureza e o espaço da produção rural.
Bibliografia	17 bibliografias de acordo com a proposta do programa da disciplina e uma revista.
GCC 186 Geografia e Ensino IV (5º semestre)	
Objetivo	Compreender a importância da linguagem para o ensino da Geografia e conhecer as distintas linguagens que circulam pelas pedagogias culturais contemporâneas.
Programa	Unidade 1 – A linguagem como política cultural: virada linguística e a política da escolha. Unidade 2 – A linguagem como produtora de conhecimentos: a construção dos significados pela linguagem e a análise das estratégias de hierarquização do conhecimento. Unidade 3 – O estudo das diversas linguagens contemporâneas: monumentos escritos, pedagogias midiáticas e internet.
Bibliografia	7 bibliografias e 4 revistas. Leituras mais gerais.
GCC 188 Geografia e Ensino V (6º semestre)	
Objetivo	Elaborar atividades práticas voltadas para o ensino fundamental e médio, articuladas com os conteúdos desenvolvidos nos programas das disciplinas de Geografia do Espaço do Rio Grande do Sul, Geografia do Espaço Brasileiro e Geografia do Mundo Contemporâneo.
Programa	Unidade 1 – Ambiências geográficas no Rio Grande do Sul: a organização do espaço geográfico rio-grandense, o espaço socioeconômico e a dinâmica

(conclusão)

	<p>populacional e demográfica.</p> <p>Unidade 2 – Ambiências geográficas no Brasil: a organização do espaço brasileiro, o espaço socioeconômico e a dinâmica populacional e demográfica.</p> <p>Unidade 3 – Ambiências geográficas no mundo: a organização do espaço mundial, o espaço socioeconômico e a dinâmica populacional e demográfica e os blocos econômicos.</p>
Bibliografia	37 bibliografias. Temas gerais sobre geografia.
GCC 191 Geografia e Práticas no Ensino Fundamental (7º semestre)	
Objetivo	Refletir sobre a prática pedagógica no Ensino Médio e construir situações de prática de ensino para o exercício da docência em sala de aula, perpassando pelas distintas etapas do processo pedagógico.
Programa	<p>Unidade 1 – Mapeamento da comunidade escolar: escola como local de atuação e sala de aula como lugar de docência.</p> <p>Unidade 2 – Construção da prática pedagógica: seleção de procedimentos pedagógicos para a prática didática e elaboração da ação.</p> <p>Unidade 3 – Docência em Geografia no ensino fundamental: exercício da docência em sala de aula e elaboração e defesa do relatório final.</p>
Bibliografia	28 bibliografias com enfoque no ensino.
GCC 193 Geografia e Práticas de Ensino Médio (8º semestre)	
Objetivo	Refletir sobre a prática pedagógica no Ensino Médio e construir situações de prática de ensino para o exercício da docência em sala de aula, perpassando pelas distintas etapas do processo pedagógico.
Programa	<p>Unidade 1 – Mapeamento da comunidade escolar: escola como local de atuação e sala de aula como lugar de docência.</p> <p>Unidade 2 – Construção da prática pedagógica: seleção de procedimentos pedagógicos para a prática didática e elaboração do plano da ação.</p> <p>Unidade 3 – Docência em Geografia no ensino médio: exercício da docência em sala de aula e elaboração e defesa do relatório final.</p>
Bibliografia	28 bibliografias com enfoque no ensino.

Fonte: Autoras (de acordo com PPC Licenciatura em Geografia). Sistematizado em 2016.

APÊNDICE Q – QUADRO 15: EMENTAS DAS DISCIPLINAS DE ECS – CURSO DE LICENCIATURA EM MATEMÁTICA

MEN 1100 Estágio Supervisionado de Matemática no Ensino Fundamental (7º semestre)	
Objetivo	Planejar, executar e avaliar processos de ensino-aprendizagem em matemática no nível fundamental.
Programa	Unidade 1 - Organização das atividades curriculares Unidade 2 – Inserção na comunidade escolar: campo de estágio e sala de aula. Unidade 3 – Docência em matemática no ensino fundamental: regência de classe (planejamento de ensino, execução e avaliação), atividades complementares e entrevistas. Unidade 4 – Avaliação do estágio supervisionado
Bibliografia	2 bibliografias básica e 1 bibliografia complementar. Matemática e ensino.
MEN 1101 Estágio Supervisionado de Matemática no Ensino Médio (8º semestre)	
Objetivo	Planejar, executar e avaliar processos de ensino-aprendizagem em matemática no nível médio.
Programa	Unidade 1 - Organização das atividades curriculares Unidade 2 – Inserção na comunidade escolar: campo de estágio e sala de aula. Unidade 3 – Docência em matemática no ensino médio: regência de classe (planejamento de ensino, execução e avaliação), atividades complementares e entrevistas. Unidade 4 – Avaliação do estágio supervisionado
Bibliografia	Igual MEN 1100.

Fonte: Autoras (de acordo com PPC Licenciatura em Matemática). Sistematizado em 2016.