

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

**FORMAÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DE
ORIENTADORES DE ESTÁGIO CURRICULAR PRÉ-
PROFISSIONAL: MARCAS DE UM POSSÍVEL COLETIVO**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Paula Gaida Winch

Santa Maria, RS, Brasil
2009

**FORMAÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DE
ORIENTADORES DE ESTÁGIO CURRICULAR PRÉ-
PROFISSIONAL: MARCAS DE UM POSSÍVEL COLETIVO**

Por

Paula Gaida Winch

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação,
da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito
parcial para a obtenção do grau de **Mestre em Educação**

Orientador: Prof. Dr. Eduardo A. Terrazzan

Santa Maria, 28 de agosto de 2009

Universidade Federal de Santa Maria
Centro de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

A Comissão Examinadora, abaixo assinada, aprova a Dissertação de Mestrado

**FORMAÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DE
ORIENTADORES DE ESTÁGIO CURRICULAR PRÉ-
PROFISSIONAL: MARCAS DE UM POSSÍVEL COLETIVO**

elaborada por
Paula Gaida Winch

como requisito parcial para a obtenção do grau de
Mestre em Educação

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof. Dr. Eduardo A. Terrazzan - UFSM
(Presidente/Orientador)

Profa. Dra. Maria Manuela Alves Garcia – UFPel

Profa. Dra. Vera Maria Nigro de Souza Placco – PUC-SP

Santa Maria, 28 de agosto de 2009

AGRADECIMENTO

Agradeço...

...a pessoas que não estão mais entre nós, de extrema importância para minha formação, e onde quer que estejam vão sempre ser lembradas como exemplo de coragem, determinação e persistência.

...a meus familiares pela compreensão, pela paciência e pelo apoio incondicional ao longo desta caminhada.

...a meus colegas do Núcleo de Educação em Ciências, sempre muito dispostos a ajudar, muito compreensíveis nos momentos de fraquezas.

...a Edna, amiga para sempre e de todas as horas, que acompanhou esta caminhada do início ao fim, incansavelmente.

...as amigas Eliza, Lidiane, Francine, Jaiane, Gislaine, todas com um abraço amigo e um sorriso para motivar a continuidade dessa caminhada.

... as professoras Maria Manuela, Vera e Valeska por compartilharem seus conhecimentos comigo no intuito de aprimorar este trabalho.

... aos professores orientadores de ECPP, por suas colaborações com muita alegria, satisfação e disponibilidade e por acreditar neste trabalho.

E, muito obrigada, ao professor Eduardo, por sua paciência, pelas orientações e pelos ensinamentos.

Agradeço a todos que contribuíram ao longo desta caminhada.

RESUMO

Dissertação de Mestrado
Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Federal de Santa Maria

FORMAÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DE ORIENTADORES DE ESTÁGIO CURRICULAR PRÉ-PROFISSIONAL: MARCAS DE UM POSSÍVEL COLETIVO

Autora: Paula Gaida Winch
Orientador: Prof. Dr. Eduardo Adolfo Terrazzan
Santa Maria, 28 de agosto de 2009

Esta pesquisa foi desenvolvida entre 2007 e 2009, no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSM/RS, vinculada ao Projeto de Pesquisa “Dilemas e Perspectivas para a Inovação Educacional na Educação Básica e na Formação de Professores (DIPIED)” e ao Grupo de Estudos, Pesquisas e Intervenções “Inovação Educacional, Práticas Educativas e Formação de Professores (INOVAEDUC)”. O objetivo principal foi caracterizar o processo de construção da identidade profissional de professores orientadores de Estágio Curricular Pré-Profissional (ECPP) em Cursos de Licenciatura (CL), de modo a contribuir para uma melhor compreensão das especificidades inerentes ao desempenho dessa função e das atividades formativas e profissionais, possíveis de auxiliar no desempenho dessa função. Para isso, nos propusemos o seguinte problema de pesquisa: *Em que medida os fatores condicionantes da formação da identidade profissional de professores orientadores de ECPP interferem na formação da identidade profissional de um grupo de profissionais que desempenham essa função?* Para o desenvolvimento do trabalho, utilizamo-nos de uma abordagem qualitativa, mediante a qual realizamos 45 entrevistas individuais estruturadas com professores orientadores de ECPP. No total, considerando-se que alguns sujeitos foram entrevistados em duas etapas distintas do trabalho, envolvemos 31 professores que orientam ECPP em 15 dos 19 CL da UFSM. Para análise dessas entrevistas, empregamos alguns princípios da chamada Análise de Conteúdo. Evidenciamos alguns fatores que condicionam o processo de formação das identidades profissionais dos orientadores de ECPP investigados e os apresentamos em ordem decrescente de importância nesse processo: (1) o processo de identificação inicial com a função de orientação de ECPP, em especial, as atividades mencionadas como base para esse processo; (2) as características e os saberes essenciais para desempenho dessa função, considerando sua responsabilidade pela formação profissional, bem como pessoal, do aluno estagiário; (3) as concepções individuais dos formadores, relativas à função de orientação de ECPP, as quais, em boa parte, assemelham-se a um certo ideário pedagógico ou a um senso comum pedagógico consolidado; (4) o constante confronto entre o componente relacional e o componente biográfico da formação identitária, sendo que o primeiro se mostra “enfraquecido”, devido à ausência ou às reduzidas formas de interação entre os formadores dentro do “coletivo” de orientadores de ECPP investigado; (5) a cultura profissional local do “coletivo” de orientadores de ECPP, a qual condiciona a formação identitária em menor proporção, por consequência da pouca interação estabelecida entre os próprios formadores. Considerando tais fatores e a importância relativa de cada um deles, podemos afirmar que o processo de formação da identidade profissional de orientadores de ECPP, atuantes em CL da UFSM, caracteriza-se pelo *individualismo* e *tem por base* a descoberta de *como desempenhar essa função*, a partir da própria atuação ou a partir do momento em que as ações dos orientadores se desvinculam de modelos e de práticas que vivenciaram na condição de alunos, em especial, durante os seus próprios ECPP. Além disso, esse é um processo gradual e inacabado devido à “aprendizagem” de *como desempenhar essa função* estar fortemente relacionada com: (1) as mudanças que ocorrem no funcionamento dos espaços escolares; (2) os diferentes problemas vivenciados pelos alunos estagiários no desenvolvimento de suas práticas; (3) as alterações de caráter institucional, sejam elas efetivadas nas escolas campo de estágio ou efetivadas na agência formadora, ou ainda as de caráter normativo, emanadas das instâncias oficiais de administração dos sistemas de ensino, referentes à organização e ao desenvolvimento dos ECPP em CL.

Palavras-chave: Identidade profissional docente; Socialização profissional; Estágio curricular pré-profissional; Orientação de estágios; Cursos de licenciatura; Formação de professores

ABSTRACT

Dissertação de Mestrado
Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Federal de Santa Maria

PROFESSIONAL IDENTITY FORMATION OF PRE-SERVICE CURRICULAR TRAINING SUPERVISORS: POSSIBLE COLLECTIVE SIGNS

Author: Paula Gaida Winch
Adviser: Prof. Dr. Eduardo Adolfo Terrazan
Santa Maria, August 28th, 2009

This research was carried out between 2007 and 2009, inside the “Programa de Pós-Graduação em Educação” from UFSM/RS, linked to Research Project “Dilemas e Perspectivas para a Inovação Educacional na Educação Básica e na Formação de Professores (DIPIED)” and to the Studies, Researches and Interventions Group – “Inovação Educacional, Práticas Educativas e Formação de Professores (INOVAEDUC)”. The main purpose was to characterize the professional identity construction process of Pre-service Curricular Training (PCT) teachers at Teacher Education Courses (TEC), in order to contribute to a better understanding of these function development particularities and the formative and professional activities that can help in this function development. For that, we proposed the following research problem: In which proportion the PCT teachers professional identity formation conditioning factors interfere in the professional identity formation of a professional group that develops this function? To carry out this research, we used a qualitative approach, through we did 45 structured individuals interviews with PCT teachers. In the total, considering that some people were interviewed in two different steps of the work, we involved 31 PCT supervising teachers in 15 of the 19 TEC from UFSM. To analyse the interviews, we applied some principles from the called Análise do Conteúdo. We pointed out some factors that conditioning the PCT teachers professional identity formation process investigated and we present them in an non-growing order of importance in this process: (1) initial identification process with PCT supervision function, in special, the activities mentioned as basis to this process; (2) the essential characteristics and set of knowledge to develop this function, considering their responsibility for pre-service students professional as well personal formation; (3) the formative teachers’ individuals conceptions related to PCT supervision function, which, several of them are very similar to a certain pedagogical ideals or to a consolidated pedagogical common sense; (4) the constant confrontation between relational and biographic components from the identity formation, being that the first seems “weakened”, due to the absence or reduced interactive forms among the formative teachers within the “collective” of PCT supervisors investigated; (5) the local professional culture of PCT supervisors “collective”, which interferes in the identity formation in less proportion, as consequence of the few interaction established among the formative teachers. Considering such factors and the relative importance of each one of them, we can affirm that the PCT teachers, from UFSM TEC, professional identity formation process is characterized by the *individualism* and it has as a basis the discovery of how developing this function from the own practice or from the moment in which the supervisors actions are disarticulated from models and practices that they lived in the students position, mainly, during their owns pre-service trainings. Besides, it is a gradual and unfinished process due to the *how developing this function* “learning” is strongly related to: (1) the changes that occur in the schools’ spaces; (2) the different troubles lived by the pre-service teachers during their practice development; (3) the institutional alterations, that occurs in the pre-service schools or in the formative institution, or still the normative ones, originated from teaching system management official authorities, referent to the PCT organization and the development in TEC.

Keywords: Teacher professional identity; Professional socialization; Pre-service curricular training; Training supervision; Teacher education courses; Teacher education

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
ANFOPE	Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação
BASM	Base Aérea de Santa Maria
CE	Centro de Educação
CELS	Curso de Extensão em Línguas Estrangeiras
CESNORS	Centro de Educação Superior Norte - RS/UFSM
CFE	Conselho Federal de Educação
CIES	Centre d'Initiation a l'Enseignement Superier
CL	Curso de Licenciatura
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CONARCFE	Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador
COTESC	Condicionantes para tutoria escolar no estágio curricular supervisionado: articulando formação inicial e continuada de professores
CP	Conselho Pleno
DIPIED	Dilemas e Perspectivas para a Inovação Educacional na Educação Básica e na Formação de Professores
EAD	Especialização a Distância
ECPP	Estágio Curricular Pré-Profissional
EE	Entrevista Estruturada
EEB	Escola de Educação Básica
EF	Ensino Fundamental
EM	Ensino Médio
ENDIPE	Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino
FI	Formação Inicial de Professores
FP	Formação de Professores
FIC	Faculdade Imaculada Conceição
FNFi	Faculdade Nacional de Filosofia
GES	Guide For Enhancing Supervision
GT	Grupo de Trabalho
IES	Instituição de Ensino Superior

INOVAEDUC	Grupo de Estudos, Pesquisas e Intervenções Inovação Educacional, Práticas Educativas e Formação de Professores
LABLER	Laboratório de Leitura e Redação
LAMEN	Laboratório de Metodologia do Ensino
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
OEA	Organização dos Estados Americanos
PCC	Prática como Componente Curricular
PEIES	Programa de Ingresso ao Ensino Superior
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPC	Projeto Pedagógico de Curso
PUC	Pontifícia Universidade Católica
RJ	Rio de Janeiro
RS	Rio Grande do Sul
SESu	Secretaria de Ensino Superior
SP	São Paulo
UDESSM	Unidade Descentralizada de Educação Superior da UFSM em Silveira Martins/RS
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria

LISTA DE APÊNDICES

Apêndice 01 - Quadro de sistematização das ementas das disciplinas referentes ao Estágio Curricular Pré-Profissional de Cursos de Licenciatura da UFSM	263
Apêndice 02 - Roteiro para Entrevista Estruturada, utilizado junto a Professores Orientadores de Estágio Curricular Pré-Profissional de Cursos de Licenciatura da UFSM – Entrevista Piloto	276
Apêndice 03 - Roteiro para Entrevista Estruturada 1 utilizado junto a Professores Orientadores de Estágio Curricular Pré-Profissional de Cursos de Licenciatura da UFSM	279
Apêndice 04 - Roteiro para Entrevista Estruturada 2, utilizado junto a Professores Orientadores de Estágio Curricular Pré-Profissional de Cursos de Licenciatura da UFSM	282
Apêndice 05 - Roteiro para Entrevista Estruturada 3, utilizado junto a Professores Orientadores de Estágio Curricular Pré-Profissional de Cursos de Licenciatura da UFSM	285
Apêndice 06 - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	288

LISTA DE ANEXOS

- Anexo 01** - Parecer CFE 292, de 14 de novembro de 1962 – Fixa a parte pedagógica dos currículos mínimos relativos aos Cursos de Licenciatura 292
- Anexo 02** - Edital SESu/MEC, n° 04, de 1997 – Torna público e convoca as Instituições de Ensino Superior a apresentar propostas para as novas Diretrizes Curriculares dos cursos superiores, que serão elaboradas pelas Comissões de Especialistas da SESu/MEC 297
- Anexo 03** - Resolução CNE/CP 01, de 18 de Fevereiro de 2002a – Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena 301
- Anexo 04** - Resolução CNE/CP 02, de 19 de Fevereiro de 2002b – Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior 309
- Anexo 05** - Ementa de uma disciplina referente ao Estágio Curricular Pré-Profissional de um Curso de Licenciatura da UFSM 311

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 - Confronto entre componente biográfico e componente relacional na formação identitária	40
Quadro 02 - Fatores condicionantes da formação da identidade profissional do professor	62
Quadro 03 - Fatores condicionantes da formação da identidade profissional do professor orientador de ECPP	63
Quadro 04 - Informações acerca do estágio de observação	90
Quadro 05 - Fontes e instrumentos utilizados para a coleta de informações em consonância com as questões de pesquisa	110
Quadro 06 - Distribuição das cargas horárias das disciplinas referentes aos ECPP, em Cursos de Licenciatura com duração prevista para 08 (oito) semestres	137
Quadro 07 - Distribuição das cargas horárias das disciplinas referentes aos ECPP, em Cursos de Licenciatura com duração prevista para 10 (dez) semestres	138
Quadro 08 - Previsão para início das atividades de regência no âmbito das disciplinas referentes aos ECPP nos CL com duração prevista para 08 (oito) semestres	141
Quadro 09 - Previsão para início das atividades de regência no âmbito das disciplinas referentes aos ECPP nos CL com duração prevista para 10 (dez) semestre	142
Quadro 10 - Realização da Entrevista Estruturada 1 (EE1) durante 2º semestre de 2007 – 1ª etapa	145
Quadro 11 - Realização da Entrevista Estruturada 2 (EE2) e da Entrevista Estruturada 3 (EE3) nos anos de 2008 e de 2009 – 2ª etapa	148
Quadro 12 - Total de entrevistas realizadas ao longo da pesquisa conforme roteiro utilizado e vínculo institucional dos orientadores	149
Quadro 13 - Códigos atribuídos aos orientadores, conforme roteiro para realização de entrevista e vínculo institucional	151
Quadro 14 - Trajetórias formativas e profissionais dos professores orientadores participantes da pesquisa	153
Quadro 15 - Processo de inserção na função de orientação de ECPP.....	159
Quadro 16 - Experiências, prévias à atuação como orientador, auxiliares no desempenho dessa função	160
Quadro 17 - Atividades formativas realizadas para desempenho da função de orientação de ECPP	167
Quadro 18 - Orientações recebidas no início da atuação como orientador de ECPP	173
Quadro 19 - Manifestações, por parte dos orientadores, acerca do ECPP.....	178

Quadro 20 - Manifestações acerca do desempenho da função de orientação de ECPP	183
Quadro 21 - Características essenciais para o desempenho da função de orientação de ECPP	194
Quadro 22 - Conhecimentos necessários para o desempenho da função de orientação de ECPP	198
Quadro 23 - Organização e desenvolvimento dos encontros de orientação de ECPP	204
Quadro 24 - Maneira como os orientadores de ECPP percebem ser vistos pelos seus colegas	211
Quadro 25 - Maneira como os orientadores de ECPP percebem ser vistos pelos alunos-estagiários	217
Quadro 26 - Formas de interação entre a população de orientadores de ECPP ..	225

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	17
INTRODUÇÃO	23
1. IDENTIDADE: DEFINIÇÕES, CARACTERÍSTICAS E PROCESSOS DE FORMAÇÃO	29
1.1. Identidade: a saga de sua definição	29
1.2. Características de identidades	34
1.2.1. Caráter interativo de uma identidade	34
1.2.2. Caráter dual de uma identidade	35
1.2.3. Caráter dinâmico de uma identidade	41
1.3. Diversidade identitária de um sujeito	45
1.4. Identidade profissional: elementos constituintes	46
1.5. Identidade profissional docente: elementos constituintes	52
1.6. Processos de socialização e formação da identidade profissional docente	55
2. O ESTÁGIO CURRICULAR PRÉ-PROFISSIONAL E A FUNÇÃO DE ORIENTAÇÃO NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES	64
2.1. Constituição das Universidades e dos Cursos para Formação de Professores em nível nacional.....	65
2.2. O componente curricular Estágio Curricular Pré-Profissional (ECPP) na Formação Inicial de professores	74
2.3. Modelos de orientação e formas de desenvolvimento do ECPP	80
2.4. Professor orientador de ECPP: considerações sobre formação e atuação profissional	91
3. PROBLEMA, QUESTÕES E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA	104
3.1. Problema e questões de pesquisa	104
3.2. Natureza da pesquisa.....	106
3.3. Fontes de informação	108
3.4. Instrumentos para coleta de informações.....	109
3.4.1. Entrevista como instrumento para coleta de informações	110
3.4.1.1. Elaboração do roteiro para realização de entrevistas estruturadas	115
3.4.1.2. Realização propriamente dita das entrevistas a partir do roteiro elaborado	117
3.4.1.3. Análise das informações obtidas mediante realização das entrevistas	120

4. CONTEXTO E DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA	128
4.1. Contexto da Pesquisa	128
4.1.1. Organização do Estágio Curricular Pré-Profissional em 15 Cursos de Licenciatura da UFSM	136
4.2. Desenvolvimento da Pesquisa	143
4.2.1. Atividades de pesquisa desenvolvidas durante 2º semestre de 2007 – 1ª etapa	143
4.2.2. Atividades de pesquisa desenvolvidas nos anos de 2008 e de 2009 – 2ª etapa	146
4.2.3. Identificação dos sujeitos participantes da pesquisa	149
4.2.4. Trajetórias formativas e profissionais dos participantes da pesquisa	151
4.2.5. Procedimentos para análise das informações obtidas a partir das entrevistas realizadas nas duas etapas da pesquisa	156
5. FATORES CONDICIONANTES NA FORMAÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DE PROFESSORES ORIENTADORES DE ECPP	157
5.1. Processo de identificação com a função de orientação de futuros professores em situação de Estágio Curricular Pré-Profissional (ECPP).....	157
5.1.1. Processo de inserção na função de orientação de ECPP	158
5.1.2. Vivência de experiências, prévias à atuação como orientador, auxiliares no desempenho dessa função	160
5.1.3. Participação em atividades formativas para o desempenho dessa função	166
5.1.4. Orientações recebidas, no início da atuação como orientador, para o desempenho dessa função	172
5.2. Concepções relativas à função de orientação de Estágio Curricular Pré- Profissional (ECPP) manifestadas	177
5.2.1. Manifestações acerca do Estágio Curricular Pré-Profissional (ECPP)	178
5.2.2. Manifestações acerca do desempenho da função de orientadores de Estágio Curricular Pré-Profissional (ECPP)	183
5.2.3. Características e conhecimentos necessários para orientar futuros professores em situação de ECPP	194
5.2.4. Organização e de desenvolvimento dos encontros de orientação de ECPP	204
5.3. Confronto entre componente biográfico e componente relacional na formação das identidades e de uma cultura profissionais de professores orientadores de ECPP	210
5.3.1. Maneira como os orientadores de ECPP percebem ser vistos pelos colegas que desempenham a mesma função	211
5.3.2. Maneira como os orientadores de ECPP percebem ser vistos pelos seus alunos-estagiários	216

5.3.3. Interações estabelecidas entre professores orientadores de ECPP	224
CONCLUSÕES	235
REFERÊNCIAS	242
BIBLIOGRAFIA CONSULTADA	257
APÊNDICES	262
ANEXOS	290

Como a água, a identidade se constrói por meio de um processo e em situações e contextos diferenciados: brota em gotas, transforma-se cresce, desce montanhas, vira rio e depois, mar. Do rio e do mar recomeça o ciclo. Como o ar, que quando venta forte modela a rocha, enfurece o mar; quando brisa, refresca e suaviza o calor. Como o fogo, que aquece e conforta, ora queima e consome. Como a terra, que fornece base, sinaliza caminhos é fértil se bem trabalhada e cuidada. Os quatro elementos indicam um sentido na/da construção de identidade no cotidiano de professores/as.

(CUNHA, 2007)

APRESENTAÇÃO

Ingressei na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) em 2002, no Curso de Licenciatura da área de Letras Português e respectivas literaturas – Brasileira e Portuguesa. A escolha por este curso devia-se ao meu desejo de ser escritora de romances e de poemas.

Nos primeiros semestres, vim a tomar consciência que o Curso não tinha como foco formar escritores, pois a forma como a literatura era ensinada voltava-se para tratamento de aspectos formais, por exemplo, análise da estrutura de poemas, reconhecimento do período a que pertence determinada obra e não como um estímulo e auxílio para desenvolver minhas atividades de uma “quase escritora amadora”.

Ao mesmo tempo em que vivenciava aquela experiência frustrante, tomei conhecimento de que o Curso me oferecia a possibilidade de ser professora de língua inglesa. Minha ligação com a língua inglesa já tinha alguns precedentes. Quando era pequena, entre 7 e 8 anos, estudava inglês em casa, mediante método áudio-visual, escutando e repetindo, sem ter muita consciência do significado das palavras que proferia. Alguns anos mais tarde, quando comecei a ter aulas de inglês na escola, 5ª série, desenvolvi uma maior afinidade com o aprendizado desta língua.

Daquele tempo, destaco a admiração que tinha pelo trabalho desenvolvido pela professora de inglês Marluce, estagiária. Lembro que em uma aula de reforço, a qual eu não era “convidada” (mas fazia questão de comparecer), eu elaborei um conjunto de exercícios para propor, como atividade de revisão, aos meus colegas que apresentam maior dificuldade. Foi um ato extremamente espontâneo; a professora ficou bastante surpresa.

No Ensino Médio, apresentava facilidade em aprender os conteúdos gramaticais da língua inglesa, sendo a professora Alcione muito marcante devido seus ensinamentos, suas explicações e sua forma de dialogar com os alunos, com muita calma e paciência, diante da “agitação” da nossa turma; o que fazia com que ela fosse respeitada.

Retornando às minhas experiências no Curso de Licenciatura, comecei a participar em Projetos de Ensino e Extensão, cujo foco é o ensino de língua inglesa, tais como *Laboratório de Leitura e Redação* – LABLER, no qual atue como monitora

e, posteriormente, tutora, ministrando aulas para alunos de outros cursos de graduação ofertados na UFSM, e também no *Curso de Extensão em Línguas Estrangeiras* – CELS, atuando como monitora. Apesar de minha satisfação atuando no âmbito desses dois projetos, devido à aprendizagem enriquecedora que eles me proporcionavam, tinha muita dificuldade com as questões relacionadas ao ensino, à educação e grande preocupação com a minha futura atuação no espaço escolar, já que as discussões sobre esses aspectos eram muito “breves”, “fragmentadas” no decorrer do Curso de Licenciatura.

Dessa forma, comecei a buscar ingresso em Projetos de Pesquisa em ensino mais voltados à educação e acabei me afastando de Projetos específicos à área de Letras. Participei de algumas seleções para bolsista em Projetos da área da Educação e, em outubro de 2004, ingressei no Projeto de Pesquisa “Condicionantes para tutoria escolar no estágio curricular supervisionado: articulando formação inicial e continuada de professores - COTESC¹”, sob a coordenação do professor Dr. Eduardo A. Terrazzan. Ingressei no Projeto como bolsista de Iniciação Científica do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq.

No âmbito do referido Projeto, auxiliei no desenvolvimento de estudos realizados com componentes da equipe diretiva - diretor, vice-diretor, coordenador e supervisor - de Escolas de Educação Básica (EEB) de Santa Maria/RS. Um dos instrumentos utilizados para coleta de informações a partir desses sujeitos era um roteiro para realização de entrevista estruturada. Essa experiência me proporcionou conhecimentos muito válidos sobre o uso da entrevista em pesquisas, os cuidados que a utilização desse instrumento requer, suas particularidades em relação aos demais instrumentos, em especial o questionário, e também a complexidade que reside na análise das informações obtidas a partir da utilização deste instrumento.

Neste projeto, em relação a temáticas de estudo, dediquei maior atenção ao Estágio Curricular Pré-Profissional (ECP), partindo da idéia de que ele é um mecanismo consistente na interação entre IES e EEB e de que a organização e o desenvolvimento desse componente curricular precisam ser estudados englobando o olhar dos diferentes sujeitos envolvidos nesta etapa da formação inicial, a saber,

¹O referido Projeto de Pesquisa, financiado pelo CNPq mediante Edital Universal 01/2002 - Processo 478078/2003-0, tinha como objetivo principal estudar as atuais formas de interação Universidade-Escola buscando obter informações que, uma vez analisadas, pudessem subsidiar a proposição de parâmetros para a criação de mecanismos flexíveis, porém estáveis para a realização dos Estágios Curriculares na Formação Inicial de Professores, de forma mais adequada e consistente com os resultados das pesquisas, dos estudos e das normativas legais no campo da Educação, do Ensino e da Formação de Professores.

aluno estagiário, professor da EEB responsável pela turma em que estagiário realiza suas atividades, equipe diretiva da EEB e professor orientador de ECPP da IES.

A visão de ECPP desses sujeitos foi pesquisada mediante uso de diferentes instrumentos: com os alunos estagiários, utilizamos questionário composto por perguntas abertas; com a equipe diretiva, conforme mencionamos acima, utilizamos entrevistas estruturadas e com os professores da EEB usamos questionários.

Devido à amplitude do Projeto e à necessidade de realizarmos estudos extensos para elaboração e utilização dos instrumentos bem como para analisar as informações obtidas a partir deles, as ações investigativas junto aos professores orientadores começaram a ser desenvolvidas em outro Projeto de Pesquisa, posterior, intitulado “Dilemas e Perspectivas para a Inovação Educacional na Educação Básica e na Formação de Professores - DIPIED²”.

Parte dos resultados do Projeto COTESC pode ser encontrada nas dissertações de Lisovski (2006), Finoqueto (2007), Kist (2007), Pinheiro (2007), Santos (2007) e Weber (2007). No que tange à temática ECPP, destacamos o trabalho realizado por Kist (2007) no qual foi proposto o modelo de orientação de Estágio - tutoria, o qual consiste na formação de Grupos de Trabalho (GT) entre professor orientador de ECPP, aluno estagiário e professor da EEB responsável por turma. Nesse modelo, são realizadas reuniões entre eles, com certa periodicidade, nas quais são discutidas questões referentes ao andamento das aulas do estagiário, dificuldades, aspectos positivos e planejamento das atividades a serem desenvolvidas.

Ressaltamos, nesse modelo de orientação, a possibilidade de se estabelecer uma maior interação entre EEB e IES, bem como uma alternativa para fazer com que ambas as instituições de ensino sejam co-responsáveis pela organização e pelo desenvolvimento do trabalho do estagiário, seguindo o estabelecido em normativas legais para formação de professores (Brasil, 2002a).

²O referido Projeto de Pesquisa, financiado pelo CNPq mediante Edital Universal 02/2006 – Processo 486440/2006-0, tem como objetivos centrais: a) subsidiar o estabelecimento de parâmetros a serem oferecidos às diversas instâncias dos Sistemas Público de Ensino, que contribuam para a institucionalização de políticas públicas que viabilizem a construção autônoma ou adoção crítica de propostas inovadoras sustentadas pelas próprias unidades escolares, para o desenvolvimento de *práticas escolares de naturezas diversas*; b) sinalizar condicionantes para a implementação de inovações em Cursos de Licenciatura que articulem o atendimento a necessidades de diferentes ordens, tais como legislação vigente, características de agências formadoras e necessidades dos sistemas de ensino, com particular atenção à organização e ao desenvolvimento das *Práticas como Componente Curricular (PCC)* e dos *Estágios Curriculares Pré-Profissionais (E CPP)* previstas nas normativas legais.

Como continuidade do Projeto COTESC, no âmbito do Projeto DIPIED, Projeto em andamento, também se estuda sobre o ECPP, contemplando os sujeitos envolvidos nessa etapa da formação inicial, a partir de diferentes enfoques. Nesse Projeto, ampliaram-se as atividades de pesquisa com os estagiários, mediante a utilização de instrumentos para coleta de informações como questionários e roteiro para realização de grupo focal. Foi incluído o instrumento entrevista estruturada em ações investigativas com os professores orientadores de ECPP de Cursos de Licenciatura da UFSM. A pesquisa que apresento está diretamente articulada a esse estudo com professores orientadores de ECPP.

O estudo junto a esses sujeitos foi iniciado a fim de complementar as informações sobre organização e desenvolvimento do ECPP obtidas a partir de alunos estagiários. Parte dos resultados é apresentada nas dissertações de Fernandes (2008) e Agostini (2008). Participei, de forma um pouco tímida, na elaboração e na utilização dos instrumentos para coleta de informações empregados por elas.

Ao mesmo tempo em que estudávamos sobre orientadores de ECPP, constitui-se um subgrupo responsável pelo estudo das configurações curriculares dos Cursos de Licenciatura da UFSM, no qual estou inserida. O estudo tem como referência principal as normativas legais para formação de professores, em especial, as Resoluções CNE/CP 01 e 02, respectivamente, de 18 e 19 de fevereiro de 2002 (Brasil, 2002a, 2002b) e é realizado a partir do Projeto Político Pedagógico dos Cursos de Licenciatura, primeiramente, ofertados na UFSM, e, em etapa posterior, Cursos de Licenciatura ofertados em Instituições de Ensino Superior nacionais.

O estudo sobre configurações curriculares tem como foco de atenção a organização: a) das disciplinas referentes ao ECPP; b) das disciplinas referentes à Prática como Componente Curricular (PCC); c) das disciplinas de formação pedagógica; e, d) das disciplinas referentes à matéria de ensino com correspondência na educação básica. Parte dos resultados obtidos está sistematizada em Dutra (2008), Winch et. al. (2006), Terrazzan et. al. (2008), entre outras produções.

A participação nas atividades de pesquisa com os orientadores de ECPP e nas atividades realizadas sobre as configurações curriculares dos Cursos de Licenciatura da UFSM marcam o início da pesquisa que agora apresento.

Os referenciais adotados e as atividades desenvolvidas, no âmbito da pesquisa, são apresentados sob a forma de seis capítulos. Ressalto que, a partir daqui, utilizo a primeira pessoa do plural (nós) como agente das ações relatadas, por considerar que essa pesquisa se trata de uma pesquisa coletiva por contar com a colaboração, mediante idéias, sugestões e críticas construtivas oriundas: (a) do Grupo de Estudos, Pesquisas e Intervenções INOVAEDUC³ - “Inovação Educacional, Práticas Educativas e Formação de Professores”; (b) das professoras constituintes da Banca Examinadora da Defesa de Projeto de Dissertação; bem como, (c) do orientador desta pesquisa.

No capítulo introdutório, traçamos algumas sinalizações das temáticas que têm sido mais contempladas na pesquisa educacional, ressaltando algumas que estão emergindo, em especial, pesquisas sobre identidade profissional e profissionalização docente. Também, nesse espaço, expomos as motivações para e os interesses na realização dessa pesquisa.

No primeiro capítulo, trazemos para discussão alguns referenciais teóricos sobre Identidade, sobre identidade profissional e, por último, sobre identidade profissional docente, de modo a tratar de seus elementos específicos, de seus elementos em comum, bem como de seus processos de construção, dando atenção especial, ao que se refere à identidade profissional docente.

No segundo capítulo, tratamos do trabalho de orientação de Estágios. Fizemos algumas considerações sobre: a) o papel dos ECPP na formação inicial; b) a organização desse componente curricular ao longo da história dos Cursos de Licenciatura; e, para finalizar, c) as atribuições de um orientador de alunos, de Cursos de Licenciatura, em situação de ECPP.

No terceiro capítulo, expomos o problema e as questões de pesquisa, os sujeitos - fontes de informação - e os procedimentos metodológicos empregados ao longo da pesquisa.

No quarto capítulo, traçamos uma breve caracterização do espaço institucional, UFSM, onde atuam os sujeitos investigados bem como dos Cursos de Licenciatura em que atuam, considerando a fundação desses e a organização do ECPP na matriz curricular dos mesmos, bem como caracterização da trajetória

³ Por iniciativa do orientador desta pesquisa e coordenador do Grupo de Estudos, Pesquisas e Intervenções INOVAEDUC foram destinados momentos e espaços, no âmbito deste Grupo, para exposição, pelos mestrandos e doutorandos, de seus projetos de pesquisa bem como para discussão da temática de investigação de cada um, no caso desta pesquisa, temática Identidade Profissional Docente.

formativa desses profissionais. Junto à caracterização do contexto de desenvolvimento da pesquisa, descrevemos as ações investigativas que realizamos entre o segundo semestre de 2007 e primeiro semestre de 2009.

Nos quinto capítulo, apresentamos os resultados construídos a partir das informações obtidas junto aos sujeitos investigados a fim de responder às questões de pesquisa que propomos.

Após apresentação e discussão dos resultados, articulados aos referenciais teóricos adotados, expomos as conclusões (Capítulo 6) alcançadas a partir da pesquisa desenvolvida, com intuito de tratar o problema e o objetivo de pesquisa por nós elencados.

Ao final, expomos as referências, a bibliografia consultada, os anexos e os apêndices, constando, em especial, os instrumentos por nós elaborados para coleta de informações.

INTRODUÇÃO

A literatura da área de formação de professores tem demonstrado uma mudança na temática mais contemplada em estudos e pesquisas – a Formação Inicial (FI) de professores. Na década de 60, com a criação de faculdades e centros de educação, a formação de professores foi se constituindo em um objeto de permanente estudo, principalmente, no que tange a formação inicial de professores. Um exemplo disso são os resultados obtidos, mediante levantamento realizado por André (2002), apontando que dentre 284 teses e dissertações sobre formação de professores, defendidas em Programas de Pós-Graduação em Educação, no período de 1990 a 1998, 216 centram-se na formação inicial de professores.

No entanto, a partir do ano 2000, a temática formação inicial de professores tem perdido espaço para investigações sobre *identidade e profissionalização docente*. Nas palavras de André (2006, p.609), “se na década de 1990, a maioria das pesquisas debruçava-se sobre os cursos de formação inicial, em 2000, a maior parte dos trabalhos investiga questões relacionadas à *identidade e à profissionalização docente*.” (itálico no original).

Apesar dessa mudança, a temática identidade profissional de professores tem sido alvo de um número reduzido de pesquisas. Entre as 189 teses e dissertações, defendidas no ano de 2002, referentes à *temática identidade e profissionalização docente*, apenas 20 (10,5%) tratavam, especificamente, da identidade do professor. (idem, ibidem).

Junto ao número reduzido de pesquisas que tratam da identidade profissional de professores, há também uma pequena quantidade de pesquisas sobre a formação do professor formador, atuante em Cursos de Licenciatura, conforme exposto por Brzezinski e Garrido (2001) após análise dos trabalhos apresentados, entre 1992 e 1998 nas *Reuniões Anuais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - ANPED*. As autoras mencionam, de forma a sintetizar as temáticas contempladas nesses trabalhos, que “os professores foram estudados pelos pesquisadores-professores. Não foi analisado o formador do professor” (p.95).

Também é mencionado o número reduzido de pesquisas sobre o professor formador na descrição de temáticas contempladas em dissertações defendidas no

ano de 2000. Entre as temáticas mais recorrentes, temos: 1) professor e sua formação; 2) profissionalização docente, 3) identidade de professores; 4) prática pedagógica. Como temáticas menos recorrentes, encontramos: 1) formação de competências docentes; 2) formação de professores para áreas rurais, para Educação de Jovens e Adultos; 3) formação para professores formadores (Ramalho et. al, 2002, p.14).

A pequena quantidade de pesquisas sobre esse profissional é reiterada por André (2006, p.609), mediante comparação entre as temáticas abordadas em dissertações e teses defendidas em 1992 e as defendidas em 2002: “a formação do professor para o ensino superior não se constitui, ainda, um enfoque privilegiado nas pesquisas, em ambas os anos analisados”.

Além desses autores, Dotta (2007), em estudo exploratório sobre identidade profissional docente realizado a partir de periódicos educacionais publicados e dissertações e teses defendidas no período de 2000 a 2006, também aponta a escassez de estudos sobre esse profissional. De acordo com a autora, a maioria dos trabalhos sobre a temática identidade docente contempla a identidade do professor atuante na Educação Básica, sendo pouco expressiva a quantidade de trabalhos sobre a identidade do professor atuante no Ensino Superior.

Pimenta (2000) traça um comentário acerca das temáticas que têm sido abordadas em pesquisas educacionais, tais como formação inicial, formação continuada, a distância entre a realização do trabalho docente e os resultados das pesquisas empíricas, sinalizando a questão da identidade docente como uma temática emergente.

Alguns estudos (Santos, 1995; Torraine, 1994; Borba, 2001) apontam a compreensão da constituição e da identificação do sujeito – sua identidade – como uma das questões centrais da modernidade, já que é atribuída grande ênfase ao autoconhecimento.

Consideramos que a prática docente desenvolvida por esses profissionais, permeada por elementos de suas trajetórias formativas, bem como as concepções e os valores transmitidos, explícita ou implicitamente durante a prática deles, merecem uma maior atenção no campo da pesquisa educacional, visto que a atuação desses professores pode influenciar, em grandes proporções, a prática do futuro professor em sala de aula.

Na literatura da área, parece haver um consenso de que há uma forte relação entre a atuação do formador e a prática do futuro professor. Coutinho (2001) enfatiza a importância de estudar a formação do formador, pois ela refletirá na prática docente desenvolvida futuramente nos demais níveis de ensino.

Passos expõe que uma parcela do que os professores aprendem é a partir da observação das práticas dos professores que têm ou tiveram, e sinaliza a falta de preparo por parte de professores universitários para formar profissionais da educação...

Os próprios docentes confessam o desconforto causado pela falta de formação pedagógica, como atesta a fala de um professor em reunião para a apresentação das novas diretrizes curriculares: como posso estar formando bem se eu mesmo não fui formado para ser professor? A questão é preocupante já que a forma como o professor atua no cotidiano da sala de aula toma por base suas vivências como aluno, as práticas de seus antigos professores. (2006, p.7)

Em documentos legais, também é reconhecida a influência direta das práticas educativas vivenciadas pelos alunos sobre suas atuações posteriores na condição de profissionais do ensino: “a experiência como aluno, não apenas nos cursos de formação docente, mas ao longo de toda sua trajetória escolar, é constitutiva do papel que exercerá futuramente como docente” (Brasil, 2001a).

Além de se reconhecer a influência da prática do formador sobre a futura atuação docente do licenciando, Furlanetto (2006, p.1) menciona que muitos professores não têm refletido sobre seu papel como formadores de profissionais da educação, sendo preciso “investigar os paradigmas que vêm dando sustentação às concepções de formação de professores e como o formador de professores situa-se nos cenários formativos decorrentes destas concepções.” Percebemos, assim, a necessidade de estudos cujo enfoque principal é o professor formador.

Quanto à formação desse profissional, parece que se sobressai a idéia de que a formação para atuar no ensino superior ocorre a partir da realização de cursos de pós-graduação, em especial, mestrado e/ou doutorado em Educação. Por outro lado, alguns estudos sinalizam que os cursos de pós-graduação estão mais direcionados a capacitar para pesquisar sobre ensino que para atuar como professor formador. Não queremos dizer com isso, que o professor não deve ter formação para realizar pesquisas; mas sim, que os conteúdos contemplados e a forma como são trabalhados no âmbito de Programas de Pós-Graduação não explicitam uma

preocupação direta em fornecer subsídios para a atuação didático-pedagógica do futuro professor.

Cunha (2009), em artigo que se propõem a apontar possibilidades para a formação de professores universitários, questiona a importância dos Programas de Pós-Graduação para isso, argumentando que...

[...]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 dos professores da educação superior. (p.83).

Consoante a autora, é possível perceber isso, devido ao fato de que as propostas curriculares desses cursos, de forma geral, “não tem preocupação com a docência, pois, por sua natureza, assumem a pesquisa como objetivo principal, reproduzindo o que é valor para as outras áreas.” (idem, p.86).

Marcelo Garcia (1999) também menciona que a preocupação dos Programas de Pós-Graduação está mais centrada na formação em termos de pesquisa e não de ensino, apontando que...

[...]muitos professores de doutoramento funcionam como uma espécie de formação inicial de professores universitários no seu papel ou função de investigação. Em relação à formação pedagógica dos professores, a situação atual não é muito favorável. (p.248)

No contexto do ensino superior, em alguns países, as Instituições de Ensino Superior ofertam programas de acompanhamento ou de iniciação ao professor universitário. Por exemplo, nos Estados Unidos, há a “Faculty Intership Programme”, desde meados do século XX, e que consiste em seminários semanais de curta duração sobre planificação, métodos de ensino, ensino eficaz, etc.

Na França, essa formação está sob responsabilidade dos CIES - “Centres d’Initiation a l’Enseignement Superier” - que se destinam à formação de professores para atuar em universidades. Nesses centros, os professores em treinamento “realizam tarefas docentes de aulas práticas e orientação de trabalhos de alunos, sendo supervisionados por um professor-tutor pedagógico.”. Os professores também assistem cursos sobre estruturação do conhecimento e sobre elaboração de conteúdos didáticos. (Marcelo Garcia, 1999, p.248).

Outro exemplo, mencionado por Marcelo Garcia, a partir de LeBlanc (1987), é o programa para formação de professores de francês para nível superior, na

Universidade Estadual da Florida, que é desenvolvido a partir de um curso, com duração de uma semana, destinado a tratar questões referentes aos estudantes, aos professores, à universidade, aos materiais didáticos utilizados, etc.

Um último exemplo, trazido pelo autor espanhol, é da Universidade de Surrey (Inglaterra), na qual é oferecido um curso de iniciação ao professor principiante no ensino superior, com duração de dois dias e meio, voltado à apresentação do espaço institucional e de alguns vídeos de aulas.

No Brasil, parece não haver uma tradição de preparar, mediante oferta de programas extensos ou cursos breves, o profissional professor para atuar no ensino superior, inclusive, na formação de outros professores, apesar de se reconhecer que há uma relação direta entre atuação dele e a do futuro professor, no caso dos Cursos de Licenciatura.

Desse modo, ao mesmo tempo em que evidenciamos a falta de processos institucionalizados para preparar o professor para atuar no ensino superior, em especial, nos Cursos de Licenciatura, percebemos um movimento intenso e contínuo, ao longo da história desses Cursos, de proposição de reformulações curriculares, visando aprimorar a formação do futuro professor, nas quais a organização e o desenvolvimento do componente curricular Estágio Curricular Pré-Profissional (ECP) tem sido um dos focos principais.

Notamos que o aprimoramento na formação do futuro professor parece estar ligado a mudanças de ordem curricular, de modo a não se considerar a formação e a atuação dos profissionais responsáveis pelas disciplinas referentes a esse componente curricular nos Cursos de Licenciatura.

A carência de estudos sobre professor universitário, incluindo o atuante em Cursos de Licenciatura, a existência de uma relação de causa-conseqüência entre a atuação do formador e a do futuro professor, bem como a importância atribuída ao ECP - sua forma de organização e de desenvolvimento - como uma possibilidade de aprimorar a formação inicial de professores evidenciam a necessidade de um grande investimento em pesquisas que tratem, de modo mais profundo e consistente, as trajetórias formativas de, as concepções adotadas por professores de Cursos de Licenciatura, entre outros elementos também constituintes de sua identidade profissional, dando especial atenção, ao profissional que trabalha junto com o futuro professor em uma etapa, para a qual é atribuída grande importância para sua formação docente, o ECP.

A partir da necessidade de pesquisas sobre os professores formadores, suas trajetórias formativas, suas concepções, entre outros elementos, e também de estudos que temos desenvolvido sobre a formação inicial do professor, em particular, o componente curricular Estágio Curricular Pré-Profissional nos Cursos de Licenciatura, mencionados anteriormente, nesta pesquisa, nos propusemos a **caracterizar o processo de formação da identidade profissional de professores orientadores de ECPP em Cursos de Licenciatura, de modo a contribuir para uma melhor compreensão das especificidades inerentes ao desempenho dessa função e das atividades formativas e profissionais, possíveis de auxiliar no desempenho dessa função.**

1. IDENTIDADES: DEFINIÇÕES, CARACTERÍSTICAS E PROCESSOS DE FORMAÇÃO

Nesse capítulo, primeiramente, apresentamos e discutimos algumas definições e características de uma identidade, destacando seu caráter interativo, dual e dinâmico. Em seguida, exploramos definições e elementos constituintes de uma identidade profissional e, após, de uma identidade profissional docente, foco desta pesquisa.

1.1. IDENTIDADE: A SAGA DE SUA DEFINIÇÃO

Na busca por uma definição de identidade, percebemos uma relativa falta de clareza quanto ao seu real significado, não tendo uma definição amplamente aceita para este termo.

Hall (1998, p.8)⁴, em seus estudos sobre identidade cultural na pós-modernidade, faz referência à dificuldade em se definir identidade: “[...]o próprio conceito com o qual estamos lidando – identidade – é muito complexo, pouco desenvolvido e mal compreendido na ciência social contemporânea para ser definitivamente testado.”

Kaufmann (2004)⁵, ao relatar suas motivações para dedicar-se à elaboração de uma teoria identitária – A invenção de si -, aponta que, em estudos nos quais a identidade é a temática principal, muitas vezes, não há uma preocupação em defini-la, como se sua definição já estivesse consensuada. Nas palavras do autor,...

Rapidamente, tomei consciência de que o conceito era raramente definido de forma explícita [...] como se se tratasse de um dado natural, como se todos soubessem o que é uma identidade. Enquanto os significados do termo são, na realidade, muito diversos quando não antagônicos. (p.10)

⁴ Em seus estudos identitários, Stuart Hall parte da idéia de que apresentamos diferentes identidades culturais conforme as diferentes culturas étnicas, raciais, lingüísticas, religiosas, nacionais, as quais podemos pertencer. O foco de seu estudo é na formação da identidade cultural nacional, tendo como pressuposto de que todos pertencem a uma nação, a qual se constitui em uma comunidade simbólica, sendo “capaz de gerar um sentimento de identidade e de lealdade. Stuart Hall também desenvolve estudos sobre a formação identitária de um sujeito a partir da influência do Iluminismo, da Sociologia e, atualmente, da Pós-Modernidade. Exploramos melhor essa questão ao longo deste capítulo.

⁵ Traça um histórico sobre estudos identitários e propõe uma teoria para a identidade – A invenção de si – a qual tem por base a identidade individual articulada com o quadro de identificação social do indivíduo. Parte da idéia de que a identidade age, por vezes, como operador da ação, mas não sempre. É impossível não fazer uso da identidade para se orientar e construir como indivíduo. (KAUFMANN, 2004, p.9)

A falta de uma definição, amplamente aceita, para esse termo não se dá apenas no universo científico; mas também, no seu uso cotidiano, no qual é utilizado “significando aparentemente sempre a mesma coisa, quando designa na realidade fenômenos extremamente diversos.” (Kaufmann, 2004, p.32). Como exemplo dos diversos usos corriqueiros deste termo, temos sua utilização: a) para representar as características de uma população que se constitui como minoria e busca ser reconhecida; b) para determinar grupos sociais diferenciando-os dos demais; c) para identificar ou criar imagens de empresas e organizações, a partir da criação de logotipos próprios a elas, nesse caso, identidade assemelha-se à imagem.

Diante da complexidade que reside nas tentativas de definir identidade, Kaufmann (idem) sinaliza que muitos conceitos, que vêm sendo atribuídos à ela, apresentam grande semelhança com um ‘algodão doce’; pois, nos conceitos propostos para esse termo “critérios subjetivos e objetivos são adicionados sem princípios, amalgamando-se num ‘algodão doce’, que cola tudo à sua passagem”. (p.79). Percebe-se, dessa forma, que as tentativas de defini-la, acabam por gerar a atribuição de significados imprecisos a ela.

Essa dificuldade em definir identidade remete a necessidade de traçarmos um longo percurso através das definições atribuídas a esse termo historicamente, em estudos de diversas áreas – Psicologia, Filosofia, Sociologia – bem como em dicionários. Esse percurso pode ser caracterizado como uma *saga*⁶.

Um conceito importante, que surgiu antes de o termo identidade tornar-se objeto de estudos e serviu como referência para criação de definições posteriores para esse termo, é o termo *identificação*, apresentado nos estudos de Freud. Nas palavras de Kaufmann, o modo como Freud define esse conceito...

[...]permite conceber o indivíduo como um processo contínuo e mutável, aberto ao seu ambiente social. Ela [a identificação] é mais do que uma simples imitação: uma verdadeira apropriação. O indivíduo estrutura o seu eu por meio de trocas identificatórias com o que o rodeia, interiorizando modelos e imagens. (2004, p. 24)

⁶ Saga, definida no *Novo Aurélio Século XXI: o dicionário da língua portuguesa* (1999, p.1797) como: 1) “designação comum às narrativas em prosa, históricas ou lendárias, nórdicas, redigidas na Islândia, nos sécs. XIII e XIV”; 2) Canção baseada nalgumas narrativas; 3) canção heróica ou lendária; 4) História ou narrativa rica de incidentes. Consoante *Dicionário Michaelis* (1998, p.1876), saga é “lenda medieval acerca de figuras ou eventos notáveis dos países escandinavos. Qualquer lenda antiga acerca de efeitos heróicos”. Sagacidade – “propriedade de descobrir o que está oculto, o que é difícil, confuso ou obscuro”. Desse modo, nos referimos a saga como longo percurso percorrido em busca de uma compreensão mais satisfatória de um fato ou fenômeno.

Também não se referindo diretamente à identidade e aos processos de sua formação, o sociólogo norte-americano George Herbert Mead⁷ é tomado como referência para desenvolvimento de estudos identitários. Mead traz a concepção de que “o indivíduo é um vasto sistema de interações internas em ação sobre um ambiente social, ele próprio profundamente marcado por um contexto histórico preciso.” (Kaufmann, *idem*, p.30). Para ele, a construção do *self*, que pode ser traduzido por identidade social, ocorre a partir da interação com os outros, o que faz parte do processo de socialização do indivíduo. (Dubar, 1997b, p.91).

Por influência das idéias difundidas por esse sociólogo, passa-se a considerar que a identidade tem caráter interativo e dinâmico, podendo ser negociada constantemente. A idéia defendida por Mead, de que a formação do indivíduo, no período do nascimento até fim da infância, se dá mediante as interações sociais que ele estabelece e as mudanças que ocorrem no desenvolvimento dessas interações, processo por ele denominado como *socialização*, é tomado como referência nos estudos de Berger & Luckmann sobre a construção da realidade social, aspecto a ser explorado posteriormente.

O conceito de identidade foi introduzido no campo das ciências humanas pelo psicanalista Erik Erikson, pela metade do século XX, e continuou a ser difundido e banalizado, principalmente, em período posterior à Segunda Guerra Mundial. Período marcado pelo fato de que os indivíduos, antes pertencentes a uma sociedade relativamente estável. “viram-se, então, entregues a si mesmos para definir o sentido da sua vida”. (Kaufmann, 2004, p.25-6).

Erikson, em sua Teoria Psicossocial da Personalidade, propõe oito estágios que correspondem à existência humana, sendo que, em cada estágio, as características inerentes ao ser humano vão sofrendo alterações em decorrência das interações que ele estabelece com o meio social em que está inserido. No âmbito de sua Teoria, o autor propõe que o sujeito constrói uma identidade, *identidade construída*, ao final de sua adolescência com base nas experiências vivenciadas até aquele momento, mediante o surgimento de um comprometimento com alguma ideologia ou ocupação. Caso não tenha desenvolvido esse comprometimento, ou seja, não tenha se identificado com ocupações ou ideologias, ele apresenta uma

⁷ Destaca-se a sua obra póstuma *Self, Mind and Society* (1934), na qual são tratadas o modo como o sujeito estabelece suas primeiras interações com o meio social ao seu redor e como ele se constrói, enquanto sujeito a partir dessas interações.

identidade difusa, marcada por uma indefinição quanto ao seu papel social. (Aznar-Farias; Schoen-Ferreira, 2007).

Nos estudos desenvolvidos dentro da perspectiva da Psicologia Social, o subjetivismo era visto como determinante quase exclusivo da identidade. Nos anos de 1970, a identidade passou a fazer parte das temáticas de investigação da Sociologia, sinalizando a possibilidade de romper com a idéia do subjetivismo como condicionante quase único da identidade, considerando que ela também é condicionada pelo meio social em que o indivíduo está inserido. Nessa perspectiva, tem-se a concepção de uma identidade que resulta de um processo interno de negociação entre subjetividade (do indivíduo) e objetividade (subjetividade dos outros manifestada que é percebida como objetiva pelo indivíduo). (Kaufmann, 2004)

Dentre os sociólogos que se dedicaram a estudos sobre identidade, relacionando-a com trabalho e formação profissional, destaca-se, em um primeiro plano, Renaud Sainsaulieu⁸, o qual defende que “a identidade não poderia ser apreendida ignorando os quadros sociais em que se inscreve. A identidade não poderia ser separada da socialização [...]” (idem, p.42). Essa idéia sobre construção identitária de Sainsaulieu é trabalhada de forma mais intensa pelo sociólogo francês Claude Dubar.

Nos estudos identitários a partir da perspectiva cultural, tem-se como um dos principais representantes Stuart Hall. Hall (1998), em uma de suas principais obras contemplando a temática identidade, traça um histórico de como a formação identitária foi sendo concebida no decorrer do desenvolvimento de diferentes correntes de pensamento. Essas correntes de pensamento implicaram no aparecimento de diferentes formas de compreender a formação do sujeito e a construção da realidade.

Consoante este autor, a primeira idéia de identidade surge no período do Iluminismo. O *sujeito do iluminismo* era visto como dotado de razão, centrado, equilibrado, possuindo uma essência desde seu nascimento, a qual se desenvolve junto com ele, constituindo a única identidade que ele apresenta. Essa identidade é vista como imutável.

⁸ Considerado como marco da sociologia do trabalho francesa na década de 70, a partir de estudos desenvolvidos sobre a relação entre identidade e trabalho. Em 1977, publica a obra *L'identite au travail (A Identidade no trabalho)*, tida como a primeira teorização sobre o assunto. (Dubar, 1997a, p.46)

Na corrente de pensamento seguinte, surge a concepção do *sujeito sociológico*, o qual é formado subjetivamente através de sua participação em relações sociais mais amplas. A identidade dele se forma a partir da interação que ocorre entre o mundo interior dele e os valores do mundo objetivo que ele habita. Identidade passa a ser vista como mutável e não há mais uma identidade única, essencial.

Uma última corrente mencionada por Hall é a Pós-Modernidade. O *sujeito pós-moderno* está inserido em um meio social marcado por divisões (no trabalho, na política, na religião) e antagonismos que fazem com que ele assuma diferentes posições, torne-se um ser fragmentado. Em decorrência disso, ele acaba formando várias identidades para si, as quais são mutáveis, algumas contraditórias ou não resolvidas, não sendo possível articulá-las na formação de uma única.

Dubar (2006) comenta que a noção de “identidade polimorfa e bulímica” é defendida por várias correntes de pensamentos, podem ser elas agrupadas em duas: 1) essencialista; e 2) nominalista. Na corrente essencialista, persiste a “crença nas ‘essências’, nas realidades essenciais, nas substâncias ao mesmo tempo imutáveis e originais”. (p.7). Contrária à corrente essencialista, na nominalista ou existencialista, “não há essências eternas. Tudo é submetido à mudança”. Assim, os nomes constituem modos de identificação que variam conforme contexto histórico, caracterizando determinados períodos. (p.8).

Em dicionário, no que se refere à etimologia, o termo identidade é dito como proveniente do latim escolástico *identitate*, declinação de *identitas*, *identidade*. No latim, a palavra foi formada a partir de *idem*, cujo significado é *o mesmo, a mesma* e de *entitate*, declinação de *entias*, tendo como significado *a entidade, o ser*. Desse modo, a identidade refere-se a um conjunto de marcas singularíssimas de uma pessoa, que as tornam diferente de outra. (Silva, 2004, p.435).

No *Novo Aurélio Século XXI: o dicionário da língua portuguesa*, Aurélio Buarque de Holanda Ferreira define identidade como: 1) “qualidade de idêntico; 2) conjunto de caracteres próprios e exclusivos de uma pessoa: nome, idade, profissão, sexo; 3) O aspecto coletivo de um conjunto de características pelas quais algo é definitivamente reconhecível ou conhecido”.

No *Dicionário Michaellis* (1998), identidade é definida como...

[...]qualidade daquilo que é idêntico;... conjunto de caracteres próprios de uma pessoa, tais como nome, profissão, sexo, impressões digitais, defeitos

físicos, etc..., o qual é considerado exclusivo dela e conseqüentemente considerado quando ela precisa ser reconhecida. (p.1122).

Percebemos, nessas definições contempladas em dicionários, que a identidade é vista como um instrumento de reconhecimento, por parte dos outros, e de identificação, por parte do sujeito em relação a si mesmo, formado a partir da articulação das características de um ser, as quais fazem com que ele seja idêntico somente a ele mesmo e, portanto, não seja reconhecido como outro.

Para elaborarmos uma definição de identidade, em consonância com os propósitos desta pesquisa, e que subsidie nossas ações investigativas, além do breve histórico sobre estudos identitários e de algumas concepções encontradas em dicionários, consideramos necessário ampliar nosso conhecimento sobre identidade, a partir de estudos sobre suas características e seus processos de formação.

1.2. CARACTERÍSTICAS DE IDENTIDADES

As características das identidades estão associadas ao seu processo de formação. Assim, elas apresentam: 1) Caráter interativo; 2) Caráter dual; 3) Caráter dinâmico. Discutimos, a seguir, cada um deles.

1.2.1. CARÁTER INTERATIVO DE UMA IDENTIDADE

O caráter interativo de uma identidade reside no fato de nos encontrarmos inseridos em um contexto social, pelo qual somos influenciados e, ao mesmo tempo, influenciados, a partir de interações sociais que estabelecemos nesse contexto. Por conseqüência disso, um dos elementos condicionantes na formação identitária é o contexto social que nos rodeia. Se pensarmos no contexto profissional, podemos nos referir à cultura profissional de um determinado grupo de profissionais. (conforme Quadro 02 e Quadro 03, apresentados a seguir).

Dubar (2006) faz menção à importância das relações estabelecidas entre os indivíduos para a formação de uma identidade, sendo que “não existe identidade sem Alteridade, isto é, sem relações entre o si próprio e o outro.” (p.52).

Hall (1998) também expõe a importância da relação que se dá entre o sujeito e o outro para a formação identitária, relatando que ...

[...]a identidade surge não da plenitude da identidade que já está dentro de nós como indivíduos, mas de uma falta de inteireza que é 'preenchida' a partir do nosso *exterior*, pelas formas através das quais nós imaginamos ser vistos pelos outros. (p.38).

Percebemos, nas colocações de Dubar e de Hall, apesar de desenvolverem estudos sobre identidade a partir de diferentes perspectivas, que a formação identitária ocorre mediante interações que o sujeito estabelece com seu meio, que permitem a ele perceber, sem nenhum grau de certeza, como são vistos pelos outros e juntar a isso a identidade que tem dele mesmo, formando, assim, uma identidade mais plena.

1.2.2. CARÁTER DUAL DE UMA IDENTIDADE

Como resultado da interação social estabelecida entre o *eu* e o *outro*, já mencionada no item anterior, uma identidade apresenta sempre dupla face: 1) identidades para si, reivindicadas pelo próprio sujeito e marcadas por uma irredutível temporalidade; 2) identidade para os outros, atribuídas pelos outros, no interior de um espaço social e num dado contexto histórico. (Dubar, 2006)

Essa dupla face de uma identidade constitui seu caráter dual, ou seja, é partir dessa dualidade – identidade para si e identidade para o outro – que se formam uma identidade. O primeiro componente identitário – identidade para si – é visto como um componente biográfico, por ser formado mediante “as trajetórias dos indivíduos e pelas experiências de vida que lhe estão associadas”. O segundo componente identitário – identidade para os outros – é tido como um componente relacional, remetendo às relações sociais do indivíduo com seu meio, as quais são marcadas pelas características de seu grupo de pertença: tribo, grupo étnico, nação, classe social, entre outros. (Dubar, 2006, prefácio).

Logo, o componente biográfico é tido como a dimensão individual da identidade; enquanto o componente relacional é referenciado como a dimensão social, sendo que a formação identitária se dá a partir de uma relação estabelecida entre ambas as dimensões (Vähäsantanen et al, 2008).

Marques (2000), no seu estudo sobre juventude, escola e sociabilidade, trata a identidade como um conjunto de representações, oriundas tanto do indivíduo quanto do meio social, as quais variam conforme “tipos de sociedade, lugar social que o indivíduo ocupa na sociedade e o conjunto de valores, idéias e normas que

pautam o código de leitura, por meio do qual ele interpreta a sua visão de mundo” (p.91-2). O sujeito percebe a realidade a partir desses elementos, sendo sua identidade construída a partir de relações estabelecidas com o meio social.

Epstein; Johnson (2009), em estudos voltados à relação entre formação identitária e sexualidade, fazem referência ao aspecto dual de uma identidade, caracterizando a identidade como “um processo intra e interpessoal em que quem se é (ou está se tornando) deriva de uma combinação de como você vê o seu ‘eu’, suas histórias pessoais e suas relações com os outros.” (p.86).

Desse modo, a identidade do sujeito não é formada por ele, mediante procedimentos autônomos, a formação identitária depende tanto “do julgamento dos outros” como das “orientações e autodefinições” assumidas pelos sujeitos. (Dubar, 1997b, p.113). O processo de identificação do sujeito ocorre a partir de uma relação dialética entre sua subjetividade e a subjetividade do coletivo a que está inserido. (Borba, 2001). Essa relação faz parte dos processos internos de negociação identitária vivenciados pelo sujeito. Essas relações são marcadas por certo grau de incerteza, pois...

O sujeito se reconhece na relação com o outro, mas a experiência do outro não é totalmente vivida pelo sujeito. O conhecimento entre *eu* e *outro* é mediado por uma comunicação na qual o *eu* informa a respeito do *outro* e recebe informação sobre a identidade que o outro lhe atribui. Essa comunicação é marcada pela incerteza, pois o *eu* nunca pode confirmar que a identidade para o *mim* coincide com a identidade para o *outro*. (idem, p.34).

Em estudos de BILLETT (2006⁹ apud Vähäsantanen et al, 2008, p.133-4) a relação estabelecida entre esses componentes – o biográfico e o relacional - é contemplada a partir de quatro perspectivas teóricas: 1) humanista; 2) estruturalista; 3) pós-moderna; 4) pós-estruturalista.

Na perspectiva humanista, a influência social (componente relacional) é considerada como irrelevante na construção identitária. Os estruturalistas acreditam que os sujeitos estão submetidos à estrutura e às pressões sociais, sendo a identidade fortemente moldada pelo social. Os pós-modernistas apresentam maior consideração para com a influência da dimensão individual (componente biográfica) na formação identitária de um sujeito, embora salientem que este sujeito está

⁹ BILLETT, S. ‘Work, subjectivity and learning’. In: BILLETT, S.; FENWICK, T.; SOMERVILLE, M. Work, subjectivity and learning: understanding learning through working life (p.1-20). Dordrecht: Springer, 2006.

inserido em um contexto social e sofre as limitações decorrentes disso. Para teóricos pós-estruturalistas, a relação entre a dimensão individual e a social se desenvolve, de forma dinâmica, variando conforme práticas culturais, possibilitando uma negociação entre ambas para construção da identidade.

Dubar (1997b) também traz algumas considerações quanto ao modo como a construção identitária foi pensada, em estudos de cunho filosófico, que nos auxiliam na compreensão dos modos de articulação dos referidos componentes.

Mediante um viés filosófico, em um primeiro momento, a identidade foi tida como fruto “de um conhecimento recíproco: ‘conhecimento’ do fato de que a identidade do eu só é possível graças à identidade do outro que me reconhece, identidade essa dependente do meu próprio reconhecimento.” (Hegel, 1973, p.176, apud Dubar, 1997b, p.81). Assim, nas palavras de Dubar (idem, p.81), a identidade consiste no “produto de um processo conflituoso que implica práticas sociais, relações objetivas e representações subjetivas”.

Em um segundo momento, Habermas explicita 02 (dois) sistemas de atividades que considera como estruturadores da identidade: 1) *atividade instrumental ou estratégica* – “que une, à volta dos processos de trabalho, as finalidades econômicas e os meios técnicos e organizacionais para os atingir”; 2) *atividade comunicacional* – “que estrutura a interação entre os indivíduos - e, portanto, a sua identidade - através das práticas da linguagem”. (Dubar, 1997b, p.82). Habermas ressalta ainda que essas atividades, uma referente ao trabalho (processos de domínio), outra à interação (processos de comunicação social) estão articuladas de forma dialética.

Na concepção de identidade, apresentada por Habermas, ele “situa na esfera do trabalho e da troca, a raiz da identidade e da institucionalização de ‘reconhecimento recíproco’ nas sociedades modernas” (idem, p.82).

Mediante essas considerações, percebemos que a construção identitária está associada à articulação estabelecida entre a identidade que o sujeito atribuí a si mesmo e a identidade que é atribuída a ele pelos outros, ou entre a identidade subjetiva e a identidade objetiva (Berger; Luckmann, 2008), ou, entre a identidade biográfica e a identidade relacional (Dubar, 1997b) ou ainda, componente biográfico e componente relacional, conforme nomenclatura que estamos adotando. Nas palavras de Dubar (2006),

O cerne do processo relacional é de fato, em primeiro lugar, a interiorização ativa do outro em si, ao mesmo tempo em que o reconhecimento de 'si próprio como um outro' está no centro do processo biográfico íntimo, mediador do 'ele ou ela' (que é por vezes também um 'tu') entre o si próprio reflexivo ('ter alguém com quem falar') e o si narrativo ('falar de si próprio a partir do outro'), num projeto de vida partilhada. (p.181).

Cheung (2008), em estudo que visa medir a identidade profissional de professores chineses mediante o grau de comprometimento deles em suas práticas pedagógicas, conclui, após fazer referência a aspectos que vêm sendo relacionados à construção da identidade do professor, que a identidade “can be understood as the interactions between the meanings that are attributed by others through social practice.”.. Dessa forma, o caráter dual de uma identidade se dá a partir de uma articulação entre biográfico e relacional, na qual “people tells other who they are, and at the same time, they tell themselves and try to act the way that they say who they are”. (p.337).

Essa visão de Cheung vai ao encontro da visão de Dubar (1997b), o qual associa o componente biográfico – maneira do sujeito ver a si mesmo - com as ações que ele realiza para reiterar a visão que tem de si mesmo, por exemplo, visão de que tipo de homem/mulher ele quer ser. Essas ações são denominadas de *actos de pertença*. Para Goffman, a identidade biográfica é a *identidade social real* (1963¹⁰, apud Dubar, idem, p.106). A formação dessa identidade como um todo se dá no âmbito do processo biográfico que consiste na incorporação dessa identidade biográfica/subjetiva por parte dos outros que participam do mesmo grupo do sujeito.

Já o componente relacional – maneira como considera ser visto pelo outro - é associado com as ações, realizadas por outros (instituições e agentes diretamente envolvidos com o sujeito), que auxiliam o sujeito a perceber a visão que os outros têm dele, por exemplo, que tipo de homem/mulher o sujeito é. Essas ações são denominadas de *actos de atribuição*. Elas ocorrem no âmbito de processos de etiquetagem que consiste no julgamento do sujeito pelos outros a partir da subjetividade que ele exterioriza. Goffman (1963, p.57, apud Dubar, idem, p.106) nomeia a identidade, formada a partir desse processo, de *identidade social virtual*.

Há um confronto, quase que constante, entre o componente biográfico e o componente relacional que reflete, diretamente, na formação das identidades dos

¹⁰ GOFFMAN, E. (1963). **Stigma**, Prentice Hall, Trad. **Stigmaté**. Lês usages sociaux des handicaps, Paris, Éd. De Minuit, 1975.

sujeitos. A tensão entre esses dois componentes pode provocar reestruturações de suas identidades.

No confronto entre esses dois componentes podem emergir desacordos, na medida em que a maneira do sujeito ver a si mesmo - componente biográfico - não está em consonância com a maneira que ele percebe ser visto pelo outro – componente relacional.

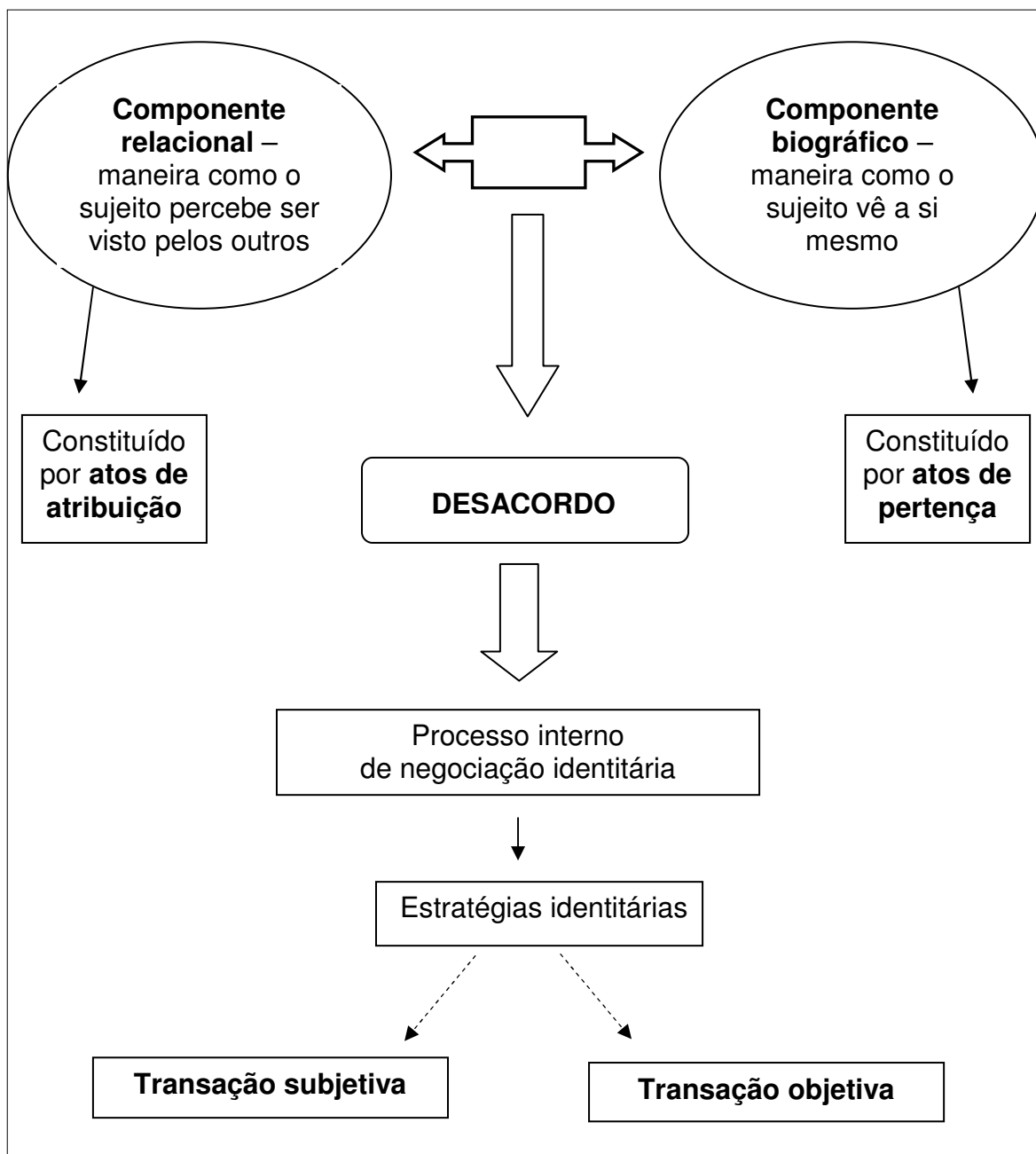
A busca por uma “solução” para esses desacordos desencadeia processo interno de negociação identitária no sentido de “definir” se prevalece a maneira como o sujeito vê a si mesmo ou a maneira como ele percebe ser visto pelos outros. O processo de negociação ocorre a partir de estratégias identitárias, a saber:

- 1) **transação objetiva** - consiste em moldar a identidade para si à identidade para outro. Prevalece, assim, a maneira como o sujeito percebe ser visto pelos outros.
- 2) **transação subjetiva** - consiste em assimilar a identidade atribuída pelo outro à identidade para si. Prevalece, assim, a maneira como o sujeito vê a si mesmo. (Dubar, 1997b, p.106).

Representamos, no quadro 01, o confronto que se estabelece entre componente biográfico e componente relacional e o processo interno de negociação identitária decorrente desse confronto.

Essa dualidade que permeia a formação identitária se estende às diversas identidades – identidades de diferente natureza, que um sujeito pode desenvolver, incluindo a identidade profissional, já que todas são construídas e reconstruídas a partir de interações sociais em que o sujeito participa.

QUADRO 01 – CONFRONTO ENTRE COMPONENTE BIOGRÁFICO E COMPONENTE RELACIONAL NA FORMAÇÃO IDENTITÁRIA



1.2.3. CARÁTER DINÂMICO DE UMA IDENTIDADE

O caráter dinâmico de uma identidade se dá devido à ocorrência de processos internos de negociação identitária, gerados pela dualidade que permeia a construção identitária – articulação entre componente biográfico e componente relacional, conforme contemplado no item anterior (caráter dual de uma identidade). Seu caráter dinâmico também resulta de processos de socialização vivenciados pelo sujeito ao longo de sua existência. Vale ressaltar que uma pessoa está constantemente submetida a processos internos de negociação identitária mediante articulação entre componente biográfico e componente relacional; entretanto, em relação aos processos de socialização, eles não ocorrem de forma contínua; mas sim, em determinados momentos específicos da vida do sujeito.

Em decorrência do caráter dinâmico que permeia a formação identitária...

[...] a identidade é algo realmente formado, ao longo do tempo, através de processos inconscientes, e não algo inato, existente na consciência no momento do nascimento. [...] Ela permanece sempre incompleta, está sempre 'em processo', sempre 'sendo formada'. (Hall, 1998, p.38).

Ou, nas palavras de Dubar (1997b), “a identidade humana não é dada, de uma vez por todas no ato de nascimento: constrói-se na infância e deve reconstruir-se sempre ao longo da vida. [...] A identidade é um produto de sucessivas socializações.” (p.13).

Os processos de socialização são compreendidos como a mudança do mundo vivido pelo sujeito para um mundo novo. Esta imersão do sujeito em um mundo diferente do que estava habituado é marcada pela construção de novos saberes e pode provocar uma desestruturação/reestruturação em suas identidades. (Berger; Luckmann, 2008).

Conforme *Dicionário Crítico de Sociologia* (Boudon; Bourricaud, 1993, p.516), a palavra *socialização* originou-se da tradução do termo em inglês *socialization*, o qual parece ser resultante de uma tradução equivocada da palavra alemã *vergesellschaftung* (“ato de entrar em relação social”, “as-sociação”).

A palavra socialização aparece pela primeira vez, em 1937, no *Manual de Sociologia* de Sutherland e Woodward, sendo logo incorporada ao vocabulário de sociologia, para designar “o processo de assimilação dos indivíduos aos grupos sociais” (idem, p.516). Um dos primeiros significados atribuídos à essa palavra

remete à idéia de que a aceitação (ou não) a do indivíduo em determinado grupo ou espaço está fortemente associada à quanto efetiva for (ou não) sua adaptação ao mesmo.

No *Novo Aurélio Século XXI: o dicionário da língua portuguesa*, Ferreira (1999) propõe algumas definições para socialização, entre elas destacamos: a) “ato de pôr em sociedade”; b) ‘desenvolvimento do sentimento coletivo, da sociedade social e do espírito de cooperação nos indivíduos associados’; c) ‘processo de integração mais intensa dos indivíduos no grupo’ (p.1873). Percebemos que, nessas definições, é destacada a interação, que se estabelece entre sujeitos pertencentes a um mesmo grupo, como meio de “construir”, “negociar” e compartilhar valores, crenças e comportamentos a serem adotados por todos ou pela maioria dos componentes do grupo.

Borba (2001) também estabelece uma relação entre o compartilhamento desses elementos no âmbito de um determinado grupo com a questão da socialização e da construção identitária. De acordo com a autora, a socialização e a construção de identidades...

[...]estão intrinsecamente relacionadas, pelo sentimento de pertença ao grupo, no qual o sujeito começa a pensar com os outros, assumindo pessoalmente as atitudes, as linguagens, a trajetória e o projeto do grupo. (p.48).

Outra definição para socialização é apresentada no *Dicionário Michaelis* (1998), para o qual socialização “significa aprendizagem ou educação, no sentido mais lato da palavra, aprendizagem essa que começa na infância e termina com a morte da pessoa”. (p.1961). Consideramos a aprendizagem, referida pelo autor, como uma das demandas de adaptação a um espaço diferente; pois, não é suficiente reconhecer os princípios que regem a organização daquele espaço, é preciso aprender a viver e conviver, naquele meio, para que haja uma adaptação satisfatória.

Consoante definições anteriores, propomos uma definição de socialização, considerando-a como *ingresso e adaptação do indivíduo em um grupo ou espaço, cuja organização e valores podem diferir, em pequena ou grande proporção, em relação a grupos com os quais o indivíduo já estava familiarizado*. Desse modo, *socializar-se implica em o sujeito, “novo” naquele espaço, reconhecer valores preservados e comportamentos aceitos, bem como atitudes esperadas por parte*

dele, que o conduzam em direção à realização de ações de adaptação e, em busca de desenvolvimento de um sentimento de pertença àquele lugar.

A socialização está relacionada com as mudanças de concepções e de comportamento por parte dos indivíduos que as vivenciam, implicando que *todo processo social* [...] põe em jogo sujeitos agentes. As ações desses sujeitos não podem, em geral, ser analisadas se se abstraíssem os processos de aprendizagem – de socialização – a que foram submetidos. (Boudon, Bourricaud, 1993, p.517).

Consoante os autores, em termos de representação, a socialização pode ser vista como condicionante do modo como sujeito registra e interioriza, influenciado pelo meio em que está inserido, formas de comportamento apropriadas para determinadas situações a que é exposto (idem, p.518).

Para estudar ações, pensamentos ou identidade de um sujeito faz-se necessário considerar os processos de socialização que vivenciou até o momento. Essa idéia é bem expressa nas palavras de Blackburn (1997), mediante a associação que o autor faz entre o caráter dinâmico da identidade, decorrente da socialização, e a dificuldade de conhecer e de explorar a identidade de um sujeito: “O problema consiste em saber o que faz a identidade do indivíduo num instante de tempo, ou ao longo do tempo.” (p.193).

As socializações, tendo como referência Berger e Luckmann (2008), ocorrem em momentos distintos da vida humana, sendo que o primeiro processo dessa natureza vivenciado pelo sujeito, a partir de suas primeiras interações com o meio social é denominado de *socialização primária*. Todas as socializações que o sujeito vivenciar após sua socialização primária, são tidas como *socializações secundárias*. Vejamos algumas características da socialização primária. Tratamos a socialização secundária, posteriormente, devido sua articulação com a formação da *identidade profissional* de base.

Socialização primária e a construção da identidade de base

Para tratar da socialização primária, tomamos por referência Dubar (1997b) e Berger; Luckmann (2008). Esses autores baseiam-se na obra póstuma *Mind, Self and Society* (1934) do sociólogo norte-americano George Herbert Mead (1863-1931). Consoante Dubar (idem), Mead foi...

[...]quem pela primeira vez descreveu de forma coerente e argumentada, a socialização como construção de uma identidade social (um *self* na

terminologia de Mead) *na e pela* interação – ou a comunicação com os outros. (p.91).

Mead é indicado como um dos precursores da vertente Interacionismo Simbólico. Para ele, *self* refere-se à

[...]visão de si mesma que cada pessoa vai criando a partir da interação com os outros. É, nesse sentido, uma construção social, pois o conceito que cada um vai criando sobre si mesmo depende do como ele interpreta as ações e os gestos que lhe são dirigidos pelos outros. Assim, a forma como cada um percebe a si mesmo é, em parte, função de como os outros o percebem. (André, 1995, p.18).

O processo de formação do *self*, traduzido por identidade social, tem início na socialização primária que corresponde ao primeiro processo de socialização que o sujeito vivencia e ocorre na infância. Neste período, a criança estabelece suas primeiras interações com o mundo e com as pessoas ao seu redor, chamadas de *outros significativos*.

Essa socialização acontece a partir do outro significativo que, mediante emissão de opiniões e juízos de valor, execução de comportamentos e estabelecimento de regras, torna sua subjetividade perceptível à criança que a vê como algo objetivo. Essa objetividade é interiorizada pela criança que a interpreta e a atribui significado. O processo da interiorização é visto como a “apreensão ou interpretação imediata de um acontecimento objetivo como dotado de sentido, isto é, como processos de outrem, que desta maneira torna-se subjetivamente significativo para mim [a criança].” (Berger; Luckmann, 2008, p.174).

Desse modo, o processo de interiorização é fundamental para a criança compreender o outro e também para ela tomar consciência de sua inserção em um mundo, cuja realidade social é dotada de sentidos. Em um estágio mais avançado dessa socialização, a criança, ao partilhar situações com o outro, o vê comprometido com um processo social junto a ela, não assumindo mais o papel do outro. Ela reconhece a si mesma e ao outro que, antes denominado *outro significativo*, passa a ser referenciado como *outro generalizado*. O sentimento de pertença ao ‘mundo’, a ‘comunidade’, a qual também pertence os outros generalizados é considerada a última etapa da socialização primária, segundo Mead (1934, apud Dubar, 1997b, p.93).

Neste final da socialização primária, a criança identifica-se de forma distinta do outro sendo capaz de adquirir uma identidade subjetivamente apropriada,

baseada na auto-identificação. Essa identidade subjetiva, *biográfica* na terminologia de Dubar (1997b), interage, dialeticamente, com uma identidade objetivamente atribuída, *relacional* segundo Dubar (*idem*), baseada no modo como ela percebe que os outros a identificam. Em síntese, “a identidade é objetivamente definida como localização em um certo mundo e só pode ser subjetivamente apropriada juntamente com este mundo.” (Berger; Luckmann, 2008, p.176-7).

Considerando que em um processo de socialização, de forma geral, é construído um corpo de saberes; na socialização primária, é adquirido o “saber de base” formado a partir de saberes que os adultos “socializadores” possuem e de relações estabelecidas entre eles e a criança seja em espaço familiar ou escolar. (*Idem*; *ibidem*).

A partir das definições de identidade trazidas e discutidas em um primeiro item deste capítulo e as características dela em consonância com o processo pelo qual é formada, procuramos formular nossa própria definição para o termo identidade, a qual subsidiará nossas ações de pesquisa.

Adotamos o termo identidade como uma forma de identificação, de si próprio, e, simultaneamente, de reconhecimento, por parte do outro, construída em espaço e tempo específicos, a partir de elementos intrínsecos a cada indivíduo, por exemplo, experiências por ele vivenciadas, a concepção que tem de si próprio, e de elementos extrínsecos a ele, tais como, a posição social que ocupa, o modo de interagir com outros, etc. Ela é também uma forma de reconhecimento de um grupo bem definido, seja profissional, político, cultural, a partir de elementos compartilhados entre os componentes do grupo, tais como concepções, valores, atitudes e modos de agir, aceitos ou refutados conforme princípios definidos no âmbito do grupo.

1.3. DIVERSIDADE IDENTITÁRIA DE UM SUJEITO

A partir da concepção de Hall (1998, p.35) de sujeitos pós-modernos, caracterizados como sujeitos fragmentados que não possuem uma identidade fixa, permanente ou essencial, por estarem inseridos em uma sociedade em constante processo de mudança, um sujeito possui várias identidades, sendo elas “abertas, contraditórias, inacabadas, fragmentadas”. Dentre a diversidade de identidades que

o sujeito pode apresentar, algumas delas são: a pessoal; a profissional; a cultural; a política.

A diversidade de identidades que um mesmo sujeito pode ter também é mencionada por Dubar (1997b) mediante o uso da expressão *identidades especializadas* para se referir às possíveis identidades de um sujeito. Dubar sintetiza melhor essa idéia, em prefácio de obra posterior (Dubar, 2006), na qual menciona que “as identidades pessoais tornaram-se plurais. Cada um pode ser identificado e identificar-se de uma forma múltipla: a partir de sua aparência física, da sua linguagem, da sua maneira de vestir, das suas atividades, do seu nome...”.

1.4. IDENTIDADE PROFISSIONAL: ELEMENTOS CONSTITUINTES

Segundo Dubar (1997b), a identidade social começou a ser relacionada ao emprego e à formação profissional no final dos anos 60, momento a partir do qual a formação surge como condição para a obtenção de um emprego. Como resultado, a ligação emprego-formação passou a fazer parte do processo identitário. Considerando a ligação que se estabeleceu entre formação específica e construção identitária, Dubar menciona outras identidades que também influenciam nesse processo, tais como: identidade sexual, identidade étnica, identidade de classe social a que os pais pertencem, entre outras.

Além de influenciada por outras identidades, a identidade social profissional sofre alterações quando o sujeito se depara com o mercado de trabalho, momento mencionado pelo autor como o “desafio identitário mais importante dos indivíduos” (p.113). Esse movimento do sujeito em direção ao mercado de trabalho não se restringe à “escolha do ofício” ou à “obtenção de diplomas”, trata-se “da construção pessoal de uma estratégia identitária que põe em jogo a imagem do eu, a apreciação de suas capacidades, a realização dos seus desejos.” (ibidem, p.114).

É a partir do modo como o sujeito “enfrenta” esse momento, que os outros identificam suas competências, estatuto e possível carreira e ele constrói para si seu projeto, suas aspirações e sua identidade “profissional” de base, vista não apenas como identidade no trabalho, mas como uma projeção de si no futuro, resultante do enfrentamento de incertezas, de instabilidade no emprego que permeiam o mercado de trabalho. Desse modo,

[...]para realizar a construção biográfica de uma identidade profissional e, portanto, social, os indivíduos devem entrar em relações de trabalho, participar de uma forma ou outra em atividades coletivas de organizações, intervir de uma forma ou outra no jogo de atores. (Dubar, 1997b, p.115)

Dubar define a construção da identidade profissional, a partir do componente biográfico (maneira como vê a si próprio), como...

[...]uma construção no tempo, pelos indivíduos, de identidades sociais e profissionais a partir de categorias oferecidas pelas instituições sucessivas (família, escola, mercado do trabalho, empresa,...) e consideradas, simultaneamente, como acessíveis e valorizantes (transacção “subjéctiva”) (idem, p.119)

Já no que se refere à construção da identidade profissional mediante o componente relacional - maneira como percebe ser visto pelos outros -, notamos que o reconhecimento identitário de um indivíduo não depende só do espaço em que ele atua, mas “da natureza das relações de poder neste espaço, do lugar que o indivíduo ocupa e do seu grupo de pertença”. Desse modo, “o espaço de reconhecimento das identidades é inseparável dos espaços de legitimação dos saberes e competências associados à identidade”. (idem, p.117).

Nas palavras de Dubar, na formação da identidade profissional, o componente relacional refere-se...

[...]ao reconhecimento num dado momento e no seio de um espaço determinado de legitimação, das identidades associadas aos saberes, competências e imagens de si propostas e expressas pelos indivíduos nos sistemas de acção. (idem, p.119).

A formação identitária profissional a partir da articulação entre esses componentes – biográfico e relacional – também é contemplada em estudos de Lopes (2007). Para ela, os conteúdos e as formas da identidade profissional estão relacionados: a) com o lugar que ocupa a profissão no contexto social em que o trabalhador está inserido; e, b) o modo como o próprio trabalhador concebe a profissão que desenvolve. Nesse sentido, a identidade profissional “es simultaneamente una identidad individual y una identidad colectiva” (p.4).

Moita (1992, p.116) expõe alguns fatores que condicionam a formação da identidade profissional e que devem ser considerados, a saber: “função social da

profissão”; “cultura do grupo de pertença profissional” e “contexto sócio-político em que se desenrola [em que o professor exerce a profissão]”.

Considerando as idéias desses autores, aqui discutidas, compreendemos que a maneira como construímos a nossa identidade profissional, ou seja, o modo como vemos a nós mesmos se desenvolve a partir da nossa própria interpretação do que as outras instâncias da vida social (família, escola, mercado de trabalho, etc..) expressam sobre nós. Já a identidade atribuída a nós pelos outros, a maneira como os outros nos veem, nos reconhecessem, se desenvolve a partir das suas percepções realizadas em momentos e espaços bem determinados, ou seja, mediante imagens, saberes e competências que apresentamos em momentos específicos de nosso agir.

Conforme exposto anteriormente, qualquer identidade possui caráter dinâmico, no caso da identidade profissional, Dubar (idem, p.114) explicita esse caráter a partir do exemplo de um empregador que por mais que reconheça a identidade profissional de um empregado, nunca a conhecerá totalmente, pois ela reconstrói-se mediante modificações tecnológicas, organizacionais e de gestão que se dão no espaço de atuação.

Após essas considerações sobre formação da identidade profissional, vale fazermos alguns comentários sobre a formação de identidades coletivas, pois parte do que um indivíduo carrega consigo como constituinte de sua identidade profissional surge por influência da identidade coletiva do grupo profissional ao qual está inserido. A influência do coletivo pode ser maior ou menor de acordo com o grau das interações desenvolvidas no âmbito do grupo, sendo que, em grupos profissionais que apresentam baixo grau de interações, a expectativa de se desenvolver uma identidade coletiva é menor.

Polletta; Jasper (2001), em estudo cujo enfoque é a articulação entre identidade coletiva e movimentos sociais, apontam que a preocupação em compreender a identidade coletiva iniciou na década de 80, em decorrência de vários conflitos relacionados ao currículo escolar e ao multiculturalismo vistos como parte de políticas identitárias de grupos minoritários, tais como, grupos homossexuais e grupos feministas.

A partir dali, começa-se a investigar sobre a formação identitária coletiva, destacando-se: a) os sociólogos que visavam compreender o papel das identidades coletivas no âmbito dos movimentos sociais; e, após; b) os eruditos que se

dedicavam à relação existente entre a identidade coletiva de grupos e o comportamento e reações de seus componentes frente a questões polêmicas, como o aborto; na idéia de que “focusing on identity seemed a way to explain how interests emerged rather than taken them as given”¹¹ (p.284).

Polletta e Jasper (2001) sinalizam a identidade coletiva como um instrumento ou recurso cuja função é agrupar elementos (concepções, crenças, preocupações) compartilhados por diferentes sujeitos de modo que esses construam significado para o meio social em que estão inseridos. Trata-se do estabelecimento de uma ligação entre o indivíduo e universos de referência, muitas vezes, existentes de modo abstrato e não vivenciados diretamente.

A formação de uma identidade profissional coletiva supõe a existência de um processo interno de negociação identitária entre os componentes do grupo profissional. Esse processo de negociação apresenta forte dependência com a relação estabelecida entre três elementos: 1) organização da instituição de trabalho; 2) o grupo de pertença ou comunidade profissional mais próxima; e, 3) a subjetividade de cada um dos profissionais pertencentes a esse grupo. É essa relação que propicia condições e limitações para que haja a negociação e construção de uma identidade coletiva nos grupos profissionais. (Vähäsantanen et al., 2008).

Esses mesmos autores (ibidem), em estudo sobre negociação identitária entre 24 professores finlandeses, empregados por duas organizações trabalhistas distintas, uma submetida à forte influência de pressões sociais e outra pouco influenciada, apresentam, como um dos resultados do estudo, o fato de se pertencer a um grupo colaborativo e seguro como condição para que ocorra negociação identitária entre os componentes desse grupo e, até mesmo, como meio para realçar a subjetividade de cada um.

Na vertente da psicologia, consoante o *Dicionário de Psicologia Dorsch* (2001, p.468), encontramos referência a uma identidade coletiva, baseada na idéia de que “há uma identidade entre os membros de um grupo de maneira que a ofensa, por exemplo, de um atinge, em princípio, todos os membros via mecanismo de influência”. Neste caso, não se trata de identidade como instrumento que possibilita diferenciar um indivíduo de outro; mas sim, identificar características similares entre

¹¹ Centrar a atenção na identidade parecia uma forma de explicar como os interesses surgiam ao invés de considerá-los como dados. (tradução nossa)

indivíduos pertencentes a um mesmo grupo. Por exemplo, operários de uma fábrica, componentes de um mesmo partido político, indivíduos que possuem igual profissão.

Caria (2007, p.127), sintetizando considerações e resultados advindos de outros estudos sobre questões identitárias (Falzon; Teigner, 2001; Jobert, 2001; Sainsaulieu, 1988), afirma que:

Existe uma identificação do ator social com a atividade laboral que é principalmente determinada pela interação social (presencial ou em rede) entre pares da mesma profissão e que, por isso, não se limita apenas à interpretação e interiorização pessoal do papel no quadro da instituição em que se trabalha, ou à resistência e oposição a processos de racionalização técnico burocrática das organizações. Há uma identificação do grupo profissional com a atividade, sendo esta principalmente determinada pela subjetividade coletiva dos profissionais em causa, inscrita, na autonomia que estes têm para definir o processo do seu trabalho.

Na colocação da autora, percebemos a reiteração de alguns elementos, citados por Vähäsatanen et al. (2008), que fazem parte do processo de negociação identitária de um grupo, tais como: a) interação entre os profissionais; b) aspectos da organização institucional que são interiorizados pelo indivíduo; bem como, c) a subjetividade de cada componente do grupo profissional explicitada no local de trabalho.

Junto à subjetividade de cada componente que é compartilhada dentro do grupo profissional, tem-se também o compartilhamento de...

[...]un conjunto de experiências objetivadas, compartidas y transmitidas. Este conocimiento almacenado que se transmite de generaciones y grupos de individuos – con olvidos, perdidas, modificaciones – constituye la cultura de las sociedades e de los grupos. (Gvirtz; Paldemessi, 2000, p.21)

A este conjunto os referidos autores referem-se sob a denominação de cultura. Os autores (idem, p.22-23) mencionam que a noção de cultura está fortemente associada com atividades (ensinar, praticar esportes) as quais são desenvolvidas em determinadas instituições (escola, clube) mediante redes de comunicações específicas a essas atividades e instituições, tais como: aula, revistas desportivas. (tradução e adaptação nossa).¹²

¹² “...la noción de cultura se liga muy estrechamente con cierto tipo de **actividades** (enseñar, practicar deportes, curar enfermedades) que se realizan en ciertas **instituciones** (la escuela, el club, el hospital, y el consultorio) y a través de algunas **redes de comunicación** particulares (la clase, las revistas desportivas, los congresos).” (fragmento no original)

Ao considerarmos esses elementos constituintes de uma cultura – atividade, ocupação, seu ambiente de realização, interações estabelecidas entre indivíduos inseridos nele – para compreender uma profissão ou a identidade profissional de determinados indivíduos, podemos nos referir à cultura profissional. Relacionar cultura e profissão é pensar em uma cultura que é... “um fenômeno que decorre da mobilização sociocognitiva de saberes, que junta a aplicação da ciência com o sentido prática da atividade acumulado e aprendido coletivamente na contextual de trabalho. (Caria, 2007, p.128).

O conhecimento de uma cultura profissional é possível a partir de questionamentos e de levantamento de hipóteses sobre...

[...] as condições, as instituições, as atividades e as interações sociais que são facilitadoras ou bloqueadoras dos processos de recontextualização e de transferência de conhecimento profissional, dado ambos não serão desencadeados de modo automático e espontâneo, nem serem obrigatoriamente complementares e implicados. (Caria, 2007, p.129).

A partir da idéia de sujeitos que compartilham conhecimentos, idéias, concepções sobre determinada atividade profissional, exercida por eles, pode-se dizer que o significado social da atividade/profissão a que se dedicam emerge de uma construção coletiva deles.

Desse modo, as identidades coletivas não podem ser vistas nem como sendo estáveis e nem como uma construção independente dos indivíduos a que ela se refere. Elas resultam de interações dinâmicas, concretas e contínuas que ocorrem entre indivíduos que realizam igual profissão ou atuam em um mesmo espaço institucional.

Diante disso, salientamos a necessidade de que estudos sobre formação identitária busquem uma compreensão do espaço em que o profissional está inserido, as relações profissionais que se desenvolvem no mesmo, os elementos da cultura profissional partilhados entre eles, de modo a identificar elementos característicos e constituintes da formação identitária do sujeito em um determinado momento de sua carreira profissional, visto a impossibilidade de considerar essa identidade permanente, devido seu caráter dinâmico.

1.5. IDENTIDADE PROFISSIONAL DOCENTE: ELEMENTOS CONSTITUINTES

A dificuldade que reside nas tentativas de se definir identidade, de forma geral, também é perceptível na busca de uma definição de identidade profissional docente, sendo ilusório considerar que há uma definição consensual que contemple sua totalidade. Essa dificuldade está associada a, pelos menos, 02 (dois) fatores:

- 1) Grande parte da literatura traz definições para a expressão nas quais predominam elementos caracterizadores e constituintes de seu processo de construção e de reconstrução ao invés de apontar o que ela é efetivamente;
- 2) “[...] a heterogeneidade da categoria docente e a própria instabilidade das identidades no mundo contemporâneo.” (Garcia; Hypolito e Vieira, 2005, p. 54).

Diante disso, abordamos algumas definições, complementares umas às outras, enfatizando e discutindo as idéias contidas em cada uma delas que se mostram relevantes para subsidiar nossa pesquisa.

Para Morosini (2006), identidade profissional docente “é o processo de construção, reconstrução, transformação de referências que dinamizam a profissão do professor”. (p.370). Em outras palavras, a identidade constitui-se de concepções, crenças do professor que permeiam as atividades profissionais que desenvolve. As concepções estão em constante processo de mudança, o que faz com que o professor tenha uma identidade profissional dinâmica, reiterando o exposto, anteriormente, sobre identidades em geral, em especial, a profissional.

A autora complementa a definição indicando que...

É na leitura crítica da ação docente diante das realidades sociais que se identifica [nós identificamos] a necessidade de revisar, modificar ou manter os referenciais do professor. Essa relação [entre] ação docente e realidade social justifica o caráter dinâmico, mutável e inconcluso da identidade profissional docente. (idem, p.370).

Portanto, há uma forte ligação entre a atuação do professor (1), concepções e referenciais adotados por ele para orientar a sua atuação (2) e o caráter dinâmico do espaço em que ele atua (3), construído mediante interações sociais em constante modificação. Em decorrência disso, a identidade do sujeito constitui-se como um produto inacabado, resultante da articulação de vários elementos que sofrem

alterações no decorrer do tempo. É no estabelecimento das relações entre esses 03 (três) aspectos que a identidade é compreendida como processo.

Esse caráter dinâmico da identidade docente é reiterado por Pimenta (2000) a qual associa mudanças que podem ocorrer nessa identidade com o fato de que, enquanto algumas profissões desaparecem e outras são criadas, a profissão de professor se transforma “adquirindo novas características para responder a novas demandas da sociedade” Suas alterações surgem fundamentadas na leitura crítica da profissão diante das realidades sociais. (p.18-19).

A idéia de construção ou de negociação identitária contínua também faz-se presente em VÄHÄSANTANEN et al. (2008), o qual, sistematizando resultados obtidos em estudos sobre formação identitária docente (Beijaard et al., 2004; Day et al. 2005, Little, Bartlett, 2002), faz referência a elementos constituintes de uma identidade dessa natureza, ressaltando que...

The teachers' work demands the continuous negotiation of professional identity, taken here, to embody individuals' perceptions of themselves as professional actors. It includes their sense of belonging, notions of commitment, and values regarding education (p.132-3).

Portanto, a formação identitária docente mostra-se vinculada ao sentimento de pertença a um grupo profissional, ao grau de comprometimento do indivíduo com suas atividades docentes e os valores que ele adota como referência para sua atuação profissional.

Encontramos também relação entre identificação do sujeito com sua profissão e o grau de comprometimento que ele apresenta no desenvolver de suas atividades docentes em estudos de Cheung (2008) e Väsänatanen et. al., (2008). Esses autores salientam ser possível perceber um maior grau de comprometimento por parte dos professores, quando esses podem posicionar-se frente às atividades que desenvolvem, atuar conforme suas crenças e concepções e participar das decisões tomadas em seus espaços de atuação.

Em diversos estudos sobre formação identitária docente é possível sinalizar uma variação entre os elementos ditos como constituintes dessa identidade. Para alguns, a formação da identidade docente se dá a partir da auto-imagem do professor, partindo-se da idéia de que conceitos e imagens de si próprio determinam a maneira de desenvolver-se como professor. Outros afirmam que a formação dessa

identidade depende do papel desempenhado pelos professores. Em outros estudos, acredita-se que ela se forma mediante o que os professores vêem como importante em suas histórias de vida e suas experiências práticas. Há também estudos, os quais apontam que identidade docente resulta da percepção dos professores sobre o que é importante no trabalho deles e significativo nas tarefas que realizam. (Väsänatanen et. al., 2008).

Percebemos que definições de identidade profissional docente, propostas por Garcia; Hypolito; Vieira (2005), reiteram parte desses elementos constituintes, mas também acrescentam outros que fazem parte desse processo de formação identitária. Os elementos, apresentados em uma primeira definição exposta por esses autores, podem ser vistos como formas de manifestação do componente relacional (identidade para outro), visto que as identidades docentes consistem em....

[...]posições de sujeitos que são atribuídas, por diferentes discursos e agentes sociais, aos professores e às professoras no exercício de suas funções em contextos laborais concretos. Refere-se ainda ao conjunto das representações colocadas em circulação pelos discursos relativos aos modos de ser e agir dos professores e professoras no exercício de suas funções institucionais educacionais, mais ou menos complexas e burocráticas. (Garcia; Hypólito; Vieira, 2005, p. 48)

Em uma segunda definição, os autores definem identidade profissional a partir de elementos que parecem ser representativos do componente biográfico de uma identidade (identidade para si), já que a identidade docente é vista como...

[...]uma construção social marcada por múltiplos fatores que interagem entre si, resultando numa série de representações que os docentes fazem de si mesmos e de suas funções, estabelecendo, consciente e inconscientemente, negociações das quais certamente fazem parte suas histórias de vida, suas condições concretas de trabalho, o imaginário recorrente acerca dessa profissão – certamente marcado pela gênese e desenvolvimento histórico da função docente -, e os discursos que circulam no mundo social e cultural acerca dos docentes da escola. (idem, p. 54).

Vale lembrar que os componentes – relacional e biográfico – não originam identidades distintas, mas sim se articulam, constante e dialeticamente, na construção de uma mesma identidade, conforme explicitamos quando tratamos do caráter dual e social de uma identidade (item 2.3.1). Assim, um indivíduo vai atribuir uma identidade para si a partir do que ele consegue perceber da identidade que o outro o atribui articulando isso com a sua autopercepção.

Pimenta (2000) também explicita alguns elementos que podem ser considerados como formas de manifestação do componente biográfico e do componente relacional, respectivamente, na construção da identidade profissional docente, mencionando a que a construção dessa identidade é resultante do....

[...]significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e seus anseios, do sentido que tem em sua vida o ser professor. Assim como a partir de sua rede de relações com outros professores, nas escolas, nos sindicatos e em outros agrupamentos. (p.19).

As idéias, contidas nas definições, apresentadas neste item, refletem no fato de que estudos sobre a construção da identidade profissional docente precisam ser planejados e realizados contemplando: a) elementos constituintes da identidade atribuída a ele por outros, a percepção que ele tem sobre ela, mediante interações sociais estabelecidas no espaço em que atua ou discursos e representações sobre o trabalho que desenvolve; b) elementos constituintes da identidade que atribui para si próprio, por exemplo, o modo como ele “toma para si” ou, nos termos de Berger e Luckmann (2008), *interioriza* a percepção que os outros têm dele, podendo aceitá-la ou recusá-la, e também a percepção dele sobre ele próprio enquanto profissional.

Portanto, a identidade profissional docente é tida, para efeito de subsidiar essa pesquisa, como instrumento de reconhecimento próprio do indivíduo como professor e também reconhecimento, por parte dos que o rodeiam como pertencente a um determinado grupo profissional com ocupação, trajetória profissional e preocupações semelhantes.

1.6. PROCESSOS DE SOCIALIZAÇÃO E FORMAÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DOCENTE

Apesar de a socialização primária parecer não estar diretamente relacionada com a formação da identidade profissional do professor, é durante essa socialização, que o sujeito estabelece seu primeiro contato com o profissional professor, vivencia experiências junto a esse profissional, criando suas primeiras concepções sobre o que é ser professor. Em decorrência disso, a aprendizagem da docência inicia, de

forma superficial e involuntária, antes de o sujeito inserir-se em um espaço de formação específico para o magistério.

Cunha (2007, p.160) ao relatar resultados de pesquisa desenvolvida junto a professoras de Educação Básica sobre a formação identitária profissional delas, ressalta que: “Para muitas delas, a aprendizagem de professora iniciou muito antes da Universidade, pela identificação com seus/suas professores/as, pelo estabelecimento de um querer, um desejo de ser.”.

Mizukami (2002), a partir de estudo sobre o conhecimento da docência realizado com professores de Cursos de Licenciatura, afirma que “o início da aprendizagem da docência também é considerado como ocorrendo antes da própria entrada na escola, face à exposição ao significado social da escola, professor, ensino, aluno.” (p.167). Portanto, o sujeito tem, antes mesmo de freqüentar um espaço escolar, idéias sobre o que é ser professor e sobre a escola. Essas idéias vão sendo reformuladas ao longo de sua vida escolar e servirão como “base” na formação de sua identidade profissional, caso ele opte por seguir a carreira docente.

Gauthier et al. (1998) fazem menção ao conhecimento da profissão professor que o sujeito possui antes de imergir em um espaço de formação profissional específica. Esses autores associam representações e concepções do magistério prévias à formação profissional com a tradição pedagógica. Essa tradição consiste, entre outras coisas, na “maneira” de dar aulas, a partir de um ensino dirigido a vários alunos ao mesmo tempo, já consolidada e utilizada ao longo da história educacional. Desse modo, “cada um tem uma representação da escola que o determina antes de ter feito um curso de formação do professores na universidade” (ibidem, p.32). Essas concepções prévias poderão ser adaptadas e modificadas a partir de experiências que o sujeito vivenciará em sua atuação profissional docente.

Tardif (2002, p.20), referindo-se ao caráter temporal dos saberes docentes, também explicita que a imersão do sujeito em espaços educacionais (familiar, escolar) “é necessariamente formadora”, pois os sujeitos “adquirem crenças, representações e certezas sobre a prática do ofício de professores, bem como sobre o que é ser aluno.” Consoante esse autor, pesquisas sobre saberes docentes têm sinalizado que essas concepções sobre professor e sobre ensino são muito consistentes de modo que a formação inicial não consegue transformá-las nem mesmo causar certa instabilidade nelas. A socialização escolar pode refletir “na

escolha da carreira, no estilo de ensino e na relação afetiva e personalizada em que o professor desenvolve o seu trabalho.” (idem, p.78-9).

Esse autor sinaliza a impossibilidade de compreender a identidade dos professores, se não for estabelecida uma relação entre ela e a história de vida dos professores, suas práticas e seu desenvolvimento profissional.

Para Tardif, a identidade do professor, tanto a pessoal quanto a profissional, pois elas se influenciam mutuamente, são modeladas a partir de sua trajetória social e profissional, englobando formação profissional, inserção na profissão, “choque” com a realidade do ensino, aprendizagem na prática, descoberta de limites próprios, negociação com outros profissionais, entre outros elementos. (idem, p.107).

Todos esses elementos fazem parte dos saberes profissionais e constituem um processo, o qual “é vivendo-o por dentro, por assim dizer, que [os sujeitos] podem tornar-se professores e considerar-se como tais aos seus próprios olhos”. (idem, *ibidem*).

A partir da idéia de que os saberes experienciais servirão de “base”, ao longo da carreira docente, para os saberes profissionais, o autor explicita que a atuação docente, além do domínio cognitivo e instrumental do ensino, requer

[...]socialização na profissão e uma vivência profissional, as quais auxiliam na construção e reconstrução da identidade profissional do professor no decorrer de sua profissão docente. (idem, p.108).

Assim, a dimensão *tempo*, utilizada pelo autor para fazer referência a uma das características do saber – ser temporal – devido ser (re)construído e evoluir a partir das socializações do profissional em diferentes tempos de sua formação e atuação, constitui-se também em...

[...]um dado subjetivo, no sentido de que contribui poderosamente para modelar a identidade do trabalhador. É apenas ao cabo de um certo tempo – tempo da vida profissional, tempo da carreira – que o Eu pessoal vai se transformando pouco a pouco, em contato com o universo do trabalho e, se torna um Eu profissional. (Tardif, 2002, p.108)

Em estudos de Carte e Doyle (1995)¹³, citados por Gauthier et al (1998, p.117), há também referência ao quanto idéias sobre ensino preconcebidas por alunos em formação inicial são, por vezes, tão sólidas que acabam dificultando a aprendizagem de novos comportamentos que vêm sendo legitimados pelas

¹³ “Preconceptions in learning to teach. **Educational Forum**. v.59, Hiver, p. 186-195.

pesquisas. Assim, os autores salientam a “necessidade de trabalhar diretamente as representações da profissão que os estudantes adquiriram como alunos durante a sua experiência escolar”.

Podemos associar essa dificuldade do sujeito em se desvincular de concepções formadas a partir de suas primeiras interações com os outros e com a realidade à sua volta com o fato de que os conhecimentos “adquiridos” pelo sujeito durante a socialização primária apresentam forte resistência a reformulações ou abandonos devido ao alto grau de envolvimento emocional que permeia a “aquisição” deles (Berger; Luckmann, 2008).

Após esse processo de socialização primária, o sujeito, ao longo de sua existência, sofre inúmeras outras socializações, denominadas de *socializações secundárias*, conforme já havíamos explicitado em item anterior (1.2.3. Caráter dinâmico de uma identidade).

A imersão do sujeito em um espaço específico de formação profissional ou de sua inserção direta no mercado de trabalho pode desencadear um processo de socialização secundária¹⁴. Esse processo refere-se à aquisição de saberes específicos de uma profissão, nas palavras de Dubar, *saberes profissionais* e auxilia na construção da identidade “profissional” de base do sujeito.

Podemos melhor compreender a expressão *saberes profissionais* do profissional professor, a partir de Tardif (2002). Na tipologia de saberes sociais docentes proposta pelo autor, o saber profissional é um deles, junto ao saber disciplinar, ao saber curricular e ao saber experiencial. O saber profissional é transmitido em instituições de formação de professores e engloba as ciências da educação e os saberes pedagógicos.

Berger e Luckmann (2008, p.185) referem-se à socialização secundária como processo em que há “interiorização de submundos institucionais especializados” e “aquisição do conhecimento de funções específicas, direta ou indiretamente com raízes na divisão de trabalho.”. A aquisição refere-se à interiorização, por parte do sujeito, mediante suas experiências, de uma linguagem e

¹⁴ Salientamos que a socialização secundária não ocorre somente com ingresso do indivíduo em espaço de formação específica ou em mercado de trabalho; mas também a partir da inserção do sujeito em outros espaços nos quais são desenvolvidas práticas e preservados valores diferentes dos que estava habituado. Relacionamos aqui socialização secundária com profissão, devido especificidades da pesquisa, entretanto, socializações secundárias não são restritas e nem específicas ao plano profissional.

de práticas mais específicas à função que assume. Isso pode alterar o modo como esse sujeito vê a si mesmo – sua identidade subjetiva.

Complementamos a definição dos últimos autores, com a colocação de Tardif (2002), para o qual os saberes docentes...

[...]não são inatos, mas são produzidos pela socialização, isto é, através do processo de imersão dos indivíduos nos diversos mundos socializados (famílias, grupos, amigos, escolas, etc...) nos quais eles constroem em interação com os outros, sua identidade pessoal e social. (p.71).

Assim, as experiências nos âmbitos familiares, escolares e profissionais vivenciadas pelos professores e os processos de socialização que ocorrem em paralelo às suas experiências, ambos permeados pelas interações sociais dele com os indivíduos ao seu redor, possibilitam a ele a “aquisição” de saberes referentes à sua profissão.

Bolívar (2002) também estabelece relação entre processos de socialização e a construção da identidade profissional docente, utilizando-se da expressão “socialização profissional” ao invés de socialização secundária. Na visão do autor, a socialização profissional de professores refere-se a....

[...]refere-se aos processos de aprendizagem graças aos quais os professores se tornam membros da profissão docente e vão, aos poucos, conquistando papéis mais maduros. Por isso não se pode limitar a socialização ao processo de “chegar a professor”, como a passagem do estudante recém-formado a professor. (p.95)

Percebemos que o socializar-se com uma profissão remete ao desenvolvimento gradual, por parte do sujeito, do sentimento de pertença a um determinado grupo profissional. Esta socialização não ocorre de forma instantânea, mas envolve “um processo contínuo de ajuste situacional (ativo ou passivo) do indivíduo à cultura da profissão, com opções e escolhas ao longo do tempo, que dão margem a carreiras diferenciadas”. (Lacey, 1995¹⁵, apud Bolívar, 2002, p.95).

O fim da socialização secundária (ou também socialização profissional, nesse caso) é sinalizado pelo envolvimento emocional do sujeito socializado, a atribuição de significado, a interiorização da nova realidade, o uso de uma linguagem mais específica à função que está exercendo, enfim, a entrega do sujeito a sua “nova” realidade.” (Berger; Luckmann, 2008).

¹⁵ LACEY, C. ‘Professional socialization of teachers’. In: ANDERSON, L. W. (org.) **International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education**. 2.ed. Oxford: Pergamon, p.616-20.

Dessa forma, consideramos que a socialização primária está articulada com a formação da identidade geral e a(s) socialização(ões) secundária(s) está(ão) articulada(s) com a formação de identidades “especializadas” (profissionais, culturais, políticas,...) (Dubar, 1997b, p.98).

Em situações em que os saberes adquiridos a partir da socialização secundária vão ao encontro dos “saberes de base”, adquiridos na socialização primária, há uma continuidade entre esses processos de socialização. Porém, se há uma discrepância entre esses saberes, é desencadeado um processo de transformação da realidade subjetiva construída na socialização primária.

Para que ocorra, efetivamente, a aquisição de saberes emergentes da socialização secundária, contrários aos adquiridos na socialização primária, é preciso que os primeiros sejam vistos pelo sujeito como mais importantes e mais adequados que aqueles que já estão consolidados por ele. Um aspecto que dificulta a aquisição desses saberes é o envolvimento emocional presente na socialização primária (sentimento de descoberta, de desafio) que pode se apresentar em proporção menor na socialização secundária.

Em decorrência dos processos de socialização e de outros elementos que condicionam a formação identitária docente, tais como componente biográfico e componente relacional, a identidade docente também apresenta caráter dinâmico. Dessa forma,...

A identidade não é um dado adquirido, uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e estar na profissão. (Nóvoa, 1992, p.16)

Cunha (2007, p.165) em seu estudo sobre o processo de formação identitária junto a professores que participavam de atividades de educação continuada, procura explicitar esse dinamismo mediante alegoria ao elemento da natureza, *água*. Ela toma esse elemento, símbolo da origem da vida e fonte de transformações e renovações, para se referir ao processo de transformação e formação, sempre contínuo e renovado, ao qual a identidade está submetida.

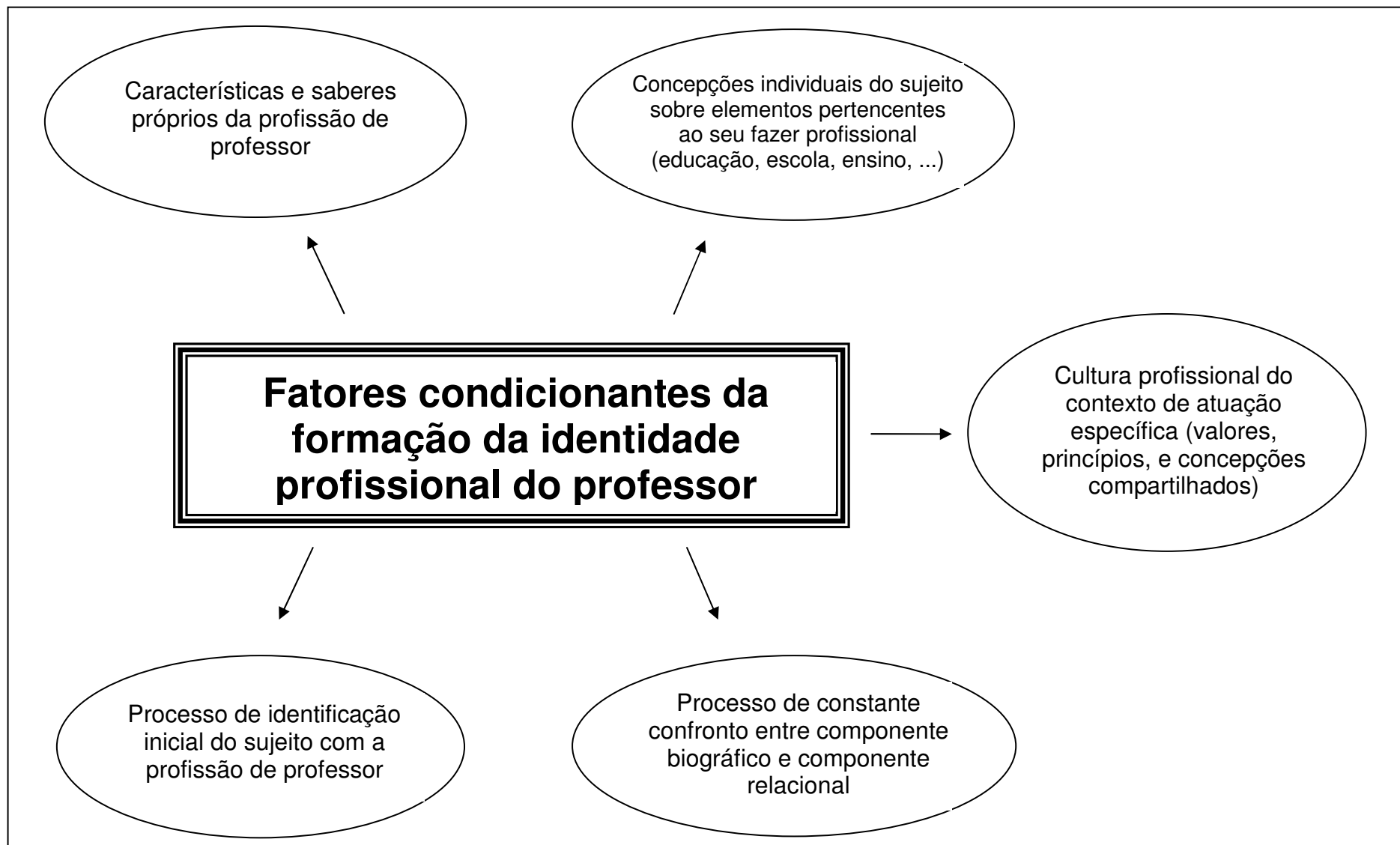
Mediante as idéias discutidas nesse item, salientamos a importância de compreendermos os processos de socialização, dando especial atenção às concepções sobre professor, sobre ensino e sobre escola formadas na socialização primária (experiências no âmbito familiar e no escolar), bem como o modo como

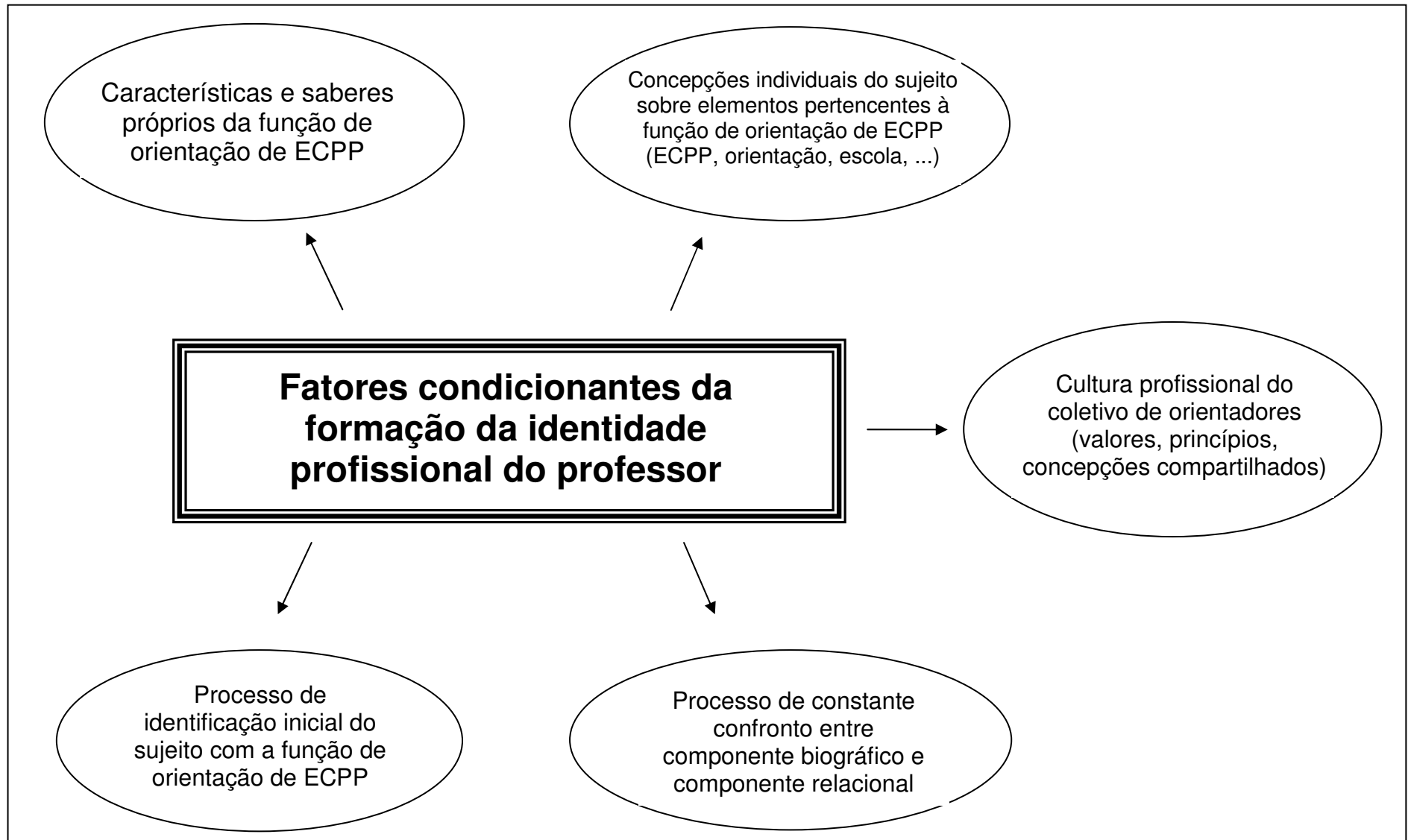
ocorrem as socializações secundárias vivenciadas pelo sujeito, em particular, as relativas à sua atuação profissional. Acreditamos que focar nos processos de socialização nos permite obter uma visão mais clara sobre a dinamicidade do processo de (re)construção identitária.

Os fatores condicionantes da formação das identidades, em particular, da identidade profissional docente, contemplados ao longo desse capítulo, estão apresentados em um diagrama constituído para orientação organizacional dessa pesquisa. (Quadro 02)

Como o objetivo desta pesquisa está relacionado com a formação da identidade profissional de professores orientadores de ECPP, especificamos os fatores constituintes da formação da identidade profissional docente para o professor orientador de ECPP. Esses fatores referentes à formação identitária do orientador estão apresentados em um diagrama. (Quadro 03).

No capítulo seguinte, apresentamos um maior detalhamento dos fatores condicionantes da formação da identidade profissional de professores orientadores de ECPP bem como sobre o componente curricular ECPP e sobre a função de orientação de ECPP.

QUADRO 02 - Fatores condicionantes da formação da identidade profissional do professor

QUADRO 03 - Fatores condicionantes da formação da identidade profissional do professor orientador de ECPP

2. ESTÁGIO CURRICULAR PRÉ-PROFISSIONAL E A FUNÇÃO DE ORIENTAÇÃO NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES

Conforme já mencionamos na introdução, boa parte dos professores toma como referência, para realizar sua prática docente, os professores que tiveram ao longo de suas trajetórias formativas. Esse fato ressalta a importância de os futuros professores, durante formação inicial, vivenciarem consistentes experiências de ensino, tendo em vista os possíveis reflexos dessas experiências nas suas futuras atuações docentes.

Apesar de se reconhecer a importância do trabalho desenvolvido pelo professor formador, há sinalizações de que pouco tem se investido em pesquisas cujo enfoque é a formação e a atuação desse profissional.

Nessa pesquisa, tendo em vista a importância atribuída ao Estágio Curricular Pré-Profissional (ECPP)¹⁶ na formação inicial de professores, as tentativas de melhor organizar e desenvolvê-lo, mediante dispositivos e procedimentos decorrentes de orientações expressas em normativas legais (Brasil, 2002a;b) e estudos que temos desenvolvido sobre organização do ECPP em Cursos de Licenciatura, em especial nos Cursos oferecidos pela UFSM/RS (Terrazzan et.al., 2008; Winch et.al., 2006b; Winch, Terrazzan, 2007), direcionamos nossa atenção para os professores responsáveis pelas disciplinas referentes ao ECPP, ou seja, os professores orientadores de Estágio.

Apresentamos, neste capítulo, algumas considerações sobre: 1) a constituição das Universidades e dos Cursos de Licenciatura no Brasil; 2) o ECPP como componente curricular no âmbito dos Cursos de Licenciatura; 3) modelos de orientação e formas de desenvolvimento do ECPP; 4) formação e atuação do professor orientador de futuros professores.

¹⁶ Optamos por utilizar essa denominação para se referir ao Estágio de caráter obrigatório num Curso de Formação Inicial (graduação), na medida em que este estagiário não deve ser visto como profissional autônomo, mas como um aprendiz que ainda precisa de orientação, de acompanhamento, não podendo ser confundido com um profissional, assumindo o lugar e as responsabilidades do mesmo.

2.1. CONSTITUIÇÃO DAS UNIVERSIDADES E DOS CURSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM NÍVEL NACIONAL

A primeira instituição de ensino superior brasileira foi criada apenas na década de 20, do século passado - Universidade do Rio de Janeiro. A criação dessa instituição é vista como tardia, já que em outros países latino-americanos, cuja colonização era espanhola, a criação de universidades se deu já no século XVI. Ela também é tardia se pensarmos que o Brasil, em 1920, já era independente de Portugal há quase um século. (Favero, 2000; Olive, 2002).

Esse atraso deve-se à resistência, por parte da Coroa Portuguesa, a qual considerava que a criação de uma universidade representaria independência cultural e política do Brasil em relação aos seus colonizadores. Enquanto não havia universidades brasileiras, as elites cursavam ensino superior no exterior, destacando-se a Faculdade de Direito em Coimbra e a Faculdade de Medicina na França. A Faculdade de Coimbra “tinha como uma das suas missões a unificação cultural do Império Português [...] garantia de homogeneidade cultural” (Olive, 2002, p.31).

A primeira instituição de ensino superior brasileira foi criada em 1920, a partir do Decreto 14.343 do Presidente Epitácio Rosa, que regulamentou a junção da Escola Politécnica e da Escola de Medicina dando origem à Universidade do Rio de Janeiro. Naquele período, surgiram novas idéias, novos movimentos, como a Semana da Arte Moderna (1922), os quais provocaram mudanças sociopolíticas, que refletiram na busca por novas instituições de ensino superior, bem como, por melhorias no sistema educacional. (Favero, 2000).

Uma preocupação maior com a formação do professor de ensino secundário (hoje Ensino Médio) inicia-se na década de 30 com a criação das primeiras Licenciaturas.

Pode-se dizer que as décadas de 20 e 30...

[...]são marcadas pelo início de uma preocupação em organizar os níveis de ensino bem como pela busca de melhorias na prática pedagógica dos que estavam envolvidos com ensino. Os debates sobre ensino e formação do professor expandem-se no Governo Getúlio Vargas (1930-45), surgindo, pela primeira vez, a discussão em torno de uma concepção de universidade e de organização do ensino superior. (Garcia, 1994, p.42).

Na década de 1930, marcada por crescente urbanização, acreditava-se que uma reforma educacional conduziria a uma reforma social, o que motivava as buscas por melhorias nos sistemas de ensino. Essas melhorias estavam associadas com a modernização da sociedade e com a construção de uma identidade político-nacional. (Garcia, 1994)

Saviani (2009), em apanhado histórico sobre formação de professores, indica que uma maior preocupação com a preparação do futuro professor se dá a partir do século XIX, sendo que até aquele momento prevaleceu a formação através da própria prática, o princípio do “aprender fazendo”. Para ele, essa preocupação surgiu da intenção de se universalizar a instrução básica, ou seja, aumentar o número de escolas e organizá-las segundo um padrão único, o que remeteu para a necessidade de formar professores que atendessem a isso.

Consoante esse autor, as instituições para formar professores, naquele contexto, foram pensadas de modo a seguir um dos dois modelos: 1) o modelo dos conteúdos cultural-cognitivos (cultura geral e conteúdo da área de conhecimento correspondente à disciplina que iria lecionar); ou 2) o modelo pedagógico-didático (efetivo preparo didático). Trata-se de modelos cujos enfoques são complementares; mas, que foram tratados de forma dicotômica.

A instituição *universidade*, voltada para formação do professor de ensino secundário organizou-se, sob controle do Estado, a partir do 1º modelo, sem se atribuir grande atenção ao preparo didático-pedagógico, pois, na época, “os referidos conteúdos [cultural-cognitivos] eram considerados formativos por si próprios, não deixando margem a veleidades pedagógicas.” Dessa forma, “não deixa de estar presente também no *ethos* dos professores universitários brasileiros uma certa depreciação do aspecto pedagógico” (Saviani, 2009, p.149-150)

Garcia (1994) também traz importantes considerações sobre a organização das primeiras instituições voltadas à formação de professores, em especial, da Faculdade Nacional de Filosofia (FNFfi), criada pelo Decreto-Lei n. 1.190, de 04 de abril de 1939, a partir da Escola de Ciências, instituída por Anísio Texeira. Conforme a autora, a Faculdade foi estruturada...

[...]a partir de 04 Cursos: Filosofia, Ciências, Letras e Pedagogia e um curso, em especial, de didática de um ano, composto por disciplinas como: a) didática geral; b) didática específica; c) psicologia educacional; d) administração escolar; e) fundamentos biológicos da educação; f) fundamentos sociológicos da educação. (ibidem, p.47).

Encontramos aqui referenciado a origem do currículo para formação de professores baseado no chamado modelo '3 mais 1', que vigorou até meados dos anos 60. Neste modelo...

[...]o aluno, ao final dos três anos de curso em alguma das seções fundamentais (curso), receberia o diploma de Bacharel, sendo-lhe facultada a matrícula no curso de didática, ao fim do qual, com o diploma de Licenciado, estaria apto a exercer o magistério, conforme a sua área de estudos. (ibidem, p.47).

Essa forma de organizar a formação de professores foi alvo de inúmeras críticas, tais como, estimular uma desarticulação entre teoria e prática, oferecer formação pedagógica insuficiente para os futuros professores, justapor “dois universos de conhecimento – de um lado, disciplinas de conteúdo e, de outro, matérias pedagógicas e de tal forma que umas nada tenham a ver com as outras.” (Nagle, 1985, p.161).

A década de 1940 é marcada pela expansão da rede de ensino médio e por uma maior aceitação da participação da mulher no mercado de trabalho. Em termos políticos, tem-se o fim do Estado Novo e o início do Período Populista – (1945-64). Nesse período, desencadeia-se um processo de junção das instituições de ensino superior a partir da federalização de algumas faculdades já existentes. (Olive, 2002).

A década de 1950 caracterizou-se pelo ritmo acelerado de desenvolvimento do país, devido uma forte industrialização que, por sua vez, acarretou grande crescimento econômico. Nesse período, evidencia-se o estado de estagnação em que se encontravam as universidades, surgindo questionamentos sobre o ensino superior e sua qualidade.

Nos anos 1960, houve ampliação e popularização dos debates sobre ensino superior e sobre a necessidade de reformas neste nível de ensino. Algumas tentativas de reformas, a saber: 1) o Decreto-Lei n. 53/66, o qual, entre outras medidas, regulamentava a existência de uma indissociabilidade entre ensino e pesquisa; 2) o Decreto-Lei n. 252/67, o qual estabelecia normas para elaboração dos planos de reestruturação das universidades. Nas palavras de Olive, nesse período, “a universidade brasileira viveu um momento de grande vitalidade” tendo por objetivo “contrapor ao projeto elitista herdado do passado, um novo ensino superior, nacional e democrático”. (Olive, 2002, p.38).

Merece destaque, na década de 1960, a promulgação da Lei 5540/68 – Lei da Reforma Universitária, a qual estabelecia uma série de alterações no ensino superior, ressaltando-se: a criação de departamentos; a adoção dos sistemas de crédito; a consideração do vestibular como classificatório (e não mais eliminatório); a criação de cursos de curta duração; a instauração do ciclo básico.

Olive (idem) comenta sobre algumas medidas estabelecidas por essa lei e as repercussões advindas das mesmas:

Ao estabelecer a indissociabilidade das atividades de ensino, pesquisa e extensão, o regime de tempo integral e a dedicação exclusiva dos professores, valorizando sua titulação e a produção acadêmica, essa Reforma possibilitou a profissionalização dos docentes de ensino superior e criou as condições propícias para o desenvolvimento tanto da pós-graduação como das atividades científicas no país. (p.39).

Percebemos nessa lei, entre uma de suas medidas, referência “ao tão propalado tripé universitário” *ensino-pesquisa-extensão*, o qual se mantém como princípio organizacional de muitas Instituições de Ensino Superior.

Nesse período, houve a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n. 4024/61, a qual instituiu, finalmente, os Cursos de Licenciatura voltados à formação de professores para atuar no ensino médio. Esses Cursos teriam, em suas configurações curriculares, tanto disciplinas para tratar o conteúdo conceitual da matéria de ensino correspondente a uma disciplina escolar no ensino médio, como disciplinas para formação pedagógica que seriam comuns a todas as licenciaturas.

As orientações legais para formação de professores, nessa década, foram expressas no Parecer CFE 292/62 (Ver ANEXO 01), o qual indicou um conjunto de disciplinas, de cunho pedagógico, que deveriam fazer parte da matriz curricular de qualquer Curso de Licenciatura. Essas disciplinas passaram a compor um currículo mínimo e comum para as Licenciaturas e dividiam-se em: “Estrutura e Funcionamento do Ensino, Psicologia da Educação, Didática e Práticas de Ensino”. Este Parecer também sinalizava que 1/8 da carga horária total do Curso fosse destinada à formação pedagógica. Essa forma de organizar os currículos das Licenciaturas contrapunha-se ao conhecido modelo de formação ‘3 mais 1’, ainda existente naquele momento. No entanto, é perceptível, ainda nessa orientação legal, o predomínio do conhecimento da matéria de ensino em relação ao conhecimento

pedagógico, frente ao reduzido número de disciplinas pedagógicas e de carga horária destinada a elas.

Em período de transição da década de 70 para década de 80, a temática formação de professores ganhou maior destaque em seminários e congressos educacionais. Estudos sobre formação inicial de professores (Pereira, 2000; Saviani, 2009, Pimenta, 2000) apontam que, no início da década de 70, a formação do professor era concebida, organizada e desenvolvida a partir de treinamentos para aquisição de técnicas, tendo como princípio formativo a chamada *racionalidade técnica*, o que seria um reflexo da visão funcionalista de educação que prevalecia naquele momento. O modelo da *racionalidade técnica* apóia-se na idéia de que...

[...]un profesional competente se preocupa siempre con los problemas instrumentales. Trata de encontrar los médios más idóneos para la obtención de determinados fines [...] Su eficacia se mide por su éxito en encontrar, en cada caso, las acciones que producen los efectos deseados que son consecuentes con sus objetivos. (Schön, 1992, p.42).

O enfoque na formação de professores mudou a partir da metade da década de 1970, quando, por influência de estudos filosóficos e sociológicos, emergiu a concepção de educação como uma prática social, condicionada por aspectos históricos, políticos e sociais, e a prática docente passou a ser vista como capaz de provocar transformações. (Pereira, 2000).

A década de 1980 é caracterizada pelo desenvolvimento de estudos de cunho marxista, os quais traçam fortes críticas à concepção de educação como neutra e desarticulada do contexto no qual é trabalhada. Também é característico desse período, o surgimento de propostas educacionais que buscam estabelecer um maior compromisso da educação com as classes populares, bem como de apontamentos críticos sobre: a) a crescente desvalorização do trabalho docente; b) as precárias condições materiais a partir das quais ele é realizado; c) a desarticulação entre teoria e prática no âmbito de cursos para formação de professores. (idem).

No início dessa década, foi criado o Grupo de Trabalho 08 - Formação de Professores - da *Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação* (ANPED), com o intuito de ser um espaço de debate e de discussão sobre a organização e o desenvolvimento dos Cursos de Licenciatura em nível nacional. (Brzezinski, 2007).

Este período também ficou marcado por movimentos docentes reivindicatórios por mudanças no modelo adotado para formação de professores - baseado na racionalidade técnica. Surgiu a iniciativa de reunir profissionais da área educacional para discutir melhorias na formação de professores, destacando-se a realização da I *Conferência Brasileira de Educação* (São Paulo, PUC/1980), a partir da qual se formou um “*Comitê Nacional Pró-Formação do Educador, o qual se transformou, em 1983, em Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador (CONARCFE) e, em 1990, em Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação (ANFOPE).*” (Brzezinski, 2007, p.3).

No momento de constituição da CONARCFE, os temas mais contemplados, em debates educacionais, eram...

“complexo problema da dicotomia teoria e prática, refletido na separação ensino e pesquisa; tratamento diferenciado dispensado aos alunos do bacharelado e da licenciatura, na desvinculação de disciplinas de conteúdo e disciplinas pedagógicas e no distanciamento existente entre a formação acadêmica e as questões colocadas pela prática docente na escola.” (Pereira, 2000, p.57)

Na década de 1990, destaca-se a influência de mudanças, ocorridas em cenário internacional, sobre a educação brasileira, repercutindo em uma “crise” de paradigmas educacionais. Como consequência, há uma acentuada valorização da formação de professores reflexivos. Essa reflexão, por parte dos professores, estava articulada com o desenvolvimento de pesquisas por esses profissionais, tendo como objeto de investigação, a sua própria prática docente.

A preocupação com a formação de um professor pesquisador ou professor prático-reflexivo advém de estudos realizados por Schön, junto a diferentes profissionais, a partir dos quais ele constatou que a formação mediante um currículo apenas prescritivo, como o que estava em vigor, não oferecia formação suficiente para os profissionais resolverem situações cotidianas imprevistas. A partir disso, Schon propõe um modelo de formação, tendo como base uma *epistemologia da prática*, que consistia na “valorização da prática profissional como momento de construção de conhecimento tácito, presente nas soluções que os profissionais encontram na prática.” (Pimenta, 2006, p.19).

Este modelo de formação enquadra-se na chamada *racionalidade prática*, que se contrapõe à *racionalidade técnica*, sendo ambos os termos primeiramente

referenciados nas obras de Habermas. A *racionalidade prática* apóia-se na idéia de que “o profissional competente atua refletindo na ação, criando uma nova realidade, experimentando, corrigindo e inventando através do diálogo que estabelece com essa mesma realidade. (Pérez Gómez, 1992, p. 110).

Ainda na década de 1990, buscou-se compreender o profissional professor, considerando como se articulava a sua individualidade e os aspectos sociais caracterizadores do contexto em que atuava. Prevalciam estudos tendo como enfoque as temáticas: a) relação entre ensino e pesquisa; b) compreensão sobre saber escolar e sobre saber docente; c) promoção de ações de formação continuada.

Em termos de legislação educacional, tivemos em dezembro de 1996, a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN - Lei 9.394/96) que confere autonomia aos Cursos para Formação de Professores para organizarem suas próprias configurações curriculares, conforme a realidade e as necessidades da região em que as Instituições de Ensino Superior (IES) estão situadas. Assim, fica extinta a obrigatoriedade de organizar as Licenciaturas a partir de um currículo mínimo e comum, como mencionado anteriormente.

A partir da extinção do currículo mínimo, torna-se necessário a proposição de diretrizes para orientar a formação de professores, ou seja, de orientações legais que sinalizem os aspectos essenciais na formação do professor e que, ao mesmo tempo, proporcionem flexibilidade para a adaptação desses aspectos às diferentes realidades das IES nacionais.

Um dos primeiros passos para a formulação dessas diretrizes foi o lançamento de um edital pela Secretaria de Ensino Superior, Edital MEC/SESu 04/1997 (Ver ANEXO 02), que incitava as IES, que ofereciam Cursos de Licenciatura, a propor diretrizes para organização e para desenvolvimento desses Cursos, apontando aspectos essenciais para isso. Essas propostas seriam discutidas, analisadas e utilizadas como referência para proposição das Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores.

Para avaliar as propostas recebidas, foram montadas comissões de especialistas responsáveis por fazer uma articulação das diferentes propostas e, assim, formular as Diretrizes. Vários documentos foram elaborados por essa comissão, dentre eles, o *Documento norteador para elaboração das diretrizes Curriculares para os cursos de formação de professores*, de 15 de setembro de

1999. Este documento tinha por objetivo fornecer referências e parâmetros para que as instituições formadoras pudessem, no exercício de sua autonomia, formular e organizar seus próprios projetos pedagógicos.

Após esse documento, já na primeira década do século XXI, foram promulgados alguns Pareceres pelo Conselho Nacional de Educação – Conselho Pleno, tais como os Pareceres CNE/CP 09, 21, 27 e 28 (respectivamente, BRASIL, 2001a; 2001b; 2001c; 2001d) que trazem, de forma geral, orientações para elaboração de Diretrizes Curriculares bem como para organização das configurações curriculares dos Cursos de Licenciatura em termos de componentes curriculares. Fundamentadas nesses Pareceres, são criadas as Resoluções CNE/CP 01 e 02, respectivamente, de 18 e 19 de fevereiro de 2002 (Ver ANEXOS 03 e 04), sendo que a primeira estabelece Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores e a segunda institui duração e carga horária de Cursos para Formação de Professores.

A partir dessas Resoluções, os Cursos de Licenciatura foram instados a reformular suas configurações curriculares. Essas normativas apresentam, explicitamente, uma preocupação em estabelecer uma relação mais igualitária e maior articulação, durante a Formação Inicial, entre a formação referente aos conhecimentos da matéria de ensino correspondente a uma disciplina escolar na Educação Básica e a formação referente aos conhecimentos pedagógicos necessários à atuação de qualquer professor.

Um das medidas estabelecidas por essas Resoluções é a introdução, nas configurações curriculares dos Cursos de Licenciatura, de um componente curricular denominado Prática como Componente Curricular (PCC). Encontramos um maior detalhamento sobre esse componente em Parecer anterior à homologação das referidas resoluções: Parecer CNE/CP 09/2001. Nele, há uma caracterização, de caráter prescritivo, acerca desse componente, constando que a PCC...

[...]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 [...] terá necessariamente a marca dos projetos pedagógicos das instituições formadoras, ao transcender a sala de aula para o conjunto do ambiente escolar e da própria educação escolar [...] torna-se procedente acrescentar ao tempo mínimo já estabelecido em lei (300 horas) mais um terço (1/3) desta carga, perfazendo um total de 400 horas. (Brasil, 2001a, p.09)

Outra medida, estabelecida pelas Resoluções em questão, se refere aos princípios de organização de disciplinas referentes ao ECPP. De acordo, com especificações presentes nessas normativas, o ECPP deve: 1) ter início a partir da segunda metade do Curso (Brasil, 2002a); 2) apresentar carga horária igual ou superior a 400 horas (Brasil, 2002b).

Em período anterior a essas resoluções, os estágios curriculares, em geral, estavam desarticulados da estrutura do Curso como um todo. Esse componente curricular era alocado no último ano ou, até mesmo, no último semestre do Curso, como sendo um produto e apresentava carga horária bem reduzida (Dutra et. al, 2005). Considerando críticas feitas a essa forma de organizar o ECPP, acreditamos que sua reestruturação, atualmente proposta, deve ter provocado alterações significativas, positivas ou não, nas configurações curriculares dos Cursos de Licenciatura. Retomamos as considerações sobre esse componente curricular posteriormente.

Nessas resoluções, também aparece a determinação de que o tempo dedicado às dimensões pedagógicas não deve ser inferior à quinta (1/5) parte da carga horária total do curso. (Brasil, 2002a). Em comparação com o currículo mínimo, no qual deveria ser dedicado um oitavo (1/8) do curso para tratamento da dimensão pedagógica, observamos a intenção, na legislação atual, de garantir maior espaço para a formação pedagógica no decorrer dos Cursos de Licenciatura.

No intervalo de um a dois anos (2003-2004), depois de estabelecidas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores, foram homologadas, pelo MEC, as Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores referentes a Cursos de Licenciatura em cada área do conhecimento, por exemplo, Diretrizes Curriculares Nacionais para Curso de Licenciatura em Matemática, Diretrizes Curriculares Nacionais para Curso de Licenciatura em Química e, assim também para os outros Cursos de Licenciatura de outras áreas de conhecimento.

2.2. O COMPONENTE CURRICULAR *ESTÁGIO CURRICULAR PRÉ-PROFISSIONAL* (ECPP) NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES

Mediante o breve histórico que traçamos, desde a fundação da primeira universidade brasileira até a criação de Cursos específicos para a Formação de Professores, percebemos o papel secundário atribuído aos conhecimentos de cunho pedagógico, da área educacional, em prol de uma supervalorização dos conhecimentos científicos da matéria de ensino correspondente a uma disciplina curricular na educação básica, da área de química, de física, de geografia, entre outras áreas de conhecimento.

Assim como os conhecimentos de cunho pedagógico eram tratados de modo inferior - apenas um oitavo (1/8) da carga horária do Curso destinado a eles (Brasil, 1969), o componente curricular ECPP também era tratado com inferioridade se comparado com o tratamento concebido aos conteúdos científicos da matéria de ensino. Naquela época, o componente que, atualmente, nos referimos como ECPP, era denominado de *Prática de Ensino*.

O modo como são feitas referências à organização e ao desenvolvimento desse componente curricular, ao longo da história dos CL, representa a pouca importância que era atribuída a ele, estando alocado, muitas vezes, no último semestre de CL e sendo conhecido como a *hora da prática* (Lima, 2004). Subjacente a essa percepção do ECPP como *hora da prática*, tínhamos uma forte fragmentação nas estruturas curriculares dos CL, que colaborava para que os CL fossem vistos a partir da sobreposição de duas dimensões: 1) dimensão teórica; 2) dimensão prática.

No âmbito da dimensão teórica, eram tratados os conteúdos científicos da matéria de ensino correspondente a uma disciplina escolar na educação básica e, também, em menor proporção, os conteúdos relativos ao campo educacional, geralmente, restritos às disciplinas: a) Estrutura e funcionamento da Educação Básica (hoje, Políticas Públicas e Gestão Escolar); b) Psicologia da Educação; c) Didática.

A dimensão prática contemplava atividades que eram desenvolvidas de forma a se estabelecer contato dos futuros professores com os espaços escolares, mediante regência de classe em seus possíveis campos de atuação. O desenvolvimento dessas atividades se dava em disciplina criada com tal finalidade – a Prática de Ensino.

A relação estabelecida entre essas dimensões é fortemente criticada, na literatura educacional (Nagle, 1985, Saviani, 2009, Pimenta e Lima, 2004, entre outros). Trata-se de uma relação de caráter dicotômico, havendo total separação e descontinuidade entre o tratamento, primeiramente, da dimensão teórica e, após, da dimensão prática.

Nesse contexto, o ECPP reduz-se ao momento em que os conhecimentos teóricos trabalhados ao longo do CL, sem estabelecer qualquer relação com os espaços escolares, são ‘aplicados’ pelo aluno a partir de sua atuação, extremamente breve, como docente nas escolas.

Ao momento precedente ao Estágio, Fazenda (1991) refere-se como período de *hibernação teórica*, pelo fato de o licenciando estar distante de seu futuro campo de atuação, a escola, e ter previsto, na estruturação curricular, apenas tratamento de referenciais teóricos, sem atividades práticas.

Várias críticas são feitas a esse modo de conceber e organizar o ECPP. Em Parecer CFE 4.873 de 1975, destaca-se a distância entre o ECPP e os demais componentes das matrizes curriculares dos CL, assim como as conseqüências para formação do futuro professor, sendo uma delas, o desenvolvimento de uma reflexão superficial sobre a realidade do campo de atuação do futuro professor. O ECPP era visto como momento apenas prático e apresentava...

[...]um caráter de complemento ou, ainda, suplemento, distanciado do restante do curso, geralmente, alocado no último semestre do curso e sem que pudesse ser desenvolvido um diálogo consistente entre orientador e aluno estagiário; tampouco reflexões mais profundas sobre o contexto escolar, impossibilitando desconstruir e redefinir teorias subjacentes ao trabalho a ser desenvolvido pelo licenciando. (Brasil, 1975, p.212)

Kist (2007), em pesquisa cuja temática principal é o ECPP, relata que essa concepção de estágio gera duas ilusões. A primeira ilusão reside na idéia de que o futuro professor, após ter cursado as disciplinas que trata de conhecimentos teóricos, ele “...está apto à prática da sua profissão e, portanto, pode ir ao campo profissional ‘aplicar’ os conhecimentos adquiridos até então.” A segunda ilusão baseia-se na idéia de que durante ou após a realização do ECPP, “...não há mais nada a ser aprendido”. (p.11)

Percebemos, na segunda ilusão, em especial, que a aprendizagem da docência é tratada como se tivesse sua duração e suas etapas – início, meio e fim – demarcadas. Na verdade, sabemos que o aprendizado do *como ensinar* é contínuo,

devido ao caráter imprevisível que permeia o desenvolvimento da prática docente, já mencionado anteriormente, que conduz o professor a repensar sua atuação constantemente face às experiências singulares que vivencia no espaço da sala de aula, entre outras características da profissão de professor.

Junto às críticas sobre esse modo de conceber e organizar o ECPP, notamos algumas expectativas quanto ao papel que o estágio deveria ter na formação de professores. Assim, é comum encontrarmos referências, indicando o ECPP como um espaço de troca de idéias, de socialização entre licenciando e professor mais experiente que provoca, no licenciando, reflexões sobre realidade escolar e sobre sua própria atuação como docente, a partir de aportes teóricos trabalhados em outras disciplinas oferecidas nos CL.

Nessa configuração, ao mesmo tempo, em que o conhecimento teórico oferece subsídios para reflexão, ele é revisto e reformulado pelo licenciando, a partir de reflexões sobre as situações vivenciadas por ele em contexto escolar.

Para romper com a concepção de ECPP como *hora da prática* e aproximá-lo do papel, exposto acima, que parece ser mais adequado a esse componente curricular, surgiram outras propostas para a organização e desenvolvimento do ECPP.

Na década de 1990, é proposto que o ECPP seja visto como “um componente teórico-prático, isto é, que possui uma dimensão ideal, teórica, subjetiva, articulada com diferentes posturas educacionais e uma dimensão real, material, social e prática, própria do contexto da escola brasileira” (Piconez, 1991, p.25). Desse modo, do ponto de vista da autora, seria possível reduzir a dissociação entre as atividades de ensino, realizadas na IES, e a realidade escolar, espaço de atuação do licenciando. Essa visão do ECPP vai ao encontro da definição de Estágio proposta por Kulcsar (1991, p.63) para o qual o ECPP é “um elo de articulação orgânica com a própria realidade”, ou nas palavras de Krasilchik (2004, p.167), “um canal de comunicação ligando as instituições de ensino superior às escolas de ensino médio e fundamental.”

Vale ressaltarmos que no início da criação dos CL até, aproximadamente, final da década de 60, grande parte dos estagiários desenvolviam suas atividades em “escolas-laboratório, colégios ou escolas de aplicação”, sendo essas instituições vinculadas às universidades e criadas, especificamente, para ser campo de atuação de professores em formação.

O campo de atuação do estagiário passou a ser as Escolas de Educação Básica (EEB) em decorrência do aumento no número de estagiários, não sendo suportado por uma mesma instituição e, também, pelo fato de que....

[...]as escolas de aplicação passaram a formar um grupo de instituições atípicas, em que as condições de trabalho diferiam muito das condições oferecidas pela grande maioria das escolas, dando ao futuro professor uma visão deformada da realidade na qual ele iria trabalhar (Krasilchik, 2004, p.168)

Encontramos, em documento legal, Parecer CFE 292/62, referência sobre essa mudança no campo de atuação do estagiário, das escolas de aplicação para escolas em geral.

A Prática de Ensino, esta deve ser feita nas próprias escolas da comunidade, sob a forma de estágios, como os 'internatos' do Curso de Medicina. Só assim poderão os futuros mestres realmente *aplicar* os conhecimentos adquiridos, dentro das possibilidades e limitações de uma escola real, e ter vivência do ato docente em seu tríplice aspecto de planejamento, de execução e de verificação. (Brasil, 1962, p.98)

Neste parecer, como nas colocações feitas por Krasilchick, é mencionada como principal vantagem de se realizar o ECPP, ou Prática de Ensino, em escolas abertas a comunidade o fato de que as práticas e situações vivenciadas naqueles espaços melhor preparavam os licenciandos para suas posteriores atuações em espaços com características semelhantes.

Normativas legais, mais recentes, ressaltam a necessidade e a importância de se estabelecer uma relação de cooperação entre as instituições de ensino envolvidas na realização do ECPP, de modo que a instituição formadora - IES -, a instituição campo de estágio - EEB - sejam co-responsáveis pela orientação e pelo acompanhamento dos futuros professores, consoante Resolução CNE/CP 01 de 18 de fevereiro de 2002.

O estágio curricular supervisionado, a ser realizado em escola básica, iniciará a partir da segunda metade do curso e será avaliado conjuntamente pela escola formadora e a escola campo de estágio. (Brasil, 2002a, Art. 13)

Entendido desta forma, o ECPP pode ser visto como um mecanismo para o estabelecimento de interações entre essas instituições. Por outro lado, apesar de a legislação apontar que a responsabilidade pelo acompanhamento e pela avaliação do estagiário deve ser compartilhada entre IES e EEB, ela não apresenta, com

precisão, as atividades a serem desenvolvidas e nem as responsabilidades a serem assumidas por cada uma das instituições. Essa indefinição facilita para que não se atinja um senso comum sobre a organização e o desenvolvimento das atividades de Estágio, bem como das responsabilidades de cada uma dessas instituições, resultando na indefinição das atividades cuja responsabilidade cabe ao professor orientador (IES), e das que cabe ao professor regente (EEB). Utilizamos *professor regente* para nos referirmos ao professor oficial da turma, da EEB, na qual o estagiário realiza suas atividades.

Em estudos mais recentes, surge a idéia de que o estagiário desenvolva, em paralelo com suas atividades de ensino, referentes ao componente curricular ECPP, atividades de pesquisa, no intuito de estimular a reflexão sobre contexto e realidade escolar em que o licenciando está inserido. O desenvolvimento de ambas as atividades, de modo simultâneo, baseia-se na idéia de que educar é uma prática social capaz de transformar o contexto no qual é desenvolvida. Essa transformação é possível pela reflexão. (Pimenta; Lima, 2004, p.42-44).

Na concepção de ECPP articulado à pesquisa...

...o papel das teorias é iluminar e oferecer instrumentos e esquemas para análise e investigação que permitem questionar as práticas institucionalizadas e as ações dos sujeitos e, ao mesmo tempo, colocar elas próprias em questionamento, uma vez que as teorias são explicações sempre provisórias da realidade. (ibidem, p.43)

Visto dessa forma, o ECPP não é uma prática destituída de teoria e nem um fazer que tem por base só conhecimentos práticos oriundos de experiências vivenciadas na atuação docente em sala de aula. Essa forma de conceber o estágio seria um reflexo da busca pela formação de professores prático-reflexivos, aspecto comentado no histórico traçado sobre universidade e cursos para formação de professores.

Azevedo (2009) concorda com o desenvolvimento simultâneo de atividade de ensino e de pesquisa, apresentando como fator condicionante para isso, o entendimento de que

[...] ato educativo exige uma atitude analítica e reflexiva de quem o realiza e das pessoas que estão envolvidas nesse processo. Neste sentido, ensinar e pesquisar acabam sendo atividades que, dentro de projetos envolvendo Práticas de Ensino e Estágios, viabilizam a construção de conhecimentos tanto de forma individual como coletiva. (p.38).

A autora menciona que, desse modo, o ECPP constitui-se em “um momento de reflexão acerca do real, uma vez que a teoria, ao fundamentar e orientar a ação, poderá, a partir desta mesma ação, ser revista, reorientada e proporcionar avanços.” (p.41). Visto sob essa ótica, teoria e prática coexistam, sendo que ambas se co-influenciam.

Sinalizamos que, para organizar e para desenvolver o ECPP de forma articulada à realização de pesquisas, faz-se necessário, tendo em vista os demais componentes presentes nas estruturas curriculares dos CL, proporcionar ao licenciando uma formação também de pesquisador, além da formação como docente.

No que se refere à formação como docente, partimos do pressuposto de que deve haver uma preparação do futuro professor para realizar o Estágio. Essa preparação deve perpassar toda a estrutura curricular de um CL, não se restringindo a determinadas disciplinas prévias ao ECPP. É preciso termos clareza de que, no âmbito das Licenciaturas, a formação como docente não ocorre em momentos singulares e específicos; mas sim, no decorrer de todo o período que o professor está em formação, o que engloba todas as disciplinas presentes nas estruturas curriculares desses Cursos. Obviamente, que os CL representam o início formal da aprendizagem da docência ou da formação como professor, uma vez que, essa aprendizagem ou formação é contínua.

Assim como, para realizar o ECPP é necessária essa preparação; também, é fundamental uma preparação para o licenciando realizar pesquisas. Essa preparação deve considerar: a) a complexidade que permeia o desenvolvimento de ações investigativas; b) a necessidade de o licenciando ter conhecimento, consistente, de variados aportes teórico-metodológicos, que o possibilite fundamentar as escolhas e ações imbricadas no desenvolvimento da pesquisa.

De modo geral, compreende-se, assim, que para o professor em formação realizar pesquisas, ainda de forma conjunta a atividades de ensino, o contato “dele com a pesquisa”, incluindo seus princípios, problemáticas e formas de planejá-la e desenvolvê-la, também deve se dar ao longo do Curso e não apenas nas disciplinas referentes ao ECPP, de forma desarticulada dos demais componentes do CL, bem como repentinamente.

A aparição súbita de atividades de pesquisas a serem desenvolvidas pelo licenciando faz-nos questionar sobre a validade e os fundamentos de tal atividade, assim como sobre o que devemos considerar como sendo uma pesquisa, considerando a vasta produção da área de pesquisa educacional e os avanços realizados para que essa área seja reconhecida como capaz de produzir conhecimentos científicos, a partir do desenvolvimento de pesquisas e da divulgação de seus resultados.

Salvo os cuidados que se deve ter ao propor o desenvolvimento conjunto de atividades de ensino e de pesquisa, tal como a preparação para desenvolvimento de cada um deles que implica, entre outras coisas, preparar o licenciando ao longo da graduação, a forma de conceber o ECPP, articulando ensino e pesquisa, representa um avanço se comparado com a concepção de Estágio como a *hora da prática*. Esse avanço reside na possibilidade de que o licenciando sintam-se estimulados a refletir sobre a sua atuação docente, durante regência de classe, bem como busque ampliar seus conhecimentos de forma a aprimorar sua atuação.

Os benefícios em articular essas atividades de naturezas distintas, tratam-se de hipóteses, visto à amplitude de cuidados requeridos para isso, bem como a importância de não se atribuir maior ênfase à realização de pesquisas, de modo a descaracterizar o estágio e a sua importância para a formação docente.

Em síntese, as considerações feitas, aqui, sobre o componente curricular ECPP no âmbito dos Cursos de Licenciatura, remetem para diferentes entendimentos sobre sua importância na formação de professores, podendo ele ser visto como: a) a *hora da prática*; b) mecanismo de articulação entre IES e EEB; c) articulação de atividades de ensino e de pesquisa.

2.3. MODELOS DE ORIENTAÇÃO E FORMAS DE DESENVOLVIMENTO DO ECPP

Há certa tradição na qual o termo “supervisão” apresenta uma conotação autoritária por ser o supervisor visto como aquele que se sobrepõe aos demais, que dita regras e exerce ações administrativas voltadas à fiscalização. Há também uma conotação negativa na utilização desse termo oriunda do modo como ele foi introduzido no contexto brasileiro.

O termo supervisão foi introduzido no contexto sociopolítico-econômico brasileiro na década de 1970. Essa década ficou marcada pela: a) supervalorização do “como fazer”, tomando por referência modelos preestabelecidos e técnicas de ensino, em conseqüência, “generalizou-se modelos de planejamento como se a clientela escolar fosse composta de pessoas uniformes e homogêneas.” (Mediano, 1984, p.144); b) busca de eficácia, de eficiência a partir da influência do taylorismo. (Alarcão, 2001). No âmbito desse contexto, a atividade de supervisão era vista como atividade de controle do trabalho de outros profissionais.

Com o passar do tempo, o uso desse termo estendeu-se a outros setores sociais, além do industrial e do administrativo, e outros significados começaram a ser atribuídos a ele.

No que tange à educação, em especial, à formação inicial de professores, o termo é utilizado para se referir ao “processo de orientação da prática pedagógica”, cabendo ao supervisor conduzir, guiar os futuros professores. Nos processos de formação de professores em serviço, é acrescido ao termo supervisão o adjetivo escolar. O supervisor escolar é visto como o profissional responsável por propor ações e mecanismos em busca da melhoria da prática docente dos professores atuantes naquele espaço institucional. (Francisco, Pereira, 2004).

A atividade profissional desenvolvida tanto pelo supervisor, no âmbito da formação inicial de professores, quanto pelo supervisor, em espaços escolares, consiste em um...

[...]processo em que um professor, em princípio mais experiente e mais informado, orienta um outro professor ou candidato a professor no seu desenvolvimento humano e profissional”. [...]Tem um objetivo: o *desenvolvimento profissional do professor*. (Alarcão; Tavares, 1987, p.18).

Além disso, devemos acrescentar a necessidade do caráter cooperativo que deve permear o processo de acompanhamento desse profissional. (Esteves, s.d.)

Como diversos autores (Esteves, s.d.; Francisco, Pereira, 2004; Alarcão; Tavares, 1987), nosso entendimento é de que, em se tratando de educação, o termo supervisão deve distanciar-se da idéia de controle e aproximar-se da idéia de acompanhamento, de orientação. Boa parte da literatura educacional utiliza-se do termo supervisão; no entanto, nesta pesquisa, utilizamos, orientação e supervisão como sinônimos e, conseqüentemente, orientadores e supervisores também como sinônimos.

Partimos do pressuposto de que a orientação de futuros professores, durante suas formações iniciais, sobretudo seus Estágios, objeto de interesse deste estudo, sempre ocorre a partir da adoção, mesmo que de modo não consciente e explícito, de diferentes modelos. Alarcão e Tavares (1987, p.19) apresentam esses modelos agrupados em seis “categorias”, denominados *cenários de supervisão*, a saber: 1) o cenário da imitação artesã; 2) o cenário do ensino pela descoberta guiada; 3) o cenário behaviorista; 4) o cenário clínico; 5) o cenário psicopedagógico; 6) o cenário pessoalista.

O **cenário da imitação artesã** representa o modo como o ECPP começou a ser desenvolvido. Ele fundamentava-se na crença de que existiam bons professores que serviam como modelos aos demais que queriam dedicar-se à atividade docente. Esses candidatos a professores aprendiam a ensinar observando os mais experientes durante a atuação pedagógica deles. Acreditava-se na “...passagem do saber-fazer de geração em geração como uma forma de perpetuar a cultura; era o modelo do artífice medieval a ser ‘moldado’ pelo artesão e a ser, através dele, ‘socializado’”. (Alarcão; Tavares, 1987, p.20). A demonstração explicada e a imitação comentada eram tidas como as principais metodologias para formação do futuro professor.

Nesse cenário, o candidato a professor era convidado a acompanhar um professor mais experiente e a ensinar junto com ele, sendo o professor visto como o mestre, o modelo, o bom professor, “aquele que sabia como fazer e transmitia sua arte ao neófito”. (idem, p.20).

Diante da expansão do ensino superior, que levou à necessidade de ampliar o número de professores para orientar os futuros atuantes nessa carreira, bem como do reconhecimento de que os conteúdos, durante formação do professor, deveriam ser trabalhados de forma interdisciplinar, começam a surgir outros modelos de orientação.

O **cenário do ensino por descoberta guiada**, em comparação com o cenário da imitação artesã, representa um deslocamento da atenção atribuída à figura do professor, tido como central para a aprendizagem do futuro professor, para o processo de ensino-aprendizagem, englobando o quando, o como e o porquê o aluno aprendia ou não. Desse modo, não se acreditava que havia professores modelos, mas sim modelos de ensino predefinidos que deveriam ser escolhidos a

partir das características dos espaços, nos quais as atividades de ensino seriam desenvolvidas.

Neste cenário, o professor em formação deveria conhecer e dominar diferentes modelos teóricos de ensino, observar, se possível, diferentes professores em diferentes situações de atuação docente antes de iniciar a regência de classe.

Neste cenário, a atuação do orientador não poderia ser muito rígida, pois ele deveria permitir que o futuro professor explorasse sua capacidade de imaginação e desenvolvesse um espírito de auto-crítica.

Uma das críticas feitas a esse modelo de orientação é o fato de que teoria e prática eram tratadas de forma desarticulada. Para os autores em questão, apoiados em artigo publicado pelo educador norte-americano John Dewey em 1904, essa desarticulação não era um problema “novo” e nem específico ao contexto português, no qual estavam inseridos. Em contraposição ao que ocorria, a expectativa era a de que teoria e prática tivessem articuladas nos componentes curriculares do curso e o futuro professor iniciasse sua atuação docente de forma gradual, seguindo uma ordem crescente de complexidade das atividades até a regência de classe (ibidem, p.22).

O **cenário behaviorista** parte da idéia de que há um conjunto de conhecimentos profissionais como técnicas, fundamentadas cientificamente que devem ser aprendidas e dominadas pelos futuros professores, em consonância com uma perspectiva tecnicista. Os saberes profissionais do professor estavam restritos a competências pedagógicas definidas a partir de pesquisas científicas.

Nesse cenário, os alunos, futuros professores, deveriam assistir a gravação de uma mini-aula ministrada pelo orientador e discutir sobre o ocorrido, tendo em vista aspectos pré-determinados.

Ele ficou conhecido como ‘micro-ensino’ e surgiu a partir da busca, por um grupo de professores da Universidade de Standford, Califórnia, de técnicas específicas de ensino ou de competências mais úteis ao professor inexperiente, a fim de subsidiar um programa para desenvolver competências nos alunos. Desse modo, a atuação do supervisor se igualava a de um formador técnico.

Consoante os autores portugueses, este modelo “tal como foi originalmente concebido e praticado, perpetua a imitação do modelo [do professor modelo].” (idem, p.26).

Alguns aspectos negativos desse modelo são: 1) falta de enquadramento teórico como no modelo anterior – **Cenário do ensino por descoberta guiada**; 2) ausência de estímulo ao formando na busca de conhecimento para subsidiar sua prática; 3) treino de competências de forma descontextualizada, sem relacioná-las umas com as outras e com as atividades de ensino; 4) ênfase excessiva no ensino do *como ensinar* e pouca atenção ao tratamento do *conteúdo a ser ensinado*.

O **cenário clínico** marca o início da consideração dos saberes do professor de forma contextualizada, ou seja, os saberes pedagógicos eram adquiridos ou mobilizados no âmbito da sala de aula. Este cenário refere-se ao método clínico desenvolvido no final dos anos 1950, por M. Cogan, R. Goldhamer e R. Andreson, na Universidade de Harvard, como resposta a crítica de alunos do *Master of Arts in Teaching* “de que seus supervisores não conseguiam ensiná-los a ensinar”. (idem, p.29).

O uso do termo *clínico* se dá devido à influência do modelo clínico da formação dos médicos, cuja componente prática ocorre em hospitais, clínicas, e também tem intuito de diferenciar a supervisão que ocorre fora da sala de aula - na organização e funcionamento da escola - e supervisão clínica, cuja atuação se dá no âmbito da sala de aula. (idem, p.29-30). A partir da visão de sala de aula como espaço primordial para formação, a supervisão poderia ser realizada por um supervisor da própria escola ou por um supervisor da instituição formadora (IES), que se deslocaria até a escola.

Neste cenário, em linhas gerais, o formando ministrava uma aula em espaço escolar e o supervisor o auxiliava a analisar e a refletir sobre a aula, estabelecendo-se uma relação de colaboração entre eles. Esse processo, ou ciclo de supervisão, consoante Goldhammer e outros (1980) ocorria em cinco fases, enquanto para Cogan (1973) ocorria em oito fases. Essas fases previam um encontro pré-observação (anterior à observação da aula a ser ministrada pelo futuro professor); observação da aula ministrada pelo futuro professor; a análise e discussão dos principais aspectos observados na aula e a análise do ciclo de supervisão.

Neste modelo, o professor, em formação inicial, deveria ministrar aulas em espaços reais de ensino e desenvolver atitudes ativas de forma a...

[...]pedir a colaboração do supervisor para a análise das situações problemáticas, devendo o supervisor assumir a atitude de um colega que,

como elemento de apoio, de recurso, está à sua disposição para o ajudar a ultrapassar as dificuldades sentidas na profissão. (idem, p.31)

Devido à grande autonomia atribuída ao *professor em formação*, exigindo uma atuação ativa por parte dele e, também devido ao fato de esse professor não ter formação e experiências de ensino prévias, em espaço escolar, à medida que este método foi sendo utilizado, percebeu-se que ele era mais apropriado para a formação continuada de professores que para a formação inicial.

O **cenário Psicopedagógico**, proposto por Stones, fundamenta-se na idéia de que “principles of pedagogy should not be merely the subject of academic study but that they should be implemented in practical teaching”¹⁷ (1984, p.94). A utilização de teorias de cunho pedagógico articuladas a práticas de ensino, na visão do autor, possibilita que professor¹⁸ e supervisor compartilhem um campo de conhecimentos, dialoguem sobre ensino e que a supervisão não ocorra apenas em um sentido unidirecional, ou seja, o supervisor indicando o que o professor deve fazer, mas sim que eles tomem decisões de forma conjunta.

Este modelo é desenvolvido a partir de um guia, denominado de *Guide For Enhancing Supervision* (GES) o qual apresenta sugestões de como a supervisão pode ser desenvolvida de forma que a prática docente do professor esteja articulada com o uso de teorias pedagógicas. Neste modelo, antes de o futuro professor atuar, ele assiste a algumas aulas, ao vivo ou gravadas, e é orientado, pelo supervisor, para identificar elementos de atuação do docente que fazem com que ele seja visto como “bom” ou “mau” professor.

Uma diferença entre esse modelo e outros modelos de orientação propostos reside no fato de que, enquanto os outros são guias para a ação do futuro professor para reforçar a aprendizagem por parte dos alunos, esse modelo é uma guia para a ação do supervisor a fim de reforçar a aprendizagem por parte do futuro professor com, é claro, o eventual objetivo de aprimorar a aprendizagem do aluno¹⁹. (STONES, 1984, p.94, tradução nossa).

¹⁷ Os princípios pedagógicos não podem ser trabalhados apenas como os conteúdos de estudo no meio acadêmico; eles precisam ser implementados em práticas reais de ensino.

¹⁸ Utilizamos professor referindo-se ao futuro professor, aluno de Curso de Licenciatura em fase de ECPP.

¹⁹ “The latter were guides to *teacher* action to enhance *pupil* learning; the former is a guide to supervisor action to enhance student teacher learning with, of course, the eventual goal of improving pupil learning.” (fragmento no original).

Observa-se que, nos outros modelos, o foco está na aprendizagem do aluno da escola; já, neste cenário, preocupa-se, em maior proporção, com a aprendizagem por parte do professor em formação.

O último cenário apontado por Alarcão e Tavares (idem) é o **cenário pessoalista**. Nele, há uma preocupação explícita com o desenvolvimento do professor enquanto pessoa, visto a estreita relação que é estabelecida entre o desenvolvimento afetivo, cognitivo e psicológico dos professores e a atuação pedagógica dos mesmos. Portanto,

[...]a formação de professores deve atender ao grau de desenvolvimento dos professores em formação, às suas percepções, sentimentos e objetivos; deve organizar experiências vivenciais e ajudar os professores a refletir sobre elas e as suas conseqüências assim como sobre as percepções que delas têm os intervenientes, sobretudo o próprio professor". (p.42).

Neste modelo, o foco principal é o auto-conhecimento, por ele ser entendido como facilitador do desenvolvimento psicológico e profissional do professor. Assim, diferente de práticas e modelos de supervisão já apresentados, os objetivos de se observar professores em atuação vai além da análise de técnicas e de metodologias empregadas por eles. Por meio da observação, tem-se o intuito de desvendar a motivação dos professores observados, em situação de ensino, para empregarem determinados recursos em suas práticas.

Após a exposição desses cenários e seus mecanismos de operacionalização, os referidos autores mencionam alguns aspectos a serem considerados na atividade de supervisão, a saber: a) o futuro professor "é um ser ainda em desenvolvimento, com um futuro de possibilidades e um passado de experiências"; b) o futuro professor "ao aprender a ensinar encontra-se ele mesmo em uma situação de aprendizagem"; c) o supervisor tem como missão "ajudar o [futuro] professor a aprender e a desenvolver-se para, através dele, influenciar a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos". (idem, p.43).

Em obra posterior, Alarcão (2001) retoma as práticas de supervisão, empregadas durante a formação inicial, também a partir de 06 (seis) categorias, desta vez, nomeadas de abordagens supervisivas²⁰, a saber: 1) abordagem

²⁰ Consideramos que a autora utiliza abordagem como uma forma aperfeiçoada do termo cenário, visto que ela faz referência à abordagem artesanal da seguinte forma: "Quando me refiro à abordagem artesanal, tenho em mente o cenário que consiste em[...]" (ALARCÃO, 2001, p.18).

artesanal; 2) abordagem comportamentalista; 3) abordagem clínica; 4) abordagem reflexiva; 5) abordagem ecológica; e, 6) abordagem dialógica.

Consideramos a abordagem artesanal equivalente ao cenário da imitação artesã, a abordagem comportamentalista equivalente ao cenário behaviorista, a abordagem clínica equivalente ao cenário clínico. Portanto, não nos detemos nessas abordagens, direcionando nossa atenção para as abordagens as quais não há equivalência com os cenários de supervisão, a saber: 1) abordagem reflexiva; 2) abordagem ecológica; 3) abordagem dialógica.

A **abordagem reflexiva** tem por base a *Epistemologia da Prática* proposta por Schön (1983, 1987) e estudos desenvolvidos por Zeichner (1993), sendo considerada uma reação ao paradigma da racionalidade técnica, que tratamos no histórico da formação de professores.

Nesta metodologia, a reflexão *sobre e na* prática serve como uma base à formação visando “desenvolver um conhecimento profissional contextualizado e sistematizado numa permanente dinâmica entre a ação e o pensamento”. (Alarcão, 2001, p.18). O modo como profissional dialoga com o espaço escolar, em permanente mudança, está articulado com sua capacidade de pensar e agir durante sua prática pedagógica.

Mediante a ênfase atribuída à prática pedagógica como processo formativo do futuro professor, a escola torna-se o centro de formação de seus próprios profissionais, cabendo ao supervisor da IES desenvolver um papel de facilitador.

A **abordagem ecológica** fundamenta-se em estudos de Alarcão e Sá-Chaves (1994) e Oliveira-Formosinho (1997), inspirados em estudos sobre desenvolvimento de Bronfelbrenner (1979). Ela caracteriza-se por considerar que os saberes profissionais do professor são fruto de interações entre ele e o meio em que está atuando; portanto, trata-se de saberes que se desenvolvem permanentemente e durante a prática em sala de aula.

Nesta abordagem, atribuí-se ao supervisor a função de...

[...]proporcionar e rendibilizar experiências diversificadas em contextos diferentes, originando interações, experiências e transições ecológicas que se constituem em etapas do desenvolvimento formativo. (Alarcão, 2001, p.19).

Dessa forma, é responsabilidade do supervisor organizar contextos variados para atuação do licenciando como docente e, também, monitorar a prática dele, visando facilitar sua atuação em espaços de diferente natureza.

A **abordagem dialógica**, fundamentada em Waite (1995), caracteriza-se pela valorização do papel da verbalização...

“[1] no diálogo comunicativo, [2] na construção da cultura profissional e no respeito pela alteridade assumida; [3] na atenção a conceder à voz do outro e [4] na consideração dos supervisores e professores como parceiros na comunidade profissional.” (Alarcão, 2001, p.19).

Nesta abordagem, a supervisão está mais direcionada para análise do contexto de atuação do licenciando, visando inová-los e mudá-los, que para a análise da atuação do mesmo. Dessa forma, o futuro professor é tido como um agente social, que deve se expressar sobre e intervir na realidade em que atua, sendo os conhecimentos de sua profissão, que adquire ou mobiliza, extremamente contextualizados. (idem, p.28).

Após fazermos uma breve descrição dos cenários de supervisão, com base em Alarcão e Tavares (1987), e das abordagens de supervisão, com base em Alarcão (2001), vale ressaltar que cenários ou abordagens: 1) não excluem um ao outro, mas sim estão inter-relacionados, ou seja, não são exclusivos, podendo haver contextos em que mais de um deles estava/está sendo empregado ao mesmo tempo; e, 2) não seguem uma ordem linear na qual um substitui o outro. Cada um dos cenários ou abordagens...

[...]lança olhares diferentes, histórica e culturalmente contextualizados, sobre o mesmo fenômeno: a supervisão de professores como interpessoal de formação profissional que visa à melhoria da educação nas escolas. (Alarcão, 2001, p.29)

Outra forma de orientação de Estágio que vem aparecendo na literatura referente à formação de professores é o regime de tutoria. Um dos aspectos importantes desse regime é a sinalização de mecanismos para estabelecimento de uma relação efetiva e consistente entre IES e EEB. Para operacionalizar a adoção desse regime, são constituídos Grupos de Trabalho (GT), formados por: professor orientador de ECPP (da IES), aluno em situação de ECPP e professor responsável pela turma em que o estagiário irá desenvolver suas atividades de ensino na EEB, nomeado como tutor.

Essa forma de organizar e desenvolver os ECPP surge como uma possível resposta às orientações legais, mencionadas acima, sobre o necessário compartilhamento de responsabilidades entre IES e EEB no processo de formação inicial de professores.

Na relação que vem sendo estabelecida entre essas instituições, nota-se, em muitos casos, um envolvimento muito superficial da escola e do professor responsável pela turma para com as atividades desenvolvidas pelo estagiário, como se a escola não pudesse auxiliar na formação de um profissional que, possivelmente, venha a fazer parte de seu corpo docente. (Terrazzan, 2003).

Kist (2007), desenvolve sua pesquisa de mestrado a partir da análise de possibilidades e limites para implementar esse regime de tutoria, mediante o trabalho nesse tipo de GT, e a formação de GT, durante realização do ECPP em Cursos de Licenciatura. A adoção deste modelo implicaria no estabelecimento de uma relação cooperativa e conjunta entre essas instituições, o que contribuiria para...

[...]formação de um espaço de discussão, reflexão e aprendizagem para todas as partes envolvidas com a Formação de Professores num movimento que pudesse minizar e/ou superar essas dificuldades apontadas no perfil dos professores e aproximar EEB e IES. Além disso, poderia proporcionar um compartilhamento da responsabilidade de desenvolvimento, acompanhamento e avaliação, especificamente do ECPP tanto pelas Agências Formadoras como pelas EEB, conforme indicação da legislação. (p.36)

Krasilchik (2004) também traça considerações sobre o trabalho a ser desenvolvido pelo professor orientador de ECPP, não a partir de modelos, formas ou abordagens de supervisão como os autores discutidos anteriormente, mas sim, a partir de formas de desenvolver o ECPP.

De acordo com as atividades propostas no âmbito das disciplinas referentes ao ECPP, tem-se diferentes tipos de ECPP, os quais a autora agrupa em 03 (três) tipos: 1) Estágio de observação; 2) Estágio de participação; 3) Estágio de regência. Na descrição feita pela autora acerca de cada um desses tipos, são explicitados aspectos contemplados, método empregado, atribuições do orientador e atribuições dos estagiários.

Alocamos as informações referentes ao primeiro tipo de estágio em quadro específico (Quadro 04), para melhor visualização, visto ser apresentada uma maior

quantidade de informações sobre ele. As informações referentes aos dois outros tipos de estágio (de participação e de regência) são apresentadas sob forma textual.

QUADRO 04 – INFORMAÇÕES ACERCA DO ESTÁGIO DE OBSERVAÇÃO

OBJETIVO	ASPECTOS CONTEMPLADOS	MÉTODO EMPREGADO	ATRIBUIÇÕES DO ESTAGIÁRIO	ATRIBUIÇÕES DO ORIENTADOR
Dar aos alunos uma visão do ensino de sua matéria em escolas de educação básica de sua comunidade	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Infra-estrutura do estabelecimento de ensino; ▪ Condições sócio-econômicas dos alunos; ▪ Funcionamento da escola; ▪ Relação entre envolvidos no espaço escolar. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Análise de documentos escolares; ▪ Entrevista com professores, funcionários e ▪ Observação de atividades em âmbito escolar: reuniões de professores, festividades 	Organizar, individualmente um relatório de observação constando informações encontradas sobre os aspectos contemplados, as impressões deles, anotações de situações interessantes durante a observação, mesmo as não previstas.	Com base no relatório dos alunos, o orientador elaborará um relatório geral que é distribuído a todos. A partir desse, são feitas ações como: análise dos livros didáticos mais adotados pelos professores; discussão de problemas de disciplina identificados; apontamento de possíveis soluções para eles.
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Tipo de raciocínio que o professor procura desenvolver nos alunos; ▪ Organização da seqüência dos conteúdos e integração com tópicos da mesma disciplina e de outras disciplinas; 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Observação direta das aulas; ▪ Análise dos livros e dos materiais usados pelos alunos; das provas e documentos referentes ao planejamento curricular preparados pelos professores. 		
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Dimensão emocional do processo ensino-aprendizagem; ▪ Ações do professor que promovem um clima de livre participação e as que promovem o contrário; ▪ Regras de conduta; ▪ Comportamentos aceitos na escola 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Observação das aulas; ▪ Observação do comportamento de aluno e professores durante os períodos de recreio; ▪ Realização de entrevistas com professores 		
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Estrutura das atividades didáticas; ▪ Recursos disponíveis e usados pelos professores; ▪ Procedimentos utilizados na elaboração e aplicação de provas e outros instrumentos de avaliação. ▪ Frequência dos vários tipos de aula (expositivas, práticas) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Discussão com o professor sobre o seu critério de seleção, a forma de utilização do livro-texto e dos recursos audiovisuais. 		

Elaborado a partir de Krasilchik (2004, p.170-3).

O segundo tipo de Estágio apresentado por Krasilchik (2004) é o estágio de participação definido como “aquele em que o aluno auxilia o professor, sem contudo assumir a total responsabilidade pela aula.” O estagiário auxilia, principalmente, na realização de atividades em grupo, na elaboração e na seleção de material didático.

O terceiro e último tipo de estágio, Estágio de regência, pode ser desenvolvido a partir de diversas formas, tais como: 1) execução de atividades esparsas durante o curso regular; 2) execução de uma unidade durante o curso

regular; 3) minicursos; 4) aulas-extras de recuperação e de reforço; 5) atividades extracurriculares; 6) aulas gravadas para turmas-piloto.

Percebemos que nas formas de desenvolvimento do estágio de regência, não há menção a inserção e atuação do licenciando em uma turma regular de uma escola de educação básica, com a quantidade real de alunos e com as condições reais em que os professores atuam em sua prática docente cotidiana, por exemplo, desmotivação dos alunos. Trata-se de atuações do licenciando a partir de simulações, de turmas formadas especialmente para realização do estágio, o que não possibilita a ele ter um conhecimento mais efetivo e real de seu possível espaço de atuação futura.

Além das atribuições ao professor orientador de ECPP expressas nos modelos, abordagens de orientação ou tipos de Estágio recém discutidos, é recorrente na literatura educacional, independente do modelo de orientação adotado ou tipo de estágio desenvolvido, considerações sobre aspectos importantes da formação e da atuação desse profissional.

2.4. PROFESSOR ORIENTADOR DE ECPP: CONSIDERAÇÕES SOBRE FORMAÇÃO E ATUAÇÃO PROFISSIONAL

Mediano (1984), a partir de situações vivenciadas no âmbito de CL oferecidos pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ) e de estudos que estava desenvolvendo, propõe uma discussão sobre o professor responsável por acompanhar o aluno durante a realização do ECPP, naquele momento referenciado como o “Professor de Prática de Ensino”. Entre essas considerações, encontramos questionamentos e hipóteses sobre conhecimentos necessários para a atuação desse profissional, bem como processos formativos para o desenvolvimento desses conhecimentos.

A autora, partindo da idéia de que “...um dos problemas mais sérios a enfrentar é a Prática de Ensino e o professor que é responsável por ela encontra sempre numerosas dificuldades”, lança alguns questionamentos: “Mas quem é esse professor? Qual a sua formação? Deve provir da área de educação ou da área de conteúdo? Ou deverá transitar nas duas áreas? Deve ter pós-graduação? (Mediano, 1984, p.138)

Apesar de passadas, pelo menos, duas décadas, ainda não temos respostas para esses questionamentos. Atualmente, conforme mencionamos na introdução, parece haver indagações sobre a real contribuição de Cursos, oferecidos em Programas de Pós-Graduação, para preparar o profissional para atuar como formador de um futuro professor. Talvez possamos pensar em processos formativos, realizados no próprio local de atuação desses profissionais e elaborados tendo em vista à atividade profissional em que atuam.

No que tange à atuação desse profissional, primeiramente, nos detemos na importância, em grande ou pequena proporção, que é atribuída às atividades desenvolvidas por esse profissional no âmbito de IES. Tendo em vista a carência de estudos sobre formação e atuação do professor orientador atuante em CL, comentada anteriormente, bem como a recorrente referência a estudos sobre supervisão (orientação) realizados em contexto norte-americano, utilizamos como referência estudos da autora norte-americana Slick (1998)²¹.

Slick, mediante levantamentos de produções sobre o papel do supervisor, sinaliza certa inferioridade quanto ao modo como esse profissional é visto no âmbito de cursos para formação de professores, nos quais é dada pouca validação para seu trabalho, sendo até mencionada a eliminação deste profissional na formação de professores... “a university supervisor frequently assumes a position of low status at the university as well as at the school site”. (p.821).

Como principais fatores, relacionados ao não reconhecimento da importância da atividade desenvolvida pelo supervisor ou da qualidade de seu trabalho, são mencionados: a falta de preparo dele para orientar o aluno em formação e a indefinição quanto ao papel a ser desempenhado por ele, tanto no espaço universitário quanto no escolar.

Vale questionarmos até que ponto a afirmação de Slick pode ser estendida para o contexto brasileiro, visto que se trata do relato de uma pesquisa realizada em uma IES norte-americana. Tomando essa idéia como adequada à realidade brasileira, podemos relacionar esse tratamento do supervisor com inferioridade, em relação aos demais professores formadores, com o modo como a formação pedagógica e disciplinas mais específicas à educação foram tratadas ao longo da

²¹ Pesquisou sobre a dinâmica das relações interpessoais estabelecidas entre supervisor de licenciandos – orientador -, chefe de departamento e demais professores formadores. Na conclusão da pesquisa, ela aponta para uma desvalorização do professor supervisor e um fator atribuído a isso é a falta de definição do papel a ser desenvolvido por esse profissional tanto na universidade quanto na escola.

história da formação de professores, ocupando um segundo plano na configuração de processos formativos e com carga horária bem restrita. Podemos também relacionar isso com a diferença entre o grau de importância atribuída ao desenvolvimento de atividades de ensino e o atribuído ao desenvolvimento de atividades de pesquisa, sendo as últimas alvo de maior reconhecimento bem como de investimentos.

Quanto ao papel atribuído ao orientador, Slick propõe dois papéis. Um deles consiste em o professor supervisor, que faz da escola de educação básica seu espaço principal de atuação, ou seja, desloca-se do seu espaço primeiro de atuação, a IES, para atuar na escola junto com o estagiário, passando a ser visto na universidade como um estrangeiro. Outro papel consiste em o supervisor ser visto como uma ponte com grande potencial de articulação entre universidade e escola. Estes dois papéis podem acarretar no surgimento de conflitos, devido às diferenças entre programações e culturas que permeiam essas instituições de ensino. (tradução e adaptação nossa)²².

No que diz respeito à atuação propriamente dita do orientador junto ao estagiário, e não seu reconhecimento na instituição em que atua, são expressos, na literatura, alguns aspectos como capacidades ou conhecimentos a serem desenvolvidos no futuro professor, conhecimentos a serem trabalhados no âmbito das disciplinas referentes ao ECPP e relação estabelecida entre IES e EEB durante realização do ECPP, que nos auxiliam a compreender alguns princípios considerados relevantes na atuação do profissional que orienta alunos em situação de Estágio.

Ressaltamos que a atuação desse profissional pode estar associada à concepção de ECPP adotada por ele, bem como a importância que ele atribui a essa etapa da formação do futuro professor.

Se a visão do orientador sobre o ECPP é de que se trata de um importante momento para construção da identidade profissional do futuro professor, idéia defendida por Pimenta e Lima (2004), conseqüentemente, pode fazer parte das atividades propostas por ele, o estudo de temáticas relacionadas a isso, como

²² “A university supervisor who has moved from her home in a public school setting becomes a foreigner at the university [...] she may envision herself as a potential bridge between university and school site. These two roles are often in conflict due to divergent institutional cultures and agendas.” (Slick, 1998, p.822)

“profissão docente, qualificação, carreira profissional, possibilidades de emprego, aliados à ética profissional, competência e compromisso”. (ibidem, p.55).

O tratamento de questões relativas à docência, como profissão, deve incluir a análise, por parte dos futuros professores, de aspectos que permeiam a profissão de professor, tais como: “cultura profissional, autonomia, implicação, compromisso, reivindicações, carreira docente, etc.” (Marcelo Garcia, 1999, p.103).

A discussão, junto ao estagiário, desses conhecimentos sobre a profissão professor, auxilia na formação de sua identidade profissional docente e, além disso, no seu auto-reconhecimento como “um profissional, inserido em um determinado espaço e tempo histórico, capaz de questionar e refletir sobre a sua prática, assim como sobre o contexto político e social no qual esta se desenvolve.” (Leite, 2006, p.73).

A partir de outro olhar, considerando que as atividades desenvolvidas pelo licenciando no ECPP têm grande repercussão em sua futura prática docente, tem-se a expectativa de que o orientador o auxilie no desenvolvimento de suas atividades, tendo por base alguns aspectos, essenciais à atuação como professor. Esses aspectos são: a) responsabilidade; b) hábito de refletir e analisar criticamente seu trabalho de forma autônoma; c) iniciativa e criatividade no planejamento, na elaboração e na seleção de material didático; d) ‘conquista’ de respeito por parte dos seus alunos. (Esteves, s.d).

Dessa forma, o orientador, ao acompanhar a atuação do licenciando deve perceber se o trabalho do licenciando apresenta esses aspectos, em que medida eles são desenvolvidos para, assim, propor atividades que venham a estimular o desenvolvimento dos aspectos não apresentados ou menos recorrentes no trabalho do licenciando. Trata-se de um trabalho minucioso, por parte do orientador, que requer que ele analise a prática de seu aluno, detecte possíveis lacunas e trabalhe diretamente, sob essas lacunas, visando superá-las.

Marcelo Garcia (1999) traz importantes considerações sobre a atuação do orientador, tomando como referência o estudo realizado por Cochran-Smith (1991)²³. Esse estudo tem com foco principal as relações estabelecidas entre universidades e escolas, visando propor uma reorganização do modo como são desenvolvidas as atividades, pelos licenciandos, em espaço escolar durante Estágio.

²³ COCHRAN-SMITH, M. ‘Reinventing Student Teaching’. **Journal of Teacher Education**., v.42, n.2, p. 104-118, 1991.

No referido estudo, a autora aponta 03 (três) tipos de relações estabelecidas entre essas instituições de ensino, sendo possível perceber o papel atribuído ao orientador (IES) e o papel atribuído ao professor regente (EEB) em cada um dos tipos. Os tipos de relações são: 1) *relação de consonância*; 2) *relação de dissonância crítica*; 3) *relação de ressonância colaborativa*.

Na *relação de consonância*, predomina uma preocupação em o licenciando “adquirir” competências tidas como úteis para um ensino eficaz. Para isso, o aluno trabalha junto a um professor mentor (da EEB) formado em competências e, também, junto ao orientador, visando o “domínio” de competências de ensino e de gestão. Nesta relação, parece não ser atribuído nenhum papel ao professor responsável pela turma, enquanto, ao professor orientador cabe treinar o desenvolvimento de competências no futuro professor.

Na *relação de dissonância crítica*, os futuros professores trabalham junto aos orientadores, os quais “os ajudam a compreender as suas experiências escolares a partir de uma perspectiva crítica e a colocarem alternativas.”. São realizados “estudos etnográficos sobre a escola, seminários na universidade, diários dos alunos em práticas para gerar o seu desenvolvimento individual e a reflexão crítica sobre as experiências escolares”. (Marcelo Garcia, 1999, p.100-101). Também não é perceptível o envolvimento do professor da Escola de Educação Básica nesta relação.

Uma última relação, apresentada pela autora, é a *relação de ressonância colaborativa*. Ela se caracteriza pela existência de...

[...]um ambiente e de uma cultura de colaboração entre os membros de ambas as instituições, através da realização de projetos conjuntos, onde os professores em formação possam, ocasionalmente, participar [...] não consiste somente em ‘ensinar’ os alunos a ensinar durante o ECPP, mas sim ‘ensiná-los a continuar a aprender em contextos escolares diversos’. (COCHRAN-SMITH, 1991, p.109, apud Marcelo Garcia, 1999, p.100).

Devido esse tipo de relação se desenvolver mediante atividades com participação do estagiário, do professor orientador (IES) e do professor responsável pela turma (EEB), ele é apontado como “o mais frutífero tipo de relação”.

A aprendizagem, por parte do licenciando, de como ensinar em variados contextos o auxilia na sua atuação docente depois de formado, quando não contar mais com o acompanhamento e a orientação do formador, mas terá “ferramentas”

suficientes para análise da realidade educacional e para adequação de metodologias e de instrumentos de ensino.

Assim, o orientador deve ser capaz de formar futuros professores que reflitam sobre sua prática, sobre sua função no espaço em que atuam e que também sejam agentes de transformação nesses espaços.

Outras considerações sobre a atuação do orientador, mais gerais, no sentido de não estarem articuladas a modelos ou a formas de orientação e nem a relação estabelecida entre universidades e escolas, são explicitadas por Alarcão e Tavares (1987), Krasilchick (2004), Mediano (1984), entre outros. Articulamos as considerações trazidas por esses autores com a base de conhecimentos para o ensino, proposta por Lee S. Shulman (1986; 1987)²⁴.

Shulman, nas obras mencionadas, traça uma breve descrição quanto às políticas educacionais que estavam sendo adotadas, em contexto norte-americano, na formação de professores, principalmente, em relação aos testes realizados com professores para verificar competências e conhecimentos desses profissionais. O autor apresenta uma forte crítica ao conhecimento cobrado dos professores em testes utilizados por volta de 1870, devido à parte direcionada à formação pedagógica ser reduzida entre 10 a 15% do total das questões.

Para o autor, o paradigma de pesquisas e políticas educacionais deveria incluir questões como: 1) De onde vêm as explicações fornecidas pelos professores?; 2) Como os professores decidem como ensinar o conteúdo? Como representá-lo?; 3) Como questionar os alunos sobre o conteúdo? e 4) Como lidar com problemas de interpretações equivocadas por parte dos alunos?

Face à ausência de preocupação com essas questões, Shulman propõe o programa de pesquisa ‘Growth Knowledge in Teaching’ (Ampliando conhecimentos durante desenvolvimento de atividades de ensino). Parte do pressuposto de que a maioria dos professores começam a atuar tendo algum conhecimento especializado no conteúdo que vão ensinar. Para desenvolver esse programa, Shulman elabora uma fundamentação teórica, visando responder à questão: Como poderíamos

²⁴ Consideramos que as tipologias apresentadas por outros autores (Tardif, 2002; Gauthier et al., 1998) tratam, com maior profundidade, conhecimentos advindos da experiência da prática docente, experiência que é mais reduzida para o licenciando, e não englobam conhecimentos iniciais que fundamentam a profissão professor como conhecimento dos fins, valores e objetivos educacionais e conhecimento dos contextos educacionais. Desse modo, acreditamos que as 07 (sete) categorias da base de conhecimento de Shulman se mostram mais pertinentes quando se refere à Formação Inicial de Professores. Nesse caso, uma etapa da FI, o ECPP.

pensar no conhecimento que “cresce/amplia-se” na mente dos professores, com ênfase especial no conteúdo?

Como resposta, Shulman (1986) e seus colaboradores propõem três categorias do conhecimento do conteúdo:

1. Conhecimento do Conteúdo de Ensino ou Conhecimento da Matéria Ensinada (Subject Matter Content Knowledge);
2. Conhecimento Pedagógico do Conteúdo (Pedagogical Content Knowledge);
3. Conhecimento Curricular (Curricular Knowledge).

Complementar a esses saberes, Shulman, em obra posterior (1987), menciona outras 04 (quatro) categorias de conhecimento que devem compor a base do conhecimento para o ensino, a saber.

1. Conhecimento Pedagógico Geral (General Pedagogical Knowledge);
2. Conhecimento dos alunos e suas características (Knowledge of learners and their characteristics);
3. Conhecimento dos contextos educacionais (Knowledge of educational contexts);
4. Conhecimento de finalidades, objetivos e valores educacionais e de suas bases histórica e filosófica (Knowledge of educational ends, puposes and values and their philosophical and historical grounds).

Ao todo, essas 07 (sete) categorias do conhecimento são as que Shulman apresenta como os conhecimentos necessários aos professores para eles promoverem a compreensão dos conteúdos entre os estudantes.

Na obra de 1986, o autor apresenta definições para os 03 (três) primeiros conhecimentos, bem como o que é englobado em cada um deles e o quê o professor deve dominar a partir de cada conhecimento. Já na obra de 1987, há sucintos comentários sobre cada um dos saberes. Segue uma descrição de cada um dos 07 (sete) conhecimentos.

1. Conhecimento do conteúdo específico

Este tipo de conhecimento se refere à quantidade e a organização do conhecimento na mente do professor. Há diferentes formas de representar a estrutura desse conhecimento. Shulman reproduz cita Schawb (1978) o qual apresenta duas formas: 1) a substantiva e 2) a sintática.

Estrutura Substantiva é a variedade de maneiras que conceitos e princípios básicos das disciplinas estão organizados para incorporar seus fatos.

Estrutura Sintática de uma disciplina é o conjunto de maneiras nas quais verdade ou falsidade, validade ou invalidade, são estabelecidas. É um conjunto de regras para determinar o que é correto dizer em relação a um determinado assunto.

Em relação ao conhecimento do conteúdo por parte dos professores, eles devem ser capazes não de apenas definir para os alunos as verdades aceitas sobre um conteúdo. Eles devem ser capazes de explicar porquê determinadas proposições são mais garantidas, porque vale a pena conhecê-las e como elas se relacionam com outras proposições, pertencentes a mesma disciplina ou a outras, podendo ser teóricas ou práticas.

2. Conhecimento pedagógico do conteúdo

O Conhecimento Pedagógico do Conteúdo vai além de conhecer o conteúdo específico. Ele inclui a dimensão do conhecimento do conteúdo voltado para o ensino.

Faz parte dele, o domínio de: 1) formas mais usuais de representar determinado conteúdo, 2) as mais poderosas analogias, ilustrações, exemplos e explicações, resumidamente, as maneiras de representar e formular o conhecimento de modo a torná-lo compreensível para os outros.

Considerando este conhecimento, o professor deve dispor de uma variedade de formas diferentes de representar o conteúdo, sendo algumas provenientes de pesquisas e outras de sua própria atuação.

É dever do professor também compreender: 1) o que faz a aprendizagem de determinados tópicos ser fácil ou difícil; 2) as concepções e pré-concepções que alunos com diferente faixa etária e com diferentes histórias de vida trazem com eles para a aprendizagem de tópicos e conteúdos mais freqüentemente ensinados.

3. Conhecimento curricular

O currículo contempla toda a variedade de programas voltados para o ensino de determinados assuntos e tópicos em um dado nível de ensino, a variedade de materiais didáticos disponíveis a esses programas, o conjunto de características que auxiliam na indicação ou contra-indicação no uso de determinados currículos ou materiais do programa em circunstâncias particulares.

No âmbito desse conhecimento, cabe ao professor: 1) Ter conhecimento de materiais alternativos para ensinar um dado conteúdo ou assunto previsto na grade; 2) Estar familiarizado com o material curricular que está sendo utilizado por seus alunos em outras disciplinas e 3) Estar familiarizado com os assuntos e tópicos da mesma área que tem sido ensinados em níveis de escolarização anteriores e posteriores em relação ao nível que está atuando.

4. Conhecimento Pedagógico Geral

Este conhecimento refere-se aos amplos princípios e estratégias de gerenciamento de classe que parecem transcender o conteúdo específico.

5. Conhecimento dos alunos e suas características

Não é feita uma descrição sobre esse conhecimento. Pode-se observar que se trata de um conhecimento mais específico a um determinado campo de atuação do professor. Assim, podemos dizer que é um conhecimento adquirido na prática do professor em sala de aula e que, por isso, é mutável.

6. Conhecimento dos contextos educacionais

Este conhecimento emerge dos trabalhos em grupo ou em sala de aula e varia de acordo com governo, financiamentos, aspectos culturais e características da comunidade na qual a escola está inserida.

7. Conhecimento de finalidades, objetivos e valores educacionais e suas bases histórica e filosófica

Não é apresentada uma descrição desse conhecimento. Ele refere-se ao reconhecimento de como aspectos históricos e filosóficos, que foram sendo desenvolvidos ao longo da história, estão articulados com as finalidades, objetivos e valores que foram, e estão sendo, definidos e adotados pelas instituições de ensino de acordo com momento sócio-cultural.

Retomando as considerações sobre a atuação do orientador, Alarcão e Tavares (1987), considerando que a orientação recebida pelo estagiário constitui-se em base primordial para sua atuação pós-formado, lista algumas atitudes e capacidades que o orientador deve buscar desenvolver no futuro professor. Elas são:

1. espírito de auto-formação e desenvolvimento;
2. capacidade de identificar, aprofundar e integrar os conhecimentos subjacentes ao exercício da docência;
3. capacidade de resolver problemas e tomar decisões acertadas;
4. capacidade de experimentar e inovar numa dialética entre a prática e a teoria.
5. capacidade de refletir e fazer críticas e autocríticas de modo construtivo;
6. conscientização da responsabilidade que coube ao professor no sucesso de seus alunos;
7. entusiasmo pela profissão que exerce e empenhamento [empenho] nas tarefas inerentes;
8. capacidade de trabalhar com os outros elementos envolvidos no processo educativo; (ibidem, p.86)

Uma condição essencial para o orientador desenvolver essas atitudes e capacidades em seus alunos é que ele tenha as mesmas bem desenvolvidas e que elas estejam subjacentes à sua prática docente, a fim de que haja coerência entre sua atuação profissional e o perfil do professor que deseja formar.

Muitas dessas atitudes e capacidades podem ser articuladas com a idéia de professor prático-reflexivo, apoiado na proposta de Schön, citada anteriormente, a qual enfatiza a importância de se fazer uso da própria experiência, que está vivenciando na sua atuação profissional, como objeto de reflexão e, assim, construir conhecimentos para aprimorá-la constantemente. Reforça-se, assim, também a importância de compreender a formação de um profissional, aqui no caso o professor de forma contínua, seu desenvolvimento profissional acompanha a sua atuação.

Destacamos que, o desenvolvimento da *capacidade de trabalhar com os outros elementos envolvidos no processo educativo* requer, no mínimo, 03 (três) dos 07 (sete) tipos de conhecimentos apresentados em Shulman (1987): 1) conhecimento dos alunos e de suas características; 2) o conhecimento dos contextos educacionais; 3) Conhecimento de finalidades, objetivos e valores educacionais e suas bases histórica e filosófica.

Trata-se de conhecimentos que vão do mais específico, a realidade da sala de aula, a conhecimentos mais amplos, envolvendo os sistemas de ensino e aspectos históricos e filosóficos que interferem, explícita ou implicitamente, nas ações do professor. O orientador deve trabalhar esses conhecimentos com seus alunos de modo que eles consigam diagnosticar o perfil de seus alunos, os valores preservados no espaço de ensino, em que atuam e, assim, organizem e desenvolvam suas práticas docentes. Esses conhecimentos devem ser trabalhados

de forma consistente na formação inicial, em especial, no ECPP devido contato mais extenso com espaços escolares, que possibilita maior observação e reflexão sobre a realidade desses espaços.

Krasilchik (2004), em obra que se destina a caracterizar, minuciosamente, a prática de ensino, em outros termos, o componente curricular ECPP, de modo a auxiliar o professor orientador na sua atuação, cita alguns condicionantes para uma prática docente satisfatória, a saber, “convicções bem fundamentadas sobre o que e como ensinar, capacidade profissional e científica e disposição para atuar e mudar a realidade.” (idem, p.177)

As ações de selecionar a matéria a ser ensinada a partir de objetivos e princípios bem definidos e explicá-la de diferentes maneiras, possibilitando adaptação às características do contexto onde está atuando, incluindo perfil de seus alunos, representam parte das ações que compõem o, já referenciado, *conhecimento pedagógico do conteúdo*, ou *conhecimento didático do conteúdo* (Shulman, 1986).

O orientador, ao buscar desenvolver esse conhecimento em seus alunos, estará proporcionando a ele subsídios para desenvolver sua prática docente nos mais variados contextos educacionais.

Mediano (1984), em reflexão proposta sobre quem é o professor de prática de ensino, já comentado anteriormente, salienta a necessidade de esse profissional:

- a) “conhecer profundamente a área substantiva com que trabalha, mas também deve compreender o fenômeno educativo na sua totalidade, vendo-o no contexto mais amplo da problemática social, em que fatores sócio-econômicos, culturais e políticos têm papel importante e não podem ser ignorados” (p.139);
- b) formar-se “numa perspectiva interdisciplinar, não se limitando, quer aos conteúdos da área a que se dirige a Prática, quer a aspectos didáticos de como ensinar esse conteúdo.” (p.138);
- c) “ser alguém capaz de, juntamente com seus licenciandos, pesquisar a realidade educacional e buscar soluções aos problemas encontrados, e juntos experimentarem as alternativas de solução.” (p.145);

Notamos, a partir dessas considerações, que a prática da orientação trata-se de uma prática fortemente arraigada por um conjunto de conhecimentos, entre os quais deve haver um equilíbrio na importância atribuída a cada um deles, de modo

que não é suficiente apenas o conhecimento da matéria de ensino, é necessário conhecer os conhecimentos pedagógicos que possibilitam o ensino daquela matéria. Não se trata de conhecimentos que se sobrepõem, mas sim complementares para a atuação do orientador.

Os conhecimentos até aqui tratados, são conhecimentos necessários a serem mobilizados não exclusivamente na prática de orientadores, talvez, em maior proporção na prática desses profissionais, devido o desenvolvimento de muitos deles estar articulado com o envolvimento do aluno em espaços escolares.

Além das considerações sobre atuação do orientador que podem ser associadas à Base de Conhecimentos para o Ensino (Shulman, 1986.1987), outras são feitas no que tange à relação estabelecida entre orientadores e estagiários.

O modo como ocorre a interação entre eles consiste em um mecanismo o qual influencia, diretamente, no sucesso ou não da atuação do orientador, condicionando – de modo positivo ou negativo - o alcance dos objetivos previstos nas atividades desenvolvidas junto aos estagiários. Enfatiza-se, assim, que a relação entre eles seja permeada por um clima de confiabilidade, compreendendo que....

[...]o supervisor não será aquele que dá receitas de como fazer, mas aquele que cria junto do professor, com o professor e no professor, um espírito de investigação-ação, num ambiente emocional positivo, humano, desencadeador do desenvolvimento das possibilidades do professor pessoa, profissional. (Alarcão; Tavares, 1987, p.44)

Nesse sentido, o orientador tem uma considerável parcela de responsabilidade não só pela formação do licenciando, em termos de dimensão profissional, como também no que se refere à dimensão afetiva que está presente no processo de ensino. Inclui-se, nessa última dimensão, o respeito ao conhecimento prévio que o aluno possui sobre o conteúdo, à história de vida e às experiências vivenciadas por ele, as quais subsidiam suas ações e reações em sala de aula. Enfim, o futuro professor deve ser capaz de reconhecer os alunos como portadores de sentimentos, desejos e vontades próprias que, na medida do possível, devem ser respeitadas.

Portanto, da mesma forma que a docência na Educação Básica não se afasta do desenvolvimento humano dos alunos, a docência no Ensino Superior, mais especificamente, a atividade de orientar profissionais que atuarão na Educação Básica, também não pode ser realizada desvinculada da formação humana. A partir da idéia de que o orientador e o estagiário estão em determinada etapa de

desenvolvimento enquanto pessoa, a ação educativa deles “...será tanto mais eficaz quanto maior e mais equilibrado for o seu desenvolvimento humano.” (Alarcão; Tavares, 1987, p.55).

As considerações apresentadas aqui sobre a formação e atuação do professor orientador de alunos de Cursos de Licenciatura em fase de ECPP, suas repercussões na atuação futura do licenciando, os conhecimentos necessários para realizá-la, a preocupação do orientador não só com a formação profissional, mas também, humana do licenciando e papéis que podem ser atribuídos ao orientador em âmbito institucional apontam caminhos para buscar uma caracterização do professor orientador de ECPP, no contexto brasileiro, como um dos profissionais formadores de futuros professores, e de como ele se constitui para desempenhar tal função. Essa caracterização nos remete à formação de sua identidade profissional docente, conforme discutido em capítulo anterior, e os condicionantes de sua formação.

3. PROBLEMA, QUESTÕES E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Neste capítulo, primeiramente, apresentamos o problema de pesquisa o qual, para guiar nossas ações investigativas, o “fracionamos” em algumas questões de caráter mais específico.

A partir das questões de pesquisa, definimos a natureza da pesquisa, as fontes de informação a serem adotadas, bem como as técnicas e os instrumentos utilizados para coleta e para análise de informações.

3.1. PROBLEMA E QUESTÕES DE PESQUISA

A elaboração de um problema de pesquisa é visto como um requisito para caracterizar uma ação como de pesquisa. O problema é necessário para dirigir o trabalho de coleta de informações e, posteriormente, para organizá-las.” (Luna, 1991, p.27).

Consoante com nossos interesses para a realização desta pesquisa, expressos na introdução, e tomando por base os fatores condicionantes da formação da identidade profissional de orientadores de ECPP, já caracterizados no capítulo 1, propusemos o seguinte problema de pesquisa:

Em que medida os fatores condicionantes da formação da identidade profissional de orientadores de Estágio Curricular Pré-Profissional (E CPP) interferem na formação da identidade profissional de um grupo de profissionais que desempenham essa função?

Devido à amplitude do problema formulado, estabelecemos um conjunto de questões de pesquisa, caracterizadas por um maior grau de especificidade, e que nos possibilitaram pensar em ações investigativas de forma mais precisa. Esse conjunto ficou composto por um total de três questões de pesquisa, a saber.

- 1. Como ocorreu o processo de identificação dos professores orientadores de Estágio Curricular Pré-Profissional (E CPP) com essa função?**
- 2. Que concepções relativas à função de orientação de Estágio Curricular Pré-Profissional (E CPP) são manifestadas pelos professores orientadores?**
- 3. Como se caracteriza a cultura profissional de professores orientadores de E CPP?**

Tendo as formulações do problema e das questões de pesquisa, buscamos, na literatura referente à pesquisa em educação, procedimentos metodológicos que fossem adequados e suficientes para dar encaminhamento à busca das respostas possíveis e que fossem consistentes com referenciais teóricos adotados no que se refere à formação identitária, ao componente curricular E CPP e ao professor orientador de E CPP.

Percebemos haver um consenso, na literatura da área, de que os procedimentos e as técnicas de pesquisa oferecem subsídios, ferramentas para coleta, para sistematização e para análise de informações, mas não formam um conjunto de técnicas fechadas e rígidas, que o analista deve utilizar na totalidade ou empregar sem nenhuma alteração a partir da forma como estão descritas. Nas palavras de Strauss e Corbin...

Há procedimentos para ajudar e garantir alguma padronização e rigor para o processo. Porém, esses procedimentos não foram criados para serem seguidos de forma dogmática, mas sim, para serem usados de maneira criativa e flexível pelos pesquisadores, conforme julguem apropriado. (2008, p.26).

Desse modo, os procedimentos que empregamos para coleta, para sistematização e para análise de informações resultam de leituras realizadas ao longo de nossa trajetória acadêmica, considerando que “o referencial teórico de um pesquisador é um filtro pelo qual se enxerga a realidade, sugerindo perguntas e indicando possibilidades.” (Luna, 1991, p.32)

A partir da adoção dessa flexibilidade, no sentido de adaptar técnicas e instrumentos às necessidades dessa pesquisa, e do filtro que construímos mediante os referenciais teóricos, procuramos articular técnicas e procedimentos apresentados por vários autores (Bardin, 1977; Szymanski, 2002; Richardson, 1999;

etc), adaptando-os às fontes de informação, aos nossos interesses nessa pesquisa e ao contexto no qual ela foi desenvolvida.

3.2. NATUREZA DA PESQUISA

Os instrumentos elaborados e utilizados para coleta de informações, bem como a natureza das informações coletadas enquadram esta pesquisa, predominantemente, na abordagem qualitativa ou, conforme algumas referências, no paradigma qualitativo.

As raízes históricas dessa abordagem a indicam como sendo resultante do desenvolvimento da fenomenologia (André, 1995) e também como uma resposta às críticas feitas à concepção positivista de ciência que predominava em pesquisas das ciências naturais e exatas. (André, 1995; Spink, Menegon, 2000).

Para os positivistas, a maior proporção de validade e de fidedignidade de uma pesquisa está associada com a utilização de técnicas e de instrumentos que façam uso da mensuração e que possibilitem a obtenção dos mesmos resultados sucessivamente. Essa repetição de resultados e a expressão deles mediante procedimentos estatísticos garantem o caráter objetivo e científico da pesquisa. (Minayo, 2006)

A abordagem qualitativa surge no fim do século XIX. Momento no qual cientistas sociais, que defendiam uma perspectiva idealista-subjetiva²⁵ ou fenomenológica do conhecimento, questionavam a adequação ou não dos métodos de investigação utilizados nas ciências físicas e naturais para estudo de fenômenos humanos e sociais. (André, 1995, p.16).

Teóricos como Dilthey e Weber contribuíram para introdução da abordagem qualitativa nas ciências sociais, alegando que: a) os “fenômenos humanos e sociais são muito complexos e dinâmicos, o que torna quase impossível o estabelecimento de leis gerais como na física e na biologia” (Dilthey); b) a “compreensão diferencia a ciência social da ciência física”, assim, “a investigação deve se centrar na compreensão dos significados atribuídos pelos sujeitos às suas ações.” (Weber). (iidem, p.16-7).

²⁵ A perspectiva idealista-subjetivista baseia-se na “busca da interpretação em lugar da mensuração, a descoberta em lugar da constatação, valoriza a indução no processo de produção de conhecimento e assume que “fatos e valores estão intimamente relacionados, tornando-se inaceitável uma postura neutra por parte do pesquisador”. (André 1995, p.17).

Adotamos essa abordagem entendendo-a como um processo reflexivo e interpretativo, no qual os resultados são construídos mediante procedimentos não estatísticos. Ressaltamos a possibilidade de fazermos uso de quantificações de modo a destacar pontos aos quais é atribuída maior e menor importância no material submetido à análise, considerando que “nos fenômenos sociais há possibilidade de se analisarem regularidades, freqüências, mas também relações históricas, representações, pontos de vista e lógica interna dos sujeitos em ação.” (Minayo, 2006, p.63).

Nossa concepção sobre a abordagem qualitativa vai ao encontro do exposto por Oliveira, que a considera como...

[...]um processo de reflexão e análise da realidade através da utilização de métodos e técnicas para compreensão detalhada do objeto de estudo em seu contexto histórico e/ou segundo sua estruturação. (Oliveira, 2007, p.37).

Destacamos nessa definição, a busca por uma análise, em profundidade, do fenômeno que o pesquisador se propõe a estudar e também o fato de que é dever do pesquisador, durante tratamento de informações coletadas, não investir em compreendê-las de modo desarticulado da realidade em que elas são encontradas, no caso de documentos, ou geradas, no caso de sujeitos como fontes de informação.

Minayo (2006) sinaliza como adequada a utilização dessa abordagem em “estudo da história, das relações, das representações, das crenças, das percepções e das opiniões, produto das interpretações que os humanos fazem a respeito de como vivem, como constroem seus artefatos e a si mesmos, sentem e pensam.” (p.57).

Silverman (2009), traçando um paralelo entre abordagem quantitativa e abordagem qualitativa, menciona que a escolha por utilizar uma delas está relacionada com o quê se pretende descobrir na realização da pesquisa. Se a intenção é “explorar histórias de vida ou o comportamento cotidiano das pessoas, então podem ser preferíveis os métodos qualitativos” (p.42). Idéia que vem ao encontro de nossos interesses nessa pesquisa.

A escolha pela abordagem qualitativa não implica em nos posicionarmos contra a quantitativa, considerando que muito tem sido discutida a primazia do qualitativo sobre o quantitativo e vice-versa. Apenas, defendemos que o uso de quantificações, feitas de forma simplificada, sem utilização de gráficos, de escalas,

e/ou de outros meios de quantificar mais aprofundados, não nos permite caracterizar uma pesquisa como de abordagem quantitativa.

3.3. FONTES DE INFORMAÇÃO

No desenvolvimento desta pesquisa, utilizamos como fontes de informação os professores orientadores de Estágio Curricular Pré-Profissional de Cursos de Licenciatura da UFSM, devido à grande importância que tem sido atribuída ao componente curricular ECPP na formação inicial de professores e, conseqüentemente, a relevância de se obter uma visão ampla sobre formação e sobre trabalho desenvolvido pelo profissional que auxilia o licenciando em situação de ECPP.

A UFSM, local aonde desenvolvemos esta pesquisa, oferece um total de 19 Cursos de Licenciatura, sendo que contemplamos 15 deles. Não contemplamos os Cursos de Licenciatura em Pedagogia (Diurno), Licenciatura em Pedagogia (Noturno), Licenciatura em Educação Especial (Diurno) e Licenciatura em Educação Especial (Noturno), devido a organização e o desenvolvimento do ECPP nesses Cursos apresentar-se de forma muito distinta dos demais Cursos. Os 15 Cursos estudados guardam certas similaridades entre si e também normativas legais específicas muito próximas. Um maior detalhamento desses 15 Cursos encontra-se no próximo capítulo (Capítulo 4).

Inicialmente, ressaltamos o caráter flutuante da população de professores orientadores de ECPP da UFSM. Essa característica se dá devido à atuação, recorrente nos últimos anos, de um grande contingente de professores substitutos, ou seja, professores não efetivos, contratados por dois anos, sem direito à renovação imediata.

Outro fator que contribui para isso é o fato de que as disciplinas referentes ao ECPP estão, atualmente, sob responsabilidade de órgãos institucionais distintos. Tradicionalmente, essas disciplinas estavam sob responsabilidade do Departamento de Metodologia do Ensino (MEN), alocado no Centro de Educação (CE/UFSM), sendo que os professores lotados nesse departamento, no seu coletivo, apresentavam formação referente às áreas de conhecimento de todos Cursos de Licenciatura oferecidos pela UFSM.

Com a reformulação dos Cursos de Licenciatura, visando atender ao estabelecido em normativas legais, Resoluções CNE/CP 01 e 02/2002 (Brasil, 2002a, 2002b), em especial, com relação ao ECPP, sendo que esse deve ser desenvolvido a partir da segunda metade do Curso e totalizar 400 horas, a coordenação de dois CL, Licenciatura em Física e Licenciatura em Geografia, entraram com pedido para que a orientação de ECPP passasse a ser de responsabilidade desses Cursos.

Em resumo, por decisões institucionais, as disciplinas referentes ao ECPP no CL em Física ficaram sob responsabilidade da Coordenação do Curso, a qual foi aconselhada a compartilhar, de modo igualitário, a quantidade de estagiários a serem orientados, por semestre, entre Departamento de Metodologia do Ensino e Departamento de Física. Assim, são os professores alocados nesses Departamentos que atendem às disciplinas referentes ao ECPP no CL em Física.

No CL em Geografia, essas disciplinas ficaram sob responsabilidade do Departamento de Geociências e todos os professores com Licenciatura em Geografia estão aptos para desempenhar a função de orientadores. Nesse Curso, há considerável troca de professores que orientam ECPP entre um semestre e outro.

3.4. INSTRUMENTOS PARA COLETA DE INFORMAÇÕES

Adotamos como instrumento para coleta de informações, a partir dos professores orientadores de ECPP, entrevistas estruturadas individuais.

Ilustramos, no quadro abaixo, a articulação estabelecida entre as 03 (três) questões de pesquisa, recém mencionadas, as fontes de informação - professores orientadores de ECPP - e os instrumentos utilizados para coleta de informações – Entrevista Estruturada 1 (EE1), Entrevista Estruturada 2 (EE2) e Entrevista Estruturada 3 (EE3).

QUADRO 05 - Fontes e instrumentos utilizados para a coleta de informações em consonância com as questões de pesquisa

QUESTÕES DE PESQUISA	FONTES/INSTRUMENTOS		
	SUJEITOS		
	Orientadores de ECPP		
	EE1	EE2	EE3
1) Como ocorreu o processo de identificação dos professores orientadores de ECPP com essa função?	X	X	X
2) Que concepções relativas à função de orientação de ECPP são manifestadas pelos professores orientadores?	X	X	X
3) Como se caracteriza a cultura profissional de professores orientadores de ECPP?	-----	X	X

3.4.1. ENTREVISTA COMO INSTRUMENTO PARA COLETA DE INFORMAÇÕES

A partir de considerações, encontradas em uma vasta literatura da área de pesquisa educacional, sobre a importância e a eficácia da realização de entrevistas na coleta de informações, quando as fontes de pesquisa são sujeitos, utilizamos a entrevista como instrumento para coletar informações a partir dos orientadores de ECPP de Cursos de Licenciatura da UFSM.

Matos e Vieira (2002), ao comparar a utilização de questionário e a de entrevista para coletar informações, explicitam algumas vantagens na utilização do último instrumento. As vantagens são:

[...]a entrevista pode ser aplicada com pessoas analfabetas, a presença do entrevistador permite o esclarecimento de dúvidas, a garantia de um maior número de respostas permite que os dados possam ser analisados de forma qualitativa e quantitativa. (p.61)

A entrevista garante um maior número de respostas, na medida em que, é mais difícil que o pesquisado não responda a uma pergunta, frente à indagação do pesquisador, do que frente a um questionário, por exemplo, no qual algumas questões são facilmente “puladas”. De certo modo, a presença do pesquisador parece acarretar em um maior comprometimento, por parte do pesquisado, em responder a todas as questões propostas.

Do ponto de vista de Alves-Mazzotti e Gewandszajder (1998, p.168), a entrevista permite maior grau de detalhamento nas respostas do entrevistado: “[...] a

entrevista permite tratar de temas complexos que dificilmente poderiam ser investigados adequadamente através de questionários, explorando-os em profundidade”.

Rosa e Arnoldi (2006, p.16) também fazem referência à possibilidade de aprofundamento nas respostas do pesquisado a partir da realização de entrevistas, afirmando ser adequado utilizar esse instrumento “quando o pesquisador/entrevistador precisa de *respostas mais profundas* para que os resultados da pesquisa sejam realmente atingidos de forma fidedigna”.

Lüdke e André (1986) também mencionam alguns aspectos positivos do uso da entrevista, em comparação ao uso de outros instrumentos para coleta de informações.

A grande vantagem da entrevista sobre outras técnicas é que ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos. Uma entrevista bem feita pode permitir o tratamento de assuntos de natureza estritamente pessoal e íntima, assim como temas de natureza complexa e de escolhas nitidamente individuais. (p.34).

Os aspectos positivos em se fazer uso da entrevista - a possibilidade de se obter respostas com um maior grau de aprofundamento e para um maior número de questões, de esclarecer dúvidas do entrevistado sobre determinada questão - correspondem às necessidades e aos interesses de nossa pesquisa.

Vale salientarmos algumas características que vêm sendo atribuídas à entrevista e que subsidiaram a realização de nossas ações envolvendo esse instrumento.

Rosa e Arnoldi (2006) comentam sobre a realização de uma entrevista, de modo a diferenciá-la do desenvolvimento de uma conversa informal, sem maiores propósitos. Para eles, a entrevista, para fins de pesquisa,...

[...]não se trata de um simples diálogo, mas, sim, de uma discussão orientada para um objetivo definido, que, através de um interrogatório, leva o informante a discorrer sobre temas específicos, resultando em dados que serão utilizados na pesquisa. (p.17).

Complementar a essa definição, os mesmos autores (idem) fazem considerações sobre a natureza das informações trocadas no decorrer da realização da entrevista e também relatam alguns elementos externos que podem influenciar as informações compartilhadas. Assim, as entrevistas são...

[...]situações de produção de discursos em que tanto os pesquisados como o pesquisador estão envolvidos como sujeitos sociais. Os discursos resultantes, portanto, são o produto dessa interação imediata e de fatores extrínsecos à situação mesma da interlocução, na qual entram em jogo as expectativas e os interesses específicos de cada um dos interlocutores, suas histórias e seus papéis sociais. (Rosa; Arnoldi, 2006, p.24).

As informações concedidas, durante entrevista, não podem ser vistas apenas como provenientes do entrevistado. O entrevistador também participa na construção dessas informações. A relação estabelecida entre esses sujeitos, pesquisador e pesquisado, trata-se de uma “interação, havendo uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde”. (Lüdke; André, 1986, p.33).

Logo, deve-se considerar que, nas respostas do entrevistado, há certa influência do entrevistador ou da interação que se estabeleceu entre eles. Caso se estabeleça uma relação hierárquica entre pesquisador e pesquisado, essa desigualdade pode influenciar, negativamente, as informações concedidas pelo pesquisado e, conseqüentemente, provocar uma compreensão equivocada do fenômeno, objeto da pesquisa.

Gil (1999) também menciona o caráter assimétrico que pode permear a interação estabelecida entre entrevistador e entrevistado. Essa assimetria manifesta-se, na medida em que, o primeiro indaga questões elaboradas por ele mesmo, apresentando um comportamento ativo, enquanto o segundo delimita suas ações a responder aos questionamentos, remetendo a um comportamento passivo.

Na literatura da área, ainda encontramos uma abrangente classificação para as entrevistas. Os tipos de entrevistas apresentam variações de acordo com: a) o nível de estruturação do roteiro elaborado para realizá-las; b) os recursos utilizados na sua realização; c) o grau de formalidade durante sua realização; d) o número de sujeitos entrevistados simultaneamente. A denominação atribuída a determinado tipo de entrevista pode variar de um autor para outro.

Em termos de estruturação do roteiro para realizar a entrevista, elas podem ser de três tipos: 1) *não estruturadas*; 2) *semi-estruturadas*; 3) *estruturadas*. Nesta seqüência, há um aumento gradual no nível de estruturação do roteiro.

Na *entrevista não estruturada*, entrevistador anuncia o tema sobre o qual o entrevistado se manifesta. Eventualmente, o entrevistado realiza uma intervenção para inserir tópicos de interesse na pesquisa. (Alves-Mazzotti; Gewandsznajder,

1998). Richardson (1999) refere-se a esse tipo de entrevista como *entrevista não diretiva*.

A *entrevista semi-estruturada* “apresenta certo grau de estruturação, já que se guia por uma relação de pontos de interesse que o entrevistador vai explorando ao longo de seu curso.” (Gil, 1999, p.120). O referido autor faz referência a este tipo de entrevista como *Entrevista por Pautas*.

Já a *entrevista estruturada* é aquela que se “desenvolve a partir de uma relação fixa de perguntas, cuja ordem e redação permanecem invariáveis para os todos os entrevistados” (Gil, 1999, p.121).

Quanto aos recursos utilizados para realização da entrevista, encontramos um único tipo, a *entrevista projetiva*. Esse tipo de entrevista ocorre de forma articulada com o uso de técnicas visuais (quadros, pinturas, fotos), as quais servem como “ferramenta” para fomentar ou orientar a discussão de determinada temática. (Minayo, 2000). Para a entrevista realizada sem utilização desses recursos, não há uma tipologia específica.

No que tange o grau de formalidade, há dois tipos de entrevistas: *entrevista informal* e *entrevista formal*. Geralmente, a primeira é utilizada para aproximar o pesquisador do tema investigado, bem como do sujeito a ser entrevistado, apresentando caráter exploratório e resultam em uma coleta inicial de informações. Já a *entrevista formal* pode ser utilizada como instrumento único para coleta de informações ou vir a complementar as informações obtidas a partir da utilização de outros instrumentos. (Matos; Vieira, 2002).

Por último, de acordo com o número de sujeitos entrevistados simultaneamente, temos dois tipos de entrevista: 1) *entrevista individual* (com um único sujeito); 2) *entrevista de grupo* (com dois ou mais sujeitos simultaneamente). Bogdan e Biklen (1994) sinalizam que o último tipo auxilia na obtenção de novas temáticas que podem ser exploradas na continuidade da pesquisa, a partir da realização de *entrevista individual*.

Dentre essa diversidade de tipos de entrevistas, utilizamos, nesta pesquisa, a entrevista individual estruturada, consoante referência feita anteriormente. Complementamos as informações, expostas acima, sobre esse tipo de entrevista.

Patton (1990, p.28 apud Rosa; Arnoldi, 2006, p. 34-5) menciona que utilizamos entrevistas estruturadas quando “é preparada uma lista de questões

ordenadas e dirigidas, da mesma forma, para todos os entrevistados, tendo como resultado respostas livres e abertas.”

Rosa e Arnoldi (2006) comentam que a elaboração do roteiro para realização da entrevista estruturada “impõe o estabelecimento de questões formalmente elaboradas, que seguem uma seqüência padronizada, com uma linguagem sistematizada.” (p.29).

May (2004) e Lüdke e André (1986) expõem como uma vantagem de realizar entrevistas estruturadas, a partir de roteiro pré-elaborado e contendo questões iguais, o fato de ser possível uma comparação imediata entre as respostas fornecidas para uma mesma questão pelos diferentes sujeitos envolvidos na pesquisa.

Silverman (2009), ao comentar as variações quanto ao uso e aos objetivos de instrumentos de pesquisa, consoante a natureza da pesquisa, quantitativa ou qualitativa, salienta que “a natureza da metodologia da pesquisa molda a forma como cada método é usado.” (p.31).

Apesar desse autor não fazer uso da terminologia *entrevista estruturada*, a descrição que propõe para a entrevista de natureza qualitativa aproxima-se das características atribuídas à *entrevista estruturada* pelos autores referenciados acima. Para ele, em pesquisas de natureza qualitativa, o uso de entrevistas se dá a partir de roteiro composto por questões abertas (sem oferta de respostas pré-definidas sob forma de alternativas) abrangendo uma amostra menor de pesquisados e com objetivo de “reunir um entendimento ‘autêntico’ das experiências das pessoas” (idem, p.31). O alcance da autenticidade é entendido como possível devido o roteiro de entrevista constituir-se de questões abertas, garantindo maior flexibilidade para o entrevistado responder.

Após apresentarmos algumas características de uma entrevista estruturada, comentar as formas variadas que esse instrumento pode assumir de acordo com objetivos da pesquisa, centramos nossa atenção nos procedimentos necessários à sua utilização. Esses procedimentos abrangem três etapas distintas, a saber: 1) elaboração do roteiro para realização de entrevistas estruturadas; 2) realização propriamente dita das entrevistas a partir do roteiro elaborado; 3) análise das informações obtidas mediante realização das entrevistas. Exploramos, a seguir, cada uma dessas etapas.

3.4.1.1. Elaboração do roteiro para realização de entrevistas estruturadas

Nesta etapa, focamos nossa atenção na elaboração de questões para compor o roteiro para realização de entrevistas. A elaboração das questões, requer a consideração de alguns aspectos, destacando-se: a) a intenção (objetivo, finalidade) de se realizar determinada pergunta, ou seja, a “validade de constructo” (Szymanski, 2002); b) o cuidado de se elaborar questões que não influenciem na resposta do entrevistado, ou seja, indutivas.

Com relação à importância de se formular questões com objetivos pré-definidos, Szymanski apresenta duas possíveis questões, a título de exemplo, a serem utilizadas em uma pesquisa visando investigar as práticas educativas dos pais. São elas:

- (1) **“Gostaria de saber como é que os educam (referindo-se aos filhos), o que fazem para que aprendam as coisas que lhe querem ensinar?”**
- (2) **“Qual a maneira que vocês consideram mais adequada ou correta de educar os filhos?”** (idem, 28).

Aparentemente, as questões demonstram certa semelhança, mas é possível perceber que cada uma das questões remete a um conhecimento distinto. A primeira questão refere-se às ações realizadas pelo entrevistado a fim de educar seus filhos; já a segunda, questiona sobre crenças, ideologias que o entrevistado possui em relação a uma boa maneira de educar, não implicando que suas ações sejam reflexo de sua ideologia.

Quanto ao segundo item, enquanto Szymanski demonstra preocupação com o fato de se ter claramente determinado o objetivo de cada indagação, Richardson (1999) centra-se mais na importância de se formular questões que “não influenciem diretamente” na resposta do entrevistado. Nesse sentido, o autor afirma que:

As perguntas não devem ser direcionadas nem refletir a posição do pesquisador em relação a determinado assunto. Devem ser objetivamente formuladas de tal forma que o entrevistado não se considere pressionado a dar uma resposta que acredita ser a opinião do pesquisador. (p.215)

Para melhor entendimento do que são perguntas dirigidas, ele cita o exemplo: **“O Sr. não pensa que...?”**, indagação essa que restringe a resposta, e pode ser substituída por: **“Que o senhor pensa de...?”**, podendo-se, assim, obter respostas mais espontâneas e abrangentes. Entendemos, deste modo, que a pergunta não deve apresentar qualquer tipo de restrição; ao contrário, ela deve

permitir que o entrevistado, tendo um leque de possíveis respostas, selecione uma de acordo com seu modo de pensar.

Outras recomendações, recorrentes na literatura, a ser seguidas pelo pesquisador para formular as questões do roteiro da entrevista, são:

- Questionar-se sobre a necessidade da pergunta, a utilidade, se o pesquisado tem condições de responder (pergunta estar adequada ao sujeito investigado); se ela exprime com clareza as idéias desejadas (Goldemberg, 2003);
- Formular perguntas cujas respostas possam ser descritivas e analíticas, para evitar respostas dicotômicas (sim/não). (Pádua, 1996)
- Utilizar vocabulário preciso para perguntar o que realmente se deseja saber. Evitar palavras confusas e termos técnicos que não sejam do conhecimento da população a ser entrevistada. (Richardson, 1999)
- Indagar a si mesmo quanto a possíveis respostas a uma determinada pergunta, a fim de verificar se a questão atende aos interesses da pesquisa. (Szymanski, 2002)

Junto a essas recomendações, encontramos, com alto grau de ocorrência na literatura, a sugestão de se realizar um pré-teste do roteiro elaborado, de modo a verificar a adequação das perguntas aos objetivos da pesquisa e o possível grau de influência/interferência nas respostas dos entrevistados.

Conforme salienta Pessoa (2003), relatando sua experiência com a utilização de entrevistas, o pré-teste é realizado junto a sujeitos que apresentam características semelhantes aos sujeitos reais investigados, seja por exercerem igual atividade, atuarem em um mesmo espaço, terem experiências em comum.

O roteiro de entrevista foi submetido a um pré-teste com três professores em campos semelhantes aos reais da pesquisa, e sofreu melhoramentos especialmente quanto à objetividade das indagações. (p.28)

A importância de se realizar esse procedimento também está associada à possibilidade de aprimorar o instrumento e, conseqüentemente a coleta de informações.

Antes da aplicação do questionário devemos realizar um pré-teste com algumas pessoas, para identificar os aspectos que podem ser aperfeiçoados no instrumento. (Matos; Vieira, 2002, p.61)

Richardson (1999) salienta os objetivos de se utilizar um instrumento de pesquisa com um público genérico, referindo-se ao questionário como instrumento para coleta de informações. Os objetivos são:

- Revisar e direcionar aspectos da investigação;
 - Testar o processo de coleta e tratamento dos dados;
 - Treinar e analisar os problemas apresentados pelos entrevistadores;
 - Detectar as dificuldades práticas dos questionários e preparar para as dificuldades que podem surgir na aplicação do questionário definitivo;
- (p.202)

Vale ressaltarmos que as afirmações acima referidas podem ser estendidas à entrevista devido à semelhança na finalidade e nos procedimentos de elaboração dos dois instrumentos, sendo explicitado pelos autores supracitados que a diferença entre os dois reside em a entrevista estabelecer um contato face a face com a pessoa que se deseja obter informações, o que não ocorre durante o preenchimento de um questionário.

Por ser a partir do roteiro, no caso de entrevistas estruturadas, que se desenvolve a entrevista, esta primeira etapa é tão importante quanto às próximas referentes à realização da entrevista e à análise das informações obtidas. Assim, pode-se compreender o alto grau de relevância atribuído, consoante os autores citados, à objetividade das questões e ao fato de elas não demonstrarem qualquer tipo de posicionamento ou indução nas idéias expressas pelo entrevistado.

3.4.1.2. Realização propriamente dita das entrevistas a partir do roteiro elaborado

Durante uma entrevista, há fatores de ordem emocional e psicológica que influenciam no transcurso da conversação. Portanto, no momento em que estamos realizando a entrevista, é necessário estar atento a alguns fatores que podem interferir no comportamento e nas respostas do entrevistado. Segundo Szymanski (2002), esses fatores são:

- Natureza das relações estabelecidas entre entrevistador(a) e entrevistado(a) influencia tanto no andamento da entrevista como no tipo de informação que aparece;
- Condições psicossociais presentes numa situação de interação face a face, a relação de poder e de desigualdade entre entrevistador(a) e entrevistado(a) , a

construção de significado na narrativa e a presença de uma intencionalidade por parte tanto daquele que entrevista como do que é entrevistado;

- Criação de um ambiente de confiabilidade para que o entrevistado sinta-se mais seguro.
- Estratégias de ocultamento por parte do entrevistado;

Richardson (1999) também menciona alguns dos aspectos acima, os quais ele denomina de “normas para a entrevista” e acrescenta outros aspectos referentes às ações que devem ser executadas pelo entrevistador durante a entrevista:

- Atue com espontaneidade e franqueza, não com rodeios;
- Não dê conselhos nem faça considerações moralistas;
- Evite toda discussão relacionada com as conseqüências das respostas;
- Não apresse o entrevistado, dê o tempo necessário para que conclua o relato e considere os seus questionamentos; (p.218)

Em relação à organização de um roteiro para realização da entrevista, Szymanski (idem) menciona diversos modelos de roteiro diferenciando-os pela ordem em que é colocada a apresentação: a) dos envolvidos no processo - entrevistador e entrevistado(s) - ; b) das justificativas para realização da entrevista; c) das explanações quanto ao instrumento a ser empregado; d) dos agradecimentos ao entrevistado como forma de valorizar o conhecimento que esse possui em relação ao objeto de investigação.

Assim, entre modelos apresentados pela autora, é proposta uma ordem: Primeiro, deve ocorrer a apresentação do(a) entrevistado(a), sendo neste momento que o entrevistador toma conhecimento da formação profissional do entrevistado e procura estabelecer um clima de descontração, informal. Após, há a explicitação do objetivo da pesquisa, valorizando o conhecimento do entrevistado atribuindo importância às informações vindas dele e a sua experiência docente. Para finalizar esta fase antecedente às questões, apresenta-se o instrumento de investigação a ser aplicado, sua estrutura, organização e a metodologia a ser empregada durante a entrevista - se será gravada, publicada, questão do anonimato.

Há alguns procedimentos no transcurso da entrevista que podem facilitar o atendimento ao objetivo da pesquisa, tais como: ter a questão elaborada de diversas maneiras, a fim de que caso seja necessário esclarecimentos, a questão quando reformulada não perca sua essência ou distancie-se do objetivo da pesquisa;

entrevistador oferecer uma compreensão de caráter descritivo para confirmar ou ampliar a resposta do entrevistado, sem emitir julgamentos. (Szymanski, 2002).

Para realização de entrevistas estruturadas, algumas habilidades são requeridas por parte do pesquisador, sendo elas: "Neutralidade, ausência de estímulos; ausência de improvisação; treinamento para garantir consistência". (Silverman, 2009, p.108). Em outras palavras, o entrevistador deve utilizar o mesmo vocabulário na realização das entrevistas com os diferentes sujeitos investigados, pois o vocabulário condiciona, em boa parte, a reação dos entrevistados e suas respostas. Para comparar as respostas provindas de diferentes sujeitos, as perguntas devem ser feitas a todos sob as mesmas condições, nesse caso, linguagem e vocabulário.

Por isso, cabe ao entrevistador...

[...]direcionar o respondente de acordo com a seqüência de perguntas no esquema da entrevista e, se for buscando algum esclarecimento, pouca ou nenhuma variabilidade em quaisquer elaborações deveria ficar aparente para não influenciar as repostas. Dessa maneira é enfatizada a neutralidade do papel do entrevistador." (May, 2004, p.146).

May apresenta alguns cuidados, próprios da tarefa de entrevistar, que devem ser tomados para não comprometer a validade das informações obtidas mediante a entrevista. Para ele, as ações do pesquisador são marcadas pelo cuidado de "não estimular ou fornecer qualquer visão pessoal; não interpretar os significados; simplesmente, repetir as perguntas; e, finalmente, não improvisar." (idem, p.147).

Também é importante a relação estabelecida entre entrevistador e entrevistado, pois é a partir dela que são atribuídos significados para as informações que compartilhadas entre eles.

Minayo (2006) comenta sobre alguns aspectos que devem ser explorados pelo pesquisador em momento anterior ao início da entrevista, tais como: a) apresentação do próprio pesquisador, do projeto e da entrevista; b) menção do interesse da pesquisa e dos motivos para realizá-la; c) garantia de anonimato.

Algumas considerações sobre a importância da garantia do anonimato são salientadas por Lüdke e André, quando afirmam que...

[...]a garantia do anonimato pode favorecer uma relação mais descontraída, mais espontânea, e, conseqüentemente, a revelação de dados que poderão

comprometer o entrevistado se sua identidade não for protegida.” (1986, p.50).

Nos estudos da área educacional, a garantia do anonimato tem sido associada à utilização de nomes fictícios, de letras do alfabeto e de números, no lugar dos nomes próprios dos sujeitos ou dos espaços investigados. Acreditamos que o anonimato também deve ser garantido mediante uma caracterização sucinta de sujeitos e espaços envolvidos na pesquisa, não sendo fornecidas características particulares dos mesmos, as quais permitiriam reconhecer espaços e/ou sujeitos investigados.

Esse reconhecimento poderia gerar conflitos, acentuar divergências internas ou institucionais e, ainda, promover ações de caráter competitivo e não colaborativo, distanciando-se dos propósitos de realização de uma pesquisa.

3.4.1.3. Análise das informações obtidas mediante realização das entrevistas

Em comparação com as duas etapas anteriores, a etapa referente à análise das informações obtidas mediante a realização de entrevistas, requer um maior detalhamento acerca dos procedimentos empregados para isso. A descrição dos procedimentos analíticos está articulada com o grau de confiabilidade, que pode ser atribuído ou não, aos resultados construídos em uma pesquisa.

Concordamos com Luna, ao afirmar que:

[...]o pesquisador não pode se furtar à dívida de expor os meios de transformação da informação em dado e argumentar a favor de sua adequação. A ausência deste compromisso tem transformado muito do que começou como pesquisa em manifesto ou em romance. (1991, p.29)

Para análise de informações obtidas a partir das entrevistas, fizemos uso de alguns princípios e procedimentos organizacionais e interpretativos apresentados na chamada Análise de Conteúdo (AC), tomando por referência Bardin (1977), Franco (2005) e Minayo (2006).

Consideramos a AC pertinente à pesquisa em questão, devido ela proporcionar liberdade para tratar informações provenientes de diferentes instrumentos; em outras palavras, ela não se constitui num conjunto rígido de procedimentos, o que possibilita ao pesquisador reconstruir os procedimentos a

cada material a ser analisado. Essa flexibilidade é mencionada por Bardin ao afirmar que...

[...]não se trata de um instrumento, mas de um leque de apetrechos; ou com maior rigor, será um único instrumento, mas marcado por uma grande disparidade de formas e adaptável a um campo de aplicação muito vasto: as comunicações. (1977, p.31)

Nossa escolha por empregar procedimentos da AC também se dá pela semelhança entre as técnicas que ela apresenta e os procedimentos que temos adotado nos trabalhos desenvolvidos no âmbito do Grupo de Estudos, Pesquisas e Intervenções INOVAEDUC²⁶. Por exemplo, no caso de entrevistas, temos organizado as respostas provenientes dos diferentes sujeitos investigados referentes a uma mesma pergunta uma abaixo da outra, proporcionando uma visão mais ampla da totalidade, assim como, facilitando o estabelecimento de comparações entre elas. Também temos utilizado categorias para agrupar informações referentes a um mesmo tema. Franco (2005), em exemplo que trata da utilização da AC na realização de uma pesquisa em Educação, faz menção a esse modo de organizar as informações.

Consideramos como um dos aspectos positivos da AC, a forma como é tratada a questão da utilização da abordagem qualitativa e da abordagem quantitativa. Na AC, essas abordagens são tratadas de forma não conflituosa, ou seja, não há predominância de uma sobre a outra, elas estão interligadas. A abordagem quantitativa auxilia na identificação dos aspectos mais importantes, mais recorrentes, no material que está sendo analisado, conduzindo o analista a inferir, qualitativamente, sobre possíveis razões para terem sido enfatizados determinados aspectos e não outros. (FRANCO, 2005, p.67-76).

Antes de contemplarmos alguns princípios e estratégias da AC, que servem como base para definição e para elaboração dos procedimentos para análise, julgamos importante traçar um breve histórico do desenvolvimento da AC de modo a melhor compreender sua operacionalização.

Na história, têm-se indícios da utilização da análise de conteúdo, por volta de 1640, por suecos para análise de valores e de modalidades de aparição de termos religiosos em hinos de cunho religioso.

²⁶ Alguns componentes do grupo (AGOSTINI, 2008; WINCH, DUTRA, SANTOS, TERRAZZAN, 2006) identificam os trabalhos que vêm desenvolvendo com os procedimentos apresentados na AC.

Em registros oficiais, seu surgimento se dá nos Estados Unidos, durante período da Primeira Guerra Mundial, no qual o rigor matemático era supervalorizado como medida e também como parâmetro científico. Em decorrência dessa associação entre mensuração e cientificidade, pode-se dizer que a AC “em sua origem é vítima da pretensa objetividade que os números e as medidas oferecem.” (Minayo, 2006, p.305). O rigor científico estava diretamente associado à análise da frequência vista como critério de objetividade e de cientificidade.

Bardin (idem) também faz referência ao uso da AC, aproximadamente de 1900 a 1940, nos Estados Unidos, sendo o quantitativo visto como sinônimo de rigor científico. Ela era utilizada com a função de medir o grau de sensacionalismo dos textos jornalísticos e, posteriormente, das propagandas durante período da 1ª Guerra Mundial.

Nos anos 1940 e 1950, tem-se um aumento da utilização da AC em investigações políticas. Nessas investigações, cabiam aos analistas “...desmascararem os jornais e os periódicos suspeitos de propaganda subversiva (principalmente nazista)” (Bardin, 1977, p.16). Junto a isso, há também um aumento do número de especialistas em AC e ela começa a ser empregada em diferentes áreas.

Naquela época, a AC era definida como “...uma técnica de investigação que tem por finalidade a descrição objectiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto da comunicação.” (Berelson; Lazarsfeld, 1948²⁷, apud Bardin, 1977, p.19). Esta definição representa “as condições normativas e limitativas do funcionamento da AC” (Bardin, idem) naquele momento histórico.

De forma lenta e gradual, começaram a aparecer sinais de quebra da grande dependência da AC em relação à quantificação. Após a Segunda Guerra Mundial, há um declínio das técnicas quantitativas no âmbito da AC provocado pela frustração de seus criadores e usuários, como Berelson, com os resultados e as repercussões de seus trabalhos. Conforme apontado por Minayo (2006), Berelson...

[...]demonstra uma certa decepção teórica em relação aos seus modelos matemáticos e se curva à importância da compreensão dos conteúdos latentes. Mostra que o rigor matemático pode ser uma meta e vir junto com outras formas de validação, mas nunca substituir a intuição e a busca de sentido das falas. (p.306)

²⁷ BERELSON, B.; LAZARSELD, P. F. **The analysis of communications content**. University of Chicago and Columbia University. Preliminary Draft, Chicago and New York, 1948.

Ao mesmo tempo, que defensores da AC se decepcionavam com as conseqüências de seu aspecto quantitativo, entre 1950 e 1960, a AC parecia reflorescer em um congresso sobre estudos psicolingüísticos, no qual investigadores de diferentes áreas – etnologia, história, psiquiatria, psicanálise, lingüística, psicologia, ciências políticas, entre outras – discutiam formas de aprimorar sua utilização (Bardin, 1977). Minayo (2006) se refere a esse avanço da AC, relatando que pesquisadores “tentam ultrapassar o alcance meramente descritivo da mensagem, para atingir, mediante a inferência, uma interpretação mais profunda”. (p.307).

Resultante disso, há um aperfeiçoamento das técnicas da AC e atribuição de maior flexibilidade a elas, devido menor exigência de objetividade (confundida com cientificidade e quantificação) e devido aceitação da combinação entre compreensão clínica e estatística. Como resultado disso, tem-se a passagem de uma AC, cujo produto era de ordem descritiva, para uma análise mais profunda,...

[...]tomando consciência de que a sua função ou o seu objetivo é a inferência. Que esta inferência se realize tendo por base indicadores de freqüência, ou cada vez mais assiduamente, com a ajuda de indicadores combinados (cf. análise das co-ocorrências)[...] (Bardin, 1977, p.22)

Nas décadas de 60 e 70, a AC sofre influência de três fatores: 1) utilização de recursos da informática para realização da análise (ordenadores); 2) início de estudos com enfoque na linguagem não-verbal (semiologia); 3) reconhecimento da imprecisão em trabalhos lingüísticos.

Em decorrência disso, ampliam-se as discussões sobre a questão da inferência, sobre a formalização de categorias padronizadas e sobre normas ou critérios de comparação exteriores ao núcleo teórico.

Esse breve histórico da AC nos auxilia na compreensão de sua finalidade que, em linhas gerais, consiste em desocultar, desvelar o que não está posto de forma explícita no material em análise a partir da inferência, tida como elemento-chave na realização da AC. Percebemos que a AC faz um movimento, partindo da valorização do quantitativo, mediante indicadores de freqüência, em direção à inclusão de indicadores de outra natureza (semântico, estrutural), proporcionando maior flexibilidade às técnicas de análise e aproximando-se da abordagem qualitativa.

Após esse breve histórico da AC, passamos para a apresentação de procedimentos que servem como base para análise das informações obtidas em nossa pesquisa, tendo como referência principal a AC.

No âmbito da AC, os procedimentos referentes à organização da análise estão divididos em três etapas, as quais Bardin se refere como “pólos cronológicos da organização da análise”: 1) *Pré-análise*; 2) *Exploração do material*; e 3) *Tratamento dos resultados, inferência e interpretação*.

Em relação a essas etapas, Minayo (2006, p.308) faz referência a elas e modo a evidenciar um dos principais objetivos da AC...

[...]do ponto de vista operacional, a análise de conteúdo parte de uma leitura de primeiro plano das falas, depoimentos e documentos, para atingir um nível mais profundo ultrapassando os sentidos manifestos do material. (p.308).

O primeiro pólo *Pré-análise* contempla a organização propriamente dita do material em análise, tendo por objetivo “tornar operacionais e sistematizar as idéias iniciais de maneira a conduzir a um esquema preciso do desenvolvimento das operações sucessivas, num plano de análise”. (Bardin, 1977, p.95).

No caso de pesquisas, cujas informações são provenientes de práticas discursivas, do uso oral da linguagem, como na entrevista, faz-se necessário alguns procedimentos específicos como a transcrição das respostas concedidas pelos entrevistados.

A importância da transcrição é mencionada por Szymanski (2002) e por Richardson (1999). Para a primeira autora, “o processo de transcrição de entrevista é também um momento de análise quando realizado pelo próprio pesquisador” (p.74), pois durante a transcrição o analista entra novamente em contato com o texto a ser analisado podendo lembrar e reviver alguns aspectos da interação entre ele e o entrevistado e também incluir algumas impressões e sentimentos que vivenciou durante o ato de entrevistar.

Conforme Richardson, “transcrever fitas é um trabalho cansativo e tedioso, mas enormemente útil” (p.218), visto que permite estudar, mais detalhadamente, cada entrevista e esboçar alguns resultados preliminares.

Após organização do material, ou transcrição quando for necessário, inicia-se a *leitura flutuante* do material em análise como um todo. Essa leitura consiste em “estabelecer contato com os documentos a analisar e em conhecer o texto deixando-

se invadir por impressões e orientações.” (BARDIN, 1977, p.96). Trata-se de um olhar inicial sobre o material na busca por elementos que possam auxiliar na escolha e na elaboração de procedimentos mais adequados, o possível, à natureza do material e das informações coletadas.

Finalizada a *leitura flutuante*, prepara-se o material a partir de recortes. Por exemplo, os textos resultantes das transcrições das entrevistas são recortados formando blocos temáticos, observando que “o critério de recorte na análise de conteúdo é sempre de ordem semântica” (BARDIN, 1977, p. 105). Os blocos são inseridos em um quadro, de modo que tenha uma coluna, ao lado, para anotações e também tenham linhas, abaixo, para inserção de informações sobre o tema fornecidas pelos diferentes sujeitos investigados. Esse modo de recortar os textos, agrupando as informações concedidas por todos entrevistados acerca de um mesmo tema, possibilita compará-las.

A partir da organização das informações em quadros, realiza-se uma leitura mais profunda das informações, na qual ocorre a identificação de temas mais específicos. Vale ressaltar que nem todo tratamento de informações mediante AC é desenvolvido a partir de temas. Referimo-nos aqui a análise temática, por a consideramos de maior pertinência à nossa pesquisa.

Compreendemos por *tema* “a unidade de significação que se liberta, naturalmente, de um texto analisado segundo critérios relativos à teoria que serve de guia à leitura.” (BARDIN, 1977, p.105). Minayo (2006), indicando que a análise categorial temática é uma das modalidades da AC, aponta que “a noção de tema está ligada a uma afirmação a respeito de determinado assunto. Ela comporta um feixe de relações e pode ser graficamente apresentada através de uma palavra, de uma frase, de um resumo. (p.315).

A identificação dos temas mais recorrentes serve como subsídio para o pesquisador elaborar categorias. Essas, por serem pensadas a partir dos temas, são denominadas de *categorias temáticas*. O processo de categorização é visto como

[...]uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos. As categorias são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidade de registro, no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efectuado em razão dos caracteres comuns destes elementos. (BARDIN, 1977, p. 117).

A definição de categoria proposta por Strauss e Corbin (2008) também é de grande validade para guiar nossos procedimentos analíticos. Para eles, categoria refere-se a...

Eventos, acontecimentos, objetos e ações/interações, considerados conceitualmente similares em natureza ou relacionados em significado, que são agrupados sob conceitos mais abstratos, chamados categorias. (p.114).

Desse modo, as informações referentes a temas mais específicos, que apresentam características semelhantes, são agrupadas a partir da elaboração de categorias *a posteriori*²⁸. Temos categorias dessa natureza quando “o sistema de categorias não é fornecido; antes, resultante da classificação analógica e progressiva dos elementos. [...] O título conceptual de cada categoria somente é definido no final da operação.” (Bardin, 1977, p.119). Ou seja, a formulação das categorias é feita após se ter conhecimento dos temas apresentados no material submetido à análise.

Ressaltamos a complexidade que reside no processo de formulação de categorias, visto que a análise propriamente dita é feita a partir das categorias elaboradas. Bardin expõe alguns princípios para formular categorias, de modo que elas sejam satisfatórias, a saber:

- Exclusão mútua, ou seja, a mesma informação não pode pertencer a mais de uma categoria;
- Homogeneidade, isto é, o conjunto de categorias deve ser estabelecido com base em um mesmo princípio de classificação;
- Pertinência é o fato de a categoria estar adaptada ao material de análise escolhido;
- A objectividade e a fidelidade referem-se à aplicação de igual tratamento de uma categoria para outra, ou seja, analisar partes do mesmo material e da mesma forma.
- A produtividade, isto é, um conjunto de categorias deve fornecer resultados férteis tanto em índices de inferências quanto em hipóteses e dados exatos. (Bardin, 1977, p.120).

²⁸ Salientamos que também faz parte dos procedimentos da AC a elaboração de categorias *a priori*, ou seja, antes de leitura e de identificação de temas no material submetido à análise. Devido à diversidade de informações possíveis de serem encontradas em discursos orais, consideramos pertinente não delimitar nossa visão a determinados temas a partir da formulação de categorias *a priori*.

Esses princípios são muito significativos na organização e na sistematização de informações vindas de discursos heterogêneos, apresentando uma possibilidade de olhá-los de uma mesma forma, contemplando os mesmos aspectos, bem como auxiliando para que não seja atribuída uma maior importância a elementos do discurso que não estão em consonância com o objetivo da pesquisa.

Após a elaboração das categorias, busca-se indicadores de frequência para auxiliar na interpretação das informações e ter “a medida exata da sua importância” (Minayo, 2006, p.309). A frequência de informações sobre um mesmo aspecto, expressa tanto numericamente quanto em porcentagem pode, muitas vezes, não ser calculada a partir do número de sujeitos envolvidos na pesquisa, mas sim mediante o número de informações apresentadas sobre um mesmo aspecto; visto que um mesmo sujeito pode apresentar, em seu discurso, elementos distintos que correspondam a mais de uma categoria.

Os indicadores de frequência são expostos a partir de um quadro ilustrativo, conforme consta no exemplo de utilização da AC em pesquisa educacional fornecido por Franco (2005, p.67-76).

A partir das categorias elaboradas e da frequência de aparição de informações referentes às subcategorias que as compõem, dá-se início a interpretação das informações, realizando inferências, ou seja, buscando desvelar aspectos não explicitados no discurso, mas dos quais são fornecidas “pistas”. Por fim, parte-se para a interpretação mediante estabelecimento de um diálogo entre as constatações e evidências oriundas das informações obtidas, os aportes teóricos provenientes dos referenciais adotados, a fim de uma aproximação satisfatória entre os resultados com o problema e o objeto de pesquisa.

Mediante o exposto neste capítulo, tomando por referência os procedimentos aqui descritos, organizamos e desenvolvemos nossas ações de pesquisa. Relatamos, no capítulo a seguir (Capítulo 4), a organização, incluindo informações sobre os profissionais - fontes de informação, e as ações desenvolvidas no âmbito desta pesquisa.

4. CONTEXTO E DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA

Neste capítulo, descrevemos aspectos importantes do contexto em que desenvolvemos a pesquisa, ou seja, do espaço institucional onde atuam os professores orientadores de ECPP investigados, incluindo os Cursos de Licenciatura nos quais orientam alunos em situação de ECPP e atribuindo maior ênfase à organização do ECPP no âmbito desses espaços, de acordo com o objetivo e as questões de pesquisa propostos.

Apresentamos também, neste capítulo, com base no exposto sobre aportes metodológicos no capítulo anterior, em especial, no que se refere a fontes e instrumentos para coleta de informações, os procedimentos metodológicos utilizados no decorrer da pesquisa, bem como as dificuldades encontradas para realização de determinadas ações investigativas.

4.1. CONTEXTO DA PESQUISA

A pesquisa em questão foi desenvolvida com professores orientadores de ECPP atuantes em boa parte da totalidade dos Cursos de Licenciatura da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).

A UFSM está localizada na cidade de Santa Maria, região central do Estado do Rio Grande do Sul. Santa Maria possui população de, aproximadamente, 243.611 habitantes. (CENSO 2000)²⁹. Congrega o comércio e os serviços públicos de uma região com cerca de 35 municípios (Associação dos Municípios da Região Centro do Estado - AM Centro). Caracteriza-se pelo grande número de funcionários públicos federais, pois além da UFSM, existem no município uma Base da Força Aérea Brasileira (Base Aérea de Santa Maria – BASM), diversos quartéis (cerca de 12), um Colégio Militar e as sedes de diversos órgãos federais (Polícia Federal, Receita Federal, etc.) Há também um quartel da Brigada Militar (Polícia Militar do Estado) e vários órgãos da administração estadual, cujo contingente de profissionais soma-se ao contingente de professores da rede pública estadual de ensino. Por fim, há o

²⁹ Informação disponível em:
<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2000/universo.php?tipo=31o/tabela13_1.shtm&paginaAtual=1&uf=43&letra=S>.

contingente de funcionários públicos municipais, incluindo professores da rede pública de ensino.

Assim, por essas características, pode ser dizer que Santa Maria depende muito do setor de serviços, em geral, do setor de comércio, em geral, e do funcionalismo público das 03 esferas públicas.

A UFSM foi a primeira universidade pública federal do Brasil a instalar-se fora de uma capital, tendo por objetivo a promoção da interiorização do Ensino Superior no país.

Os primeiros passos para criação dessa instituição iniciaram em 1931, a partir da fundação da Faculdade de Farmácia, por Francisco Mariano da Rocha, e estenderam-se até 1960, quando foi oficialmente fundada.

Em 1941, essa faculdade foi reconhecida pelo Governo Federal. Em 1947, o Prof. Dr. José Mariano da Rocha Filho fundou a Associação Santa Mariense Pró-Ensino Superior. Surgiram, em 1953, a Faculdade de Ciências Políticas e Econômicas e Faculdade de Direito, fundadas pela congregação dos Irmãos Maristas. Em 1955, foi fundada a Faculdade de Filosofia Ciências e Letras Imaculada Conceição pela Congregação das Irmãs Franciscanas.

Quando a UFSM foi criada pela Lei 3.834-C, de 14 de dezembro de 1960, as faculdades particulares, referenciadas acima, foram agregadas a ela, juntamente com as Faculdades de Farmácia e de Medicina, já federalizadas e, ainda, as Faculdades de Agronomia, Veterinária, Engenharia, Odontologia e Belas Artes, criadas pela referida Lei.

Os primeiros cursos oferecidos pela recém criada UFSM foram: Faculdade de Farmácia, Faculdade de Medicina, Faculdade de Odontologia, Faculdade Politécnica, Faculdade de Agronomia, Faculdade de Veterinária e Faculdade de Belas Artes.

O primeiro curso de Pós-Graduação (Mestrado), registrado na área de Educação, no país, pertenceu à Faculdade Interamericana de Educação. Esta faculdade teve sua origem a partir de um Projeto Multinacional desenvolvido na forma de convênio entre o Governo Brasileiro, a Organização dos Estados Americanos, OEA, e a UFSM, Convênio OEA/MEC/UFSM, no período de 1970 a 1977³⁰. A partir de 1977, extinto o Convênio, esse Programa de Pós-Graduação em

³⁰ GUTERRES, Clovis Renan Jacques. **A Faculdade Interamericana de Educação**. Disponível em: <<http://coralx.ufsm.br/revce/ceesp/2002/01/a11.htm>>. Acesso em: 03 Jul. 2009.

Educação (PPGE) passou a ser dirigido pelo Centro de Educação (CE/UFSM), tal como permanece até o momento. Em 2008, foi aprovado o Curso de Doutorado, na área de Educação.

Atualmente, a UFSM mantém 66 Cursos de Graduação presenciais, 11 de educação a distância, 66 de Pós-Graduação permanentes, sendo 13 de Doutorado, 40 de Mestrado e 13 de Especialização. Além disso, possui três cursos de Especialização a distância/EAD. (UFSM, 2009).

A instalação desses Cursos se dá a partir de 10 unidades universitárias: Centro de Ciências Naturais e Exatas; Centro de Ciências Rurais; Centro de Ciências da Saúde; Centro de Educação; Centro de Ciências Sociais e Humanas; Centro de Tecnologia; Centro de Artes e Letras; Centro de Educação Física e Desportos; Unidade Descentralizada de Educação Superior da UFSM em Silveira Martins/RS (UDESSM)³¹ e, Centro de Educação Superior Norte-RS/UFSM (CESNORS)³². Também fazem parte da estrutura universitária três escolas de ensino médio e tecnológico: Colégio Politécnico da Universidade Federal de Santa Maria, Colégio Agrícola de Frederico Westphalen e Colégio Técnico Industrial de Santa Maria.

O contingente educacional da UFSM é de 17.251 alunos (1o semestre de 2008) em cursos permanentes, distribuídos entre os três níveis de ensino, dos quais 12.803 são do ensino de Graduação, 2.121 do ensino de Pós-Graduação e 2.327 do ensino Médio e Tecnológico. O corpo docente é composto de 1.215 professores do quadro efetivo (Graduação, Pós-Graduação e Ensino Médio e Tecnológico) e de 203 professores de contrato temporário. O quadro de pessoal técnico-administrativo é composto de 2.616 servidores (dezembro de 2007). (UFSM, 2009).

Dentre o montante de Cursos oferecidos hoje pela UFSM, 19 (dezenove) são Cursos de Licenciatura Plena presenciais:

- 1) Curso de Artes Visuais – Licenciatura plena em Desenho e Plástica;
- 2) Curso de Ciências Biológicas – Bacharelado e Licenciatura Plena;
- 3) Curso de Educação Especial – Licenciatura Plena (diurno);

³¹ A criação da UDESSM em Silveira Martins surge a partir do Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI, instituído pelo Decreto nº. 6.096, de 24 de abril de 2007. Informações disponíveis em: < http://w3.ufsm.br/udessm/index.php?option=com_content&view=article&id=9&Itemid=8&9e815e30f76d9af19d46ed6012f9fbf0=0ef0f5473f2d2f2513f56a285d300fe9>.

³² A criação do Centro de Educação Superior do Norte - RS/UFSM - CESNORS se deu em 20 de julho de 2005 pelo parecer 031/05 com o objetivo de promover a interiorização do Ensino Superior. Há duas Unidades de Ensino: Frederico Westphalen (Unidade Administradora do Centro) e Palmeira das Missões. Informações disponíveis em: <<http://www.cesnors.ufsm.br/apresentacao>>.

- 4) Curso de Educação Especial – Licenciatura Plena (noturno);
- 5) Curso de Educação Física - Licenciatura;
- 6) Curso de Filosofia – Licenciatura Plena;
- 7) Curso de Física – Licenciatura Plena (diurno);
- 8) Curso de Física – Licenciatura Plena (noturno);
- 9) Curso de Geografia – Licenciatura Plena;
- 10) Curso de História – Licenciatura Plena;
- 11) Curso de Letras – Espanhol e Literaturas de Língua Espanhola – Licenciatura Plena;
- 12) Curso de Letras – Inglês e Literaturas de Língua Inglesa – Licenciatura Plena;
- 13) Curso de Letras – Português e Literaturas de Língua Portuguesa – Licenciatura Plena;
- 14) Curso de Matemática – Licenciatura Plena (diurno);
- 15) Curso de Matemática (noturno) – Licenciatura Plena;
- 16) Curso de Música – Licenciatura Plena;
- 17) Curso de Pedagogia – Licenciatura Plena (diurno);
- 18) Curso de Pedagogia – Licenciatura Plena (diurno);
- 19) Curso de Química – Licenciatura Plena.

Conforme já mencionamos e justificamos no capítulo anterior, desses 19 Cursos de Licenciatura, não contemplamos na pesquisa 04 (quatro) deles:

- 1) Curso de Educação Especial – Licenciatura Plena (diurno);
- 2) Curso de Licenciatura em Educação Especial (noturno);
- 3) Curso de Pedagogia – Licenciatura Plena (diurno);
- 4) Curso de Pedagogia – Licenciatura Plena (noturno).

O ingresso a qualquer desses cursos ocorre a partir de dois processos seletivos, o VESTIBULAR e o Programa de Ingresso ao Ensino Superior (PEIES). O primeiro é realizado em uma só etapa seletivo-classificatória, em quatro dias consecutivos, através da aplicação de provas de Biologia, Filosofia, Física, Geografia, História, Língua Estrangeira (Alemão, Espanhol, Francês, Inglês ou Italiano), Língua Portuguesa, Literatura Brasileira, Matemática, Química e Redação. O segundo é um sistema de vestibular seriado, no qual os alunos do Ensino Médio

realizam uma prova ao final de cada um dos três anos deste nível de ensino. São disponibilizadas 20% das vagas de cada curso para os ingressantes do PEIES³³.

A seguir, apresentamos algumas características dos Cursos de Licenciatura (CL) cujos orientadores de Estágio estão envolvidos na presente pesquisa, sobretudo no que se refere à criação desses CL, às possíveis habilitações, no caso dos que oferecem mais de uma, e aos modos de ingresso neles. Caracterizamos esses CL a partir de informações encontradas em documentos oficiais apresentam sua organização e funcionamento, ou seja, nos Projetos Pedagógicos de Cursos (PPC) de cada um dos 15 CL³⁴ analisados.

CURSO DE ARTES VISUAIS – LICENCIATURA PLENA EM DESENHO E PLÁSTICA

O hoje denominado Curso de Artes Visuais - Licenciatura Plena em Desenho e em Plástica da UFSM foi criado em 1966, sob a denominação de Professorado em Desenho e Plástica. Ao longo de sua existência, ocorreram algumas mudanças em sua nomenclatura, a saber: Artes Plásticas - Licenciatura em Desenho e Plástica (1969-1973); Curso de Educação Artística (1974-1978); Curso de Educação Artística – Licenciatura (1979-1990); Desenho e Plástica (1991-1998); Desenho e Plástica (1999-2003); Artes Visuais - Licenciatura Plena em Desenho e Plástica (2004).

A UFSM também oferece Curso de Artes Visuais – Bacharelado em Desenho e Plástica criado na década de 70.

Até o ano de 2004, o aluno prestava um único processo seletivo para ambos os Cursos, sendo que optava por um ou outro no 5º semestre. Em 2004, após o processo de reformulação curricular, o ingresso à Licenciatura ou ao Bacharelado passou a ser feito por processos seletivos separados, sendo 14 vagas destinadas para ingressantes na Licenciatura e 26 no Bacharelado.

³³A UFSM, por meio do Programa de Ingresso ao Ensino Superior - PEIES, desenvolve acompanhamento intensivo a 923 escolas participantes do ensino médio, trinta CRE's e os estados: Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Paraná, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Rondônia e São Paulo.

³⁴ Os PPC dos CL da UFSM estão disponíveis no website institucional <<http://w3.ufsm.br/prograd/not.php?PPCs=Cursos>>.

CURSO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS – LICENCIATURA PLENA

O Curso de Ciências Biológicas – Licenciatura Plena foi criado em 1969. Também é oferecido o Curso de Ciências Biológicas – Bacharelado, criado em 1999, a partir de uma reformulação curricular.

Atualmente, a via de ingresso tanto para Licenciatura, como para, Bacharelado é a mesma. São oferecidas 35 vagas. Há um núcleo comum de disciplinas até final do 3º semestre do Curso, momento em que o aluno faz sua opção entre formar-se Professor ou Bacharel. A cada uma das opções é destinado 50% das vagas iniciais do curso (35). No caso de opção pelo Bacharelado for excessiva em relação ao número de vagas, há critérios de seleção dos ingressantes, definidos pelo Colegiado do Curso.

CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA - LICENCIATURA PLENA

O Curso de Educação Física - Licenciatura Plena foi criado em 1969, com a denominação de Faculdade Superior de Educação Física. A UFSM também oferece o Curso de Educação Física – Bacharelado criado, mais recentemente, recebendo alunos a partir do ano de 2005.

O processo seletivo para ingresso a esses Cursos se dá de forma separada, sendo destinadas 53 vagas para Licenciatura e outras 53 vagas para Bacharelado.

CURSO DE FILOSOFIA – LICENCIATURA PLENA

O Curso de Filosofia – Licenciatura Plena foi criado em 1961, a partir da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras Imaculada Conceição que foi agregada à UFSM.

Este ano foi criado o Curso de Filosofia – Bacharelado (Noturno), o qual receberá alunos no 2º semestre letivo.

O processo seletivo de ingresso a esses Cursos se dá de forma separada, sendo 32 vagas destinadas para Licenciatura e 40 destinadas para Bacharelado.

CURSO DE FÍSICA – LICENCIATURA PLENA (DIURNO) E CURSO DE FÍSICA – LICENCIATURA PLENA (NOTURNO)

O Curso de Física Licenciatura Plena (Diurno) da UFSM foi criado, no final da década de 1960, a partir da absorção do Curso, já existente, oferecido pela Faculdade Imaculada Conceição (FIC). No 2º semestre deste mesmo ano, foi criado, com a mesma estrutura, o Curso de Física Licenciatura Plena (Noturno).

Além desses dois Cursos de Licenciatura, a UFSM oferece também o Curso de Física – Bacharelado, criado na mesma data do Curso de Licenciatura (Diurno).

A via de ingresso para qualquer desses cursos ocorre separadamente, de forma que, são oferecidas 20 vagas para Licenciatura (Diurno), 20 vagas para Licenciatura (Noturno) e 18 vagas para Bacharelado.

CURSO DE GEOGRAFIA – LICENCIATURA PLENA

O Curso de Geografia – Licenciatura Plena da UFSM foi criado em 1966. Essa instituição também oferece o Curso de Geografia – Bacharelado criado na década de 70.

O processo de ingresso para esses Cursos se dá de forma conjunta, sendo que o aluno faz a opção por Licenciatura ou Bacharelado no ato de realização de sua primeira matrícula no curso. São oferecidas 29 vagas para Licenciatura e 24 para Bacharelado.

CURSO DE HISTÓRIA – LICENCIATURA PLENA E BACHARELADO

O Curso de História – Licenciatura Plena e Bacharelado foi criado em 1961 e mantido como parte integrante da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras "Imaculada Conceição" até 1965, quando é agregado à UFSM.

Diferente dos demais Cursos de Licenciatura, neste Curso não há opção por parte do aluno entre formar-se Professor ou Bacharel, trata-se de uma habilitação dupla. São oferecidas 32 vagas no processo seletivo de ingresso.

CURSOS DE LICENCIATURA DA ÁREA DE LETRAS: CURSO DE LETRAS – ESPANHOL E LITERATURAS DE LÍNGUA ESPANHOLA; CURSO DE LETRAS – INGLÊS E LITERATURAS DE LÍNGUA INGLESA; CURSO DE LETRAS – PORTUGUÊS E LITERATURAS DE LÍNGUA PORTUGUESA

Os Cursos de Licenciatura da área de Letras foram oficialmente criados em 1961, sendo eles: Curso de Licenciatura Plena em Português e Inglês e Curso de Licenciatura Plena em Português e Francês. Em 1975, foi criado o Curso de Licenciatura Plena Português e Literatura de Língua Portuguesa e, em 1994, em decorrência da fundação do MERCOSUL, foi criado o Curso de Licenciatura Plena em Espanhol e Literatura, sendo o único oferecido no turno noturno.

Em 2002, o Curso de Licenciatura em Francês foi extinto e o Curso de Licenciatura em Português – Inglês foi transformado em um Curso de Licenciatura com habilitação simples em Inglês.

No momento, todos esses Cursos de Licenciatura oferecem habilitação simples, sendo que eles apresentam documentos independentes que regem os funcionamentos – Projetos Pedagógicos de Curso (PPC) –, específicos de cada curso. Os ingressos também são feitos de forma independente.

Para o Curso de Espanhol – Licenciatura são oferecidas 24 vagas, para o Curso de Inglês – Licenciatura 28 vagas e para o Curso de Português – Licenciatura também 28 vagas.

No segundo semestre de 2009, terá início o Curso de Letras – Bacharelado – Português/Literaturas (Brasileira e Portuguesa). São oferecidas 40 vagas e o processo seletivo também é independente dos demais CL da área de Letras.

CURSO DE MATEMÁTICA – LICENCIATURA PLENA (DIURNO) E CURSO DE MATEMÁTICA – LICENCIATURA PLENA (NOTURNO)

O Curso de Matemática – Licenciatura Plena (Diurno) foi criado em 1961, mantido pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras “Imaculada Conceição”, sendo agregado à UFSM em 1965. Há também o Curso de Matemática Licenciatura Plena (Noturno) fundado em 1995 e o Curso de Matemática - Bacharelado (Diurno), fundado em 2001.

Os ingressos para os Cursos de Matemática – Licenciatura (Diurno) e para o de Bacharelado (Diurno) ocorrem mediante uma mesma via de ingresso, sendo que o aluno, após cursar as disciplinas do Núcleo Comum, à Licenciatura e ao Bacharelado, que compreende os 4 primeiros semestres, opta entre Licenciatura ou Bacharelado.

São oferecidas 28 vagas para cada um dos Cursos de Matemática Licenciatura e 40 vagas para o Curso de Matemática – Bacharelado.

CURSO DE MÚSICA - LICENCIATURA PLENA

O Curso de Licenciatura em Música foi criado, em 1995, de modo a substituir o Curso de Educação Artística Licenciatura Plena - Habilitação em Música. A Criação desse Curso é vista como relevante por seu pioneirismo, no Brasil,

oferecendo formação específica a profissionais da área da Educação Musical. Há também o Curso de Música - Bacharelado criado desde 1963.

O processo seletivo de ingresso para esses Cursos são feitos de forma separada, sendo oferecidas 25 vagas para Bacharelado e 12 vagas para Licenciatura.

CURSO DE QUÍMICA – LICENCIATURA PLENA

O Curso de Química – Licenciatura Plena da UFSM foi criado em 1971.

A instituição também oferece dois outros Cursos de Química, a saber, Química Industrial, fundado em 1975 e Química Bacharelado, criado em 2005.

O processo seletivo de ingresso a qualquer um desses Cursos se dá de forma separada, sendo oferecidas 30 vagas para Licenciatura; 16 vagas para Bacharelado e 12 vagas para Química Industrial.

Após esses breves comentários sobre os 15 (quinze) CL em que os atuam os orientadores de ECPP, sujeitos dessa pesquisa, passamos a uma descrição, com um maior grau de detalhamento, sobre a organização dos ECPP no âmbito desses Cursos.

4.1.1. Organização do Estágio Curricular Pré-Profissional em 15 Cursos de Licenciatura da UFSM

Traçamos algumas considerações sobre a organização desses 15 CL, considerando informações encontradas nas ementas das disciplinas referentes ao ECPP no âmbito dos 15 CL estudados. Organizamos essas informações em alguns itens: a) Duração prevista para os CL; b) Distribuição das disciplinas referentes ao componente curricular ECPP; c) Ementa das disciplinas referentes ao ECPP; d) Campo de atuação do aluno em situação de ECPP nos CL; e) Modo de inserção do estagiário no campo de atuação; f) Atividades de regência no âmbito das disciplinas referentes ao ECPP nos 15 CL; g) Avaliação das atividades desenvolvidas pelos estagiários.

Duração prevista para os CL em semestres

Dentre os 15 CL da UFSM, já citados, 11 deles têm duração prevista para 08 semestres. São eles:

- 1) Artes Visuais – Licenciatura Plena;

- 2) Ciências Biológicas – Licenciatura Plena;
- 3) Educação Física – Licenciatura Plena;
- 4) Filosofia – Licenciatura Plena;
- 5) Física – Licenciatura Plena (Diurno);
- 6) Geografia – Licenciatura Plena;
- 7) Letras – Inglês e Literaturas de Língua Inglesa – Licenciatura Plena;
- 8) Letras – Português e Literaturas de Língua Portuguesa – Licenciatura Plena;
- 9) Música – Licenciatura Plena;
- 10) Matemática – Licenciatura Plena (Diurno);
- 11) Química – Licenciatura Plena,;

Os 04 CL restantes têm duração prevista para 10 semestres, ou seja, 05 (cinco) anos. São os seguintes:

- 1) Física– Licenciatura Plena (Noturno);
- 2) História (Diurno);
- 3) Letras – Espanhol e Literaturas de Língua Espanhola (Noturno);
- 4) Matemática (Noturno).

Distribuição das disciplinas referentes ao componente curricular ECPP

Apresentamos as informações sobre distribuição das cargas horárias das disciplinas referentes ao ECPP nos CL, com duração de 08 semestres, no Quadro 06.

Quadro 06 – Distribuição das cargas horárias das disciplinas referentes aos ECPP, em Cursos de Licenciatura com duração prevista para 08 (oito) semestres

N.	Cursos de Licenciatura	CARGA HORÁRIA POR SEMESTRE								CH Total
		1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º	
01	Artes Visuais	----	----	----	----	75	90	120	120	405
02	Ciências biológicas	----	----	----	----	90	90	90;45	90	405
03	Educação Física	----	----	----	----	120	120	120	45	405
04	Filosofia	----	----	----	----	----	----	210	210	420
05	Física (Diurno)	----	----	----	----	60	75	90	180	405
06	Geografia	----	60	60	60	60	60	60	60	420
07	Letras – Inglês	----	----	----	----	105	105	105	105	420
08	Letras – Português	----	----	----	----	105	105	105	105	420
09	Matemática (Diurno)	----	----	----	----	----	----	210	210	420
10	Música	----	----	----	----	105	105	105	105	420
11	Química	----	----	----	----	105	105	105	105	420

Mediante o exposto no quadro, dentre esses CL, tem:

- 04 CL, Letras inglês, Letras Português, Música e Química, em que as disciplinas referentes ao ECPP têm carga horária distribuída igualmente (105h cada disciplina);
- 02 CL, Filosofia e Matemática, em que há duas disciplinas referentes ao ECPP. alocadas no 7º e 8º semestres, cada um com carga horária de 210h;
- 01 CL, Geografia, apresenta disciplinas referentes ao ECPP desde o 2º semestre do CL, perfazendo um total de 07 disciplinas, com igual carga horária (60h);
- 01 CL, Artes Visuais apresenta 04 disciplinas referentes ao ECPP, sendo as 02 primeiras com cargas horárias distintas, 75h e 90h, respectivamente e as outras 02 com mesma carga horária, 120h cada.
- 01 CL, Ciências Biológicas, apresenta 04 disciplinas referentes ao ECPP com carga horária de 90 h cada e mais uma disciplina com carga horária de 45 h simultânea a uma outra disciplina referente ao ECPP;
- 01 CL, Educação Física, tem 04 disciplinas referentes ao ECPP, as 03 primeiras com carga horária de 120 h e uma última com carga horária de 45h;
- 01 CL, Física, em que as 04 disciplinas referentes ao ECPP apresentam diferentes cargas horárias, 60h, 75h, 90h e 180h, respectivamente.

No que se refere aos CL com duração de 08 semestres, expomos as informações sobre distribuição das cargas horárias das disciplinas referentes ao ECPP neles no Quadro 07.

Quadro 07 – Distribuição das cargas horárias das disciplinas referentes aos ECPP, em Cursos de Licenciatura com duração prevista para 10 (dez) semestres

N.	Cursos de Licenciatura	CARGA HORÁRIA POR SEMESTRE										CH Total
		1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º	9º	10º	
01	Física (Noturno)	----	----	----	----	----	----	60	75	90	180	405
02	História (Diurno)	----	----	----	----	----	----	105	105	105	105	420
03	Letras espanhol (Noturno)	----	----	----	----	----	----	105	105	105	105	420
04	Matemática (Noturno)	----	----	----	----	----	----	----	----	210	210	420

A partir do quadro, percebemos que há:

- 02 CL, História e Letras Espanhol, em que as disciplinas referentes ao ECPP é tem carga horária distribuída igualmente (105h cada disciplina);
- 01 CL, Física, em que as 04 disciplinas referentes ao ECPP apresentam diferentes cargas horárias, 60h, 75h, 90h e 180h, respectivamente. Mesma estrutura do CL Física (Diurno);
- 01 CL, Matemática (Noturno), que apresenta duas disciplinas referentes ao ECPP. alocadas no 9º e 10º semestres, cada um com carga horária de 210h. Estrutura igual ao CL Matemática (Diurno)

A organização das disciplinas referentes ao ECPP nos CL em Matemática (diurno) e em Física (diurno) se iguala à organização dessas disciplinas nos respectivos CL noturnos, mantendo certa equivalência quanto ao semestre que estão alocadas: no CL em Física, a partir da segunda metade do Curso e no CL em Matemática no último ano do Curso.

Ementa das disciplinas referentes ao ECPP

As ementas das disciplinas referentes ao ECPP (Ver exemplo – ANEXO 05) englobam objetivo e programa, o qual está relacionado às atividades a serem realizados pelo licenciando. A nomenclatura das disciplinas e as ementas estão sistematizadas em quadro específico. (Ver APÊNDICE 01)

As informações que compõem essas ementas fazem referência aos possíveis campos de atuação do licenciando, ao modo como ele aproxima-se do campo de atuação durante ECPP, buscando conhecer estrutura organizativa e compreender funcionamento da instituição campo de estágio, às ações previstas como subsídios para o planejamento posterior da atuação do licenciando como docente e os instrumentos e formas pelos quais as atividades e o desempenho do estagiário são avaliados.

Campo de atuação do aluno em situação de ECPP nos 15 CL

Quanto aos campos de estágio, temos as seguintes informações:

- Em 08 CL, Ciências Biológicas; Geografia; História; Letras – Português; Matemática (Diurno); Matemática (Noturno); Música e Química, a inserção e a atuação do futuro professor ocorrem, primeiramente, no Ensino

Fundamental (EF), em especial, nos últimos anos deste nível de ensino, e, após, no Ensino Médio (EM);

- No CL Artes Visuais, não há referência ao campo de ECPP. É exposto que dentre as 04 disciplinas, 03 delas prevêem realização de atividades em âmbito escolar, em “diferentes realidades”, sem especificações sobre o nível de ensino (EF, EM,..);
- No Curso de Letras – Inglês Licenciatura não é explicitado o nível de ensino do campo de ECPP, apenas aponta-se como campo o “contexto escolar”;
- No CL Educação Física, contrário a outros CL, as atividades docentes iniciam no EM (1ª disciplina), após EF – Anos Finais (2ª disciplina), depois, no EF – Anos Iniciais (3ª disciplina). A 4ª disciplina referente ao ECPP é desenvolvida no âmbito da IES (UFSM), momento de análise e de reflexão, por parte do licenciando, sobre atividades que executou nas 03 (três) disciplinas anteriores.;
- Em 03 CL, Física (Diurno), Física (Noturno) e Filosofia, é prevista atuação do estagiário apenas no EM;
- No CL Música é proposto como campo de ECPP a Educação Infantil (1ª e 2ª disciplina) e o EF (3ª e 4ª disciplina) Parece se tratar de que 04 (quatro) espaços de atuação distintos; pois, no programa de todas disciplinas, consta como atividade a ser realizada pelo licenciando “Conhecimento do Projeto Político-Pedagógico”.

Em outros Cursos de Licenciatura, há previsão de que o campo de ECPP não seja apenas espaços escolares, como no Curso de História, no qual a indicação para o estagiário realizar atividades docentes fora do EM ou EF (2ª disciplina referente ao ECPP) e no Curso de Letras Inglês, onde o estagiário pode executar atividades em “qualquer contexto escolar ou contexto educativo” (1ª disciplina referente ao ECPP) ou desenvolver o “exercício pedagógico em contextos variados” (2ª disciplina referente ao ECPP). Ressaltamos que, no caso deste último Curso, não há referência ao EM ou EF nas ementas de nenhuma das disciplinas.

Modo de inserção do estagiário no campo de atuação

Com relação ao modo de inserção do estagiário em seu campo de atuação, na maioria dos Cursos de Licenciatura em questão, há uma preocupação com que o estagiário compreenda o funcionamento da escola, tanto em termos burocráticos quanto pedagógicos.

Algumas atividades são propostas para facilitar a compreensão desse espaço pelo estagiário, dentre elas; a) realização de observações no espaço escolar, em especial, em sala de aula (Curso de Biologia; de Filosofia; de Física diurno; de Física noturno; de Letras inglês; de Letras Português); b) Leitura de documentos relativos à organização da instituição de ensino como, por exemplo, Projeto Político-Pedagógico (Curso de Física diurno; de Física noturno; de Música).

Atividades de regência no âmbito das disciplinas referentes ao ECPP nos 15 CL

O início das atividades de regência de classe apresenta certa variação entre um Curso de Licenciatura e outro, conforme podemos observar nos quadros 08 e 09.

Quadro 08 – Previsão para início das atividades de regência no âmbito das disciplinas referentes aos ECPP nos CL com duração prevista para 08 (oito) semestres

N.	Cursos de Licenciatura	ATIVIDADES DE REGÊNCIA							
		1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º
01	Artes Visuais	----	----	----	----	X	X	X	X
02	Ciências biológicas	----	----	----	----	X	X	X	X
03	Educação Física	----	----	----	----	X	X	X	---
04	Filosofia	----	----	----	----	----	----	----	X
05	Física (Diurno)	----	----	----	----	----	----	----	X
06	Geografia	----	----	----	----	----	----	X	X
07	Letras – Inglês	----	----	----	----	----	X	X	X
08	Letras – Português	----	----	----	----	----	X	X	X
09	Matemática (Diurno)	----	----	----	----	----	----	X	X
10	Música	----	----	----	----	X	X	X	X
11	Química	----	----	----	----	X	X	X	X

Quadro 09 – Previsão para início das atividades de regência no âmbito das disciplinas referentes aos ECPP nos CL com duração prevista para 10 (dez) semestre

N.	Cursos de Licenciatura	ATIVIDADES DE REGÊNCIA									
		1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º	9º	10º
01	Física (Noturno)	----	----	----	----	----	----	----	----	----	X
02	História (Diurno)	----	----	----	----	----	----	----	----	X	X
03	Letras espanhol (Noturno)	----	----	----	----	----	----	X	X	X	X
04	Matemática (Noturno)	----	----	----	----	----	----	----	----	X	X

A partir desses quadros, obtemos uma visão geral dos semestres para os quais estão previstas as atividades de regência nos 15 CL estudados, sendo possível destacar que:

- Nos CL Matemática (Diurno), CL Matemática (Noturno), CL Geografia e CL História, as primeiras experiências do licenciando na regência de classe se dá no último ano do Curso (7º e 8º semestres ou 9º e 10º semestres).
- Nos CL Física (Diurno), CL Filosofia e CL Física (Noturno), o estagiário inicia a regência apenas no último semestre do Curso (8º semestre ou 10º semestre);
- No Curso de Licenciatura Letras Espanhol, as ementas são iguais, incluindo regências, para as 04 (quatro) disciplinas referentes ao ECPP;
- Nos CL Artes Visuais, CL Ciências Biológicas; CL Música e CL Química é previsto o desenvolvimento de regência em todas as disciplinas;
- Nos CL Letras Inglês e CL Letras Português, há previsão de regência do 6º ao 8º semestre do Curso;
- No CL Educação Física, nas 03 (três) primeiras disciplinas referentes ao ECPP há previsão de regência de classe.

Avaliação das atividades desenvolvidas pelo estagiário

No que tange a avaliação do trabalho desenvolvido pelo estagiário durante ECPP, há grande ocorrência de menção ao relatório, o qual em alguns casos é entregue e em outros defendido. Os Cursos que o utilizam para fins avaliativos são:

- CL Artes Visuais, o relatório é defendido com banca examinadora e é feita também a entrega de artigo;

- CL Geografia; CL História; CL Letras inglês; CL Filosofia, o relatório é defendido com banca examinadora;
- CL Letras Português o relatório é defendido com banca examinadora e é realizada uma entrevista com o estagiário;

Nos demais CL, não há especificações quanto a instrumentos utilizados para avaliação das atividades executadas pelo estagiário.

Convém destacarmos que em disciplinas referentes ao ECPP de 02 (dois) Cursos – Artes Visuais e Letras Inglês, junto ao desenvolvimento de atividades de ensino por parte do licenciando, está prevista a elaboração e realização de um projeto de pesquisa a partir das atividades de ensino e das informações advindas dessas. Nos outros Cursos, não há disciplinas, referentes ao ECPP, que façam menção explícita ao desenvolvimento simultâneo de ensino e de pesquisa.

As informações apresentadas, até o momento, sobre as formas como estão previstas as organizações e os funcionamentos desses ECPP, nos Cursos de Licenciatura da UFSM, em documentos que regem a organização desses Cursos, auxiliam-nos a formar um cenário das atividades a serem desenvolvidas pelo orientador e, conseqüentemente, analisar o modo como os orientadores descrevem as atividades de orientação que desenvolvem.

4.2. Desenvolvimento da pesquisa

Para melhor compreensão das atividades desenvolvidas no âmbito desta pesquisa, tendo em vista que alguns sujeitos participaram de uma “primeira etapa” da pesquisa e não puderam continuar participando, conforme melhor explicamos a seguir, consideramos mais adequado relatar, primeiramente, as atividades desenvolvidas no 2º semestre de 2007; e, após, as atividades desenvolvidas no ano de 2008 e no 1º semestre de 2009.

4.2.1. Atividades de pesquisa desenvolvidas no 2º semestre de 2007 – 1ª etapa

Iniciamos a realização desta pesquisa, a partir de ações investigativas que estavam em andamento no âmbito do projeto de pesquisa DIPIED. Naquele momento, a aluna de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSM, Sandra Agostini, estava finalizando sua pesquisa sob orientação do professor Dr. Eduardo A. Terrazzan. A pesquisa de Sandra Agostini também

contemplou estudos sobre ECPP em Cursos de Licenciatura da UFSM, em especial, sua organização e seu desenvolvimento a partir da visão de alunos, em situação de ECPP, nos Cursos de Licenciatura e de seus respectivos professores orientadores.

Como membros desse mesmo projeto de pesquisa, participamos, de forma ainda que restrita, de algumas ações que Sandra desenvolveu. Em especial, participamos da elaboração de um roteiro para realização de entrevistas estruturadas com professores orientadores de ECPP. Por isso, e como parte da orientação geral do projeto maior, contemplamos, nesse primeiro roteiro, questões relativas tanto à temática de estudo de Sandra, a organização e o desenvolvimento das disciplinas referentes ao ECPP, como também algumas questões voltadas ao estudo da formação da identidade profissional de professores orientadores, temática essa que começava a ser investigada na presente pesquisa.

Esse primeiro roteiro para realizar a entrevista, *Roteiro para Entrevista Estruturada – Entrevista Piloto*, ficou composto por 33 questões abertas, divididas em 04 blocos temáticos: Bloco I. Informações Pessoais e Profissionais (5 questões); Bloco II. Informações sobre Organização do Estágio (9 questões); Bloco III. Informações sobre a Orientação/Preparação do Docente da UFSM (11 questões); Bloco IV. Informações sobre a Orientação da Escola/Professor Responsável (8 questões). (Ver APÊNDICE 02)

A realização de um pré-teste a partir da utilização desse instrumento com 02 orientadores de ECPP da UFSM, escolhidos por possuírem uma maior experiência nessa atividade em relação aos demais orientadores, apontou-nos a necessidade de revisar esse roteiro de forma que a entrevista não fosse tão extensa ou não fossem apresentadas todas as questões em um único encontro.

Em decorrência disso, nos desafiamos a organizar o conteúdo dessas 33 questões do roteiro a fim de obter um instrumento, mais conciso, ou 02 instrumentos cada um composto por um número menor de questões. Após algumas reuniões internas da equipe do projeto, decidimos pela realização da entrevista em 02 etapas, cada uma com um roteiro próprio. A primeira etapa corresponde ao *Roteiro para Entrevista Estruturada 1* e a segunda etapa ao *Roteiro para Entrevista Estruturada 2*.

O *Roteiro para Entrevista Estruturada 1*³⁵ ficou composta por 12 questões organizadas em 02 blocos temáticos, a saber: Bloco I. Contato inicial com as

³⁵Esse roteiro apresentava 05 questões acerca da temática contemplada nesta pesquisa, são elas: Descreva as ações/atividades/formas que você utiliza para preparar os alunos-estagiários para desenvolverem seus EC.

Escolas de Educação Básica (EEB) e preparação dos Estagiários para o Estágio Curricular (8 questões); e Bloco II. Formação Docente (4 questões). (Ver APÊNDICE 03).

O *Roteiro para Entrevista Estruturada 2*³⁶ ficou composto por 23 questões organizadas em 04 blocos temáticos: Bloco I. Organização do Estágio Curricular Pré-Profissional (ECPP) (8 questões); Bloco II. Desenvolvimento e acompanhamento do ECPP (5 questões); Bloco III. Avaliação do ECPP (4 questões); Bloco IV. Inovações Educacionais e realização do ECPP (6 questões).

Naquele momento (2º semestre de 2007), havia um total de 33 professores atuando na atividade de orientação de ECPP. Desses 33 professores, 01 deles não fez parte de nossa pesquisa, desde o início, devido a ele ser o coordenador do projeto no âmbito do qual essa pesquisa iniciou e orientador da presente pesquisa. Assim, nossa amostra inicial estava formada por 32 orientadores.

Dentre os 32 orientadores de ECPP, 10 eram professores substitutos, ou seja, professores temporários, contratados pelo prazo máximo de 02 anos, e 22 eram professores efetivos.

Realizamos a entrevista estruturada 1 com os 10 professores substitutos e com 11, do conjunto de 22 professores efetivos, perfazendo um total de 21 entrevistas realizadas no 2º semestre de 2007.

Dentre os 11 professores orientadores efetivos que não participaram da pesquisa, 02 encontravam-se afastados para estudos de doutoramento, 07 apresentavam horários, para agendamento da entrevista, incompatíveis com os nossos, o que impossibilitou a realização das mesmas e 02 não aceitaram participar da pesquisa por razões pessoais.

Quadro 10 – Realização da Entrevista Estruturada 1 (EE1) durante 2º semestre de 2007 – 1ª etapa

Orientadores Vínculo Institucional	Realização da Entrevista Estruturada 1 (2007)		
	Número de orientadores atuantes	Número de orientadores entrevistados	Não foram contemplados
Substitutos	10	10	00

Como isso acontece e o que é discutido?; Como você se tornou professor orientador de estágio em Cursos de Licenciatura; Como aprendeu a fazer este tipo de trabalho?; Se pudesse escolher, você permaneceria como responsável pela disciplina de EC? Comente, por favor; Você gostaria de acrescentar algum comentário sobre o assunto deste bloco?

³⁶ Esse roteiro não havia sido construído especificamente para desenvolvimento da presente pesquisa e acabou não sendo realizadas entrevistas a partir dele. Assim, não o colocamos como Apêndice.

Orientadores Vínculo Institucional	Realização da Entrevista Estruturada 1 (2007)		
	Número de orientadores atuantes	Número de orientadores entrevistados	Não foram contemplados
Efetivos	22	11	11
Totais	32	21	11

4.2.2. Atividades de pesquisa desenvolvidas nos anos de 2008 e de 2009 – 2ª etapa

Nesta segunda etapa da pesquisa (2008-2009), direcionamos nossa atenção para a elaboração de um roteiro específico para responder às nossas questões de pesquisa.

Para elaborar esse roteiro, utilizamos como referência mais específica, os aportes teóricos estudados sobre formação da identidade profissional de professores, bem como sobre as atribuições do professor de ensino superior responsável pela orientação de alunos em situação de ECPP. Durante o processo de elaboração do roteiro, fizemos um pré-teste utilizando esse instrumento com um orientador experiente, com mais de 05 anos atuando na orientação de ECPP. Esse pré-teste auxiliou-nos a detectar falhas, apontando a necessidade de reformularmos algumas questões. Denominamos esse roteiro, com a mesma nomenclatura de um roteiro anterior que não foi utilizado, *Roteiro para Entrevista Estruturada 2*.

O *Roteiro para Entrevista Estruturada 2* ficou composto por um total de 18 questões agrupadas em 03 blocos temáticos: 1) Bloco I. Elementos das trajetórias escolar, acadêmica e profissional importantes na atuação como orientador (5 questões); 2) Bloco II. Encontros de orientação entre orientadores e estagiários (8 questões); 3) Bloco III. Espaço profissional de atuação do orientador (5 questões). (Ver APÊNDICE 04).

Quanto ao conjunto de professores atuantes na orientação de estagiários, entre o final do ano de 2007 e início do ano letivo de 2008, ocorreram algumas mudanças nesse conjunto:

- Sete dentre os 10 professores orientadores substitutos, participantes da 1ª etapa da pesquisa, não permaneceram vinculados à UFSM, pois os contratos de 06 venceram e 01 dos orientadores deixou o cargo

para completar estudos de doutoramento. Assim, dos 10 orientadores, 03 continuaram fazendo parte do conjunto de orientadores;

- Dois orientadores substitutos foram inseridos à atividade de orientação de alunos-estagiários, sendo que um deles por participar do projeto ao qual esta pesquisa está inserida, não participou das entrevistas;
- Um orientador efetivo, que não havia participado da Entrevista Estruturada I, devido estar afastado em 2007 para finalizar estudos de pós-doutoramento, retomou suas atividades como orientador;

Frente a essas mudanças, o conjunto de orientadores ficou constituído por 30 sujeitos, sendo 05 substitutos e 25 efetivos. Um dos substitutos por participar do grupo não fez parte da pesquisa.

Desse contingente de 29 professores, 03 substitutos e 11 efetivos já haviam participado da Entrevista Estruturada I. Realizamos com esses 14 orientadores a Entrevista Estruturada 2. Assim, na totalidade, eles participaram das duas etapas da pesquisa: a) Utilização do *Roteiro para Entrevista Estruturada 1* (2007); b) Utilização do *Roteiro para Entrevista Estruturada 2* (2008-9).

Em relação aos outros 15 orientadores, que não haviam participado da *Entrevista Estruturada 1*, não podíamos realizar a entrevista utilizando apenas o roteiro recém construído, visto que impossibilitaria um tratamento equivalente das respostas provenientes dos diferentes sujeitos. Portanto, teríamos que marcar 02 horários distintos com cada um dos orientadores, um horário para fazer a 1ª etapa de entrevista e, após, outro horário para fazer a 2ª etapa. Porém, tivemos muita dificuldade em agendar entrevista com eles, devido incompatibilidade entre os nossos horários e os deles e a falta de horários disponíveis por parte deles, mostrando-se inviável o agendamento de dois encontros.

Diante de tal circunstância, junto à limitação temporal para término da pesquisa e o número expressivo de orientadores a serem ainda contemplados, acabamos por formular um terceiro roteiro a partir da junção entre: (1) as 05 questões que compõem o *Roteiro para Entrevista Estruturada 1*, relativas à temática de nossa pesquisa, as quais reformulamos, formando 03 questões e (2) as 18 questões que compõem o *Roteiro para Entrevista Estrutura 2*.

Este instrumento foi denominado *Roteiro para Entrevista Estruturada 3*. Ele ficou composto por um total de 21 questões agrupadas em 04 blocos temáticos, sendo o Bloco I. Formação docente do professor orientador e organização do ECPP

(3 questões), oriundas do Roteiro para Entrevista Estruturada 1, e os outros 03 (três) Blocos - Bloco II; Bloco III e Bloco IV, iguais aos Blocos I, II e III do Roteiro para Entrevista Estruturada II. São eles: Bloco II. Elementos das trajetórias escolar, acadêmica e profissional importantes na atuação como orientador (5 questões); 2) Bloco III. Encontros de orientação entre orientadores e estagiários (8 questões); 3) Bloco IV. Espaço profissional de atuação do orientador (5 questões). (Ver APÊNDICE 06)

Desses 15 orientadores, realizamos a Entrevista Estruturada 3, com 10 deles, incluindo 07 orientadores efetivos que não haviam participado da Entrevista Estruturada I devido incompatibilidade de horários e um substituto, que havia ingressado recentemente.

Dois orientadores que tinham se recusado a conceder a entrevista, também não participaram desta etapa.

Expomos as entrevistas realizadas nos anos de 2008 e de 2009 no quadro 11.

Quadro 11 – Realização da Entrevista Estruturada 2 (EE2) e da Entrevista Estruturada 3 (EE3) nos anos de 2008 e de 2009 – 2ª etapa

Orientadores Vínculo Institucional	Número de orientadores atuantes	Número de orientadores entrevistados		Não foram contemplados
		EE2	EE3	
Substitutos	04	03	01	00
Efetivos	25	11	09	02
Totais	29	14	11	02

Para termos uma visão geral das ações desenvolvidas tanto em 2007, quanto em 2008 e 2009, representamos, no quadro 12, o total de entrevistas realizadas, conforme os roteiros utilizados para realizá-las e a natureza do vínculo institucional dos sujeitos investigados.

Quadro 12 – Total de entrevistas realizadas ao longo da pesquisa conforme roteiro utilizado e vínculo institucional dos orientadores

Orientadores Vínculo Institucional	Roteiros para Realização de Entrevistas Estruturadas		
	Roteiro 1	Roteiro 2	Roteiro 3
Substitutos	10*	03	01
Efetivos	11	11	09
Subtotais de entrevistas realizadas	21	14	10
Total de entrevistas realizadas	45		

*Desses 10 sujeitos, 03 participaram do restante da pesquisa.

Ressaltamos que dentre esse total de 45 (quarenta e cinco) entrevistas realizadas, 16 (dezesesseis) foram realizadas com a ajuda da equipe do projeto de pesquisa DIPIED, no momento em que a aluna de Mestrado Sandra Agostini estava finalizando sua pesquisa. As 29 (vinte e nove) entrevistas restantes foram realizadas e, a maioria, transcritas por nós mesmos.

4.2.3. Identificação dos sujeitos participantes da pesquisa

Em relação à identificação dos sujeitos investigados, nos comprometemos a garantir anonimato dos mesmos frente ao Conselho de Ética na Pesquisa da UFSM. Elaboramos um *Termo de Consentimento Livre e Esclarecido*, o qual foi aprovado por este Conselho, no qual consta um relato da pesquisa, contemplando: objetivo da pesquisa; possíveis benefícios e riscos para o sujeito investigado; a possibilidade de o sujeito retirar sua participação na pesquisa, caso considere necessário; indicação de nosso compromisso em utilizar as informações obtidas a partir desses sujeitos, única e exclusivamente, para desenvolvimento dessa pesquisa. (Ver APÊNDICE 06). Esse termo foi assinado pelo responsável por este estudo e pelos sujeitos entrevistados.

Também nos comprometemos em manter o anonimato de modo informal, pessoalmente junto aos orientadores durante encontros de agendamento e de realização das entrevistas.

Assim sendo, como forma de garantir esse anonimato, utilizamos códigos para nos referirmos a esses sujeitos. Os códigos a serem utilizados, além da função de não possibilitar a identificação do sujeito e das idéias expressas por ele, também foram pensados de modo a separar (1) os professores, que não permaneceram orientando ECPP no ano de 2008, ou seja, os que concederam a Entrevista Estrutura 1; e (2) os professores que permaneceram orientando no ano de 2008, concedendo a Entrevista Estruturada 1 e a Entrevista Estruturada 2, ou, a Entrevista Estruturada 3.

Portanto, referimo-nos aos professores que concederam apenas a Entrevista Estruturada 1, utilizando a letra **P** seguida de indicador numérico, conforme ordem em que as entrevistas foram sendo transcritas e analisadas. Desse modo, os códigos utilizados foram de **P1** a **P7**. Referimo-nos a esses sujeitos como orientadores cuja participação na pesquisa foi parcial.

Para nos referirmos aos professores que concederam Entrevista Estruturada 1 e Entrevista Estruturada 2 ou Entrevista Estruturada 3, adotamos como código a letra **O** seguida de indicador numérico, conforme ordem de transcrição e análise das entrevistas. Assim, usamos os códigos de **O1** a **O24**. Referimo-nos a esses sujeitos como orientadores cuja participação na pesquisa foi integral.

No quadro 13, apresentamos os orientadores participantes da pesquisa, mediante os códigos designados para suas identificações, associando-os aos roteiros utilizados na realização das entrevistas com cada um deles, e seus vínculos institucionais.

Em resumo, participaram como sujeitos fontes de informação, nessa pesquisa, 11 orientadores, contratados como substitutos, e 20 orientadores, pertencentes à categoria efetivos; perfazendo um total de 31 sujeitos investigados.

Quadro 13 – Códigos atribuídos aos orientadores, conforme roteiro para realização de entrevista e vínculo institucional

N.	Cód.	Roteiro para realização Entrevista Estruturada			Vínculo institucional	
		1	2	3	Substituto	Efetivo
1.	P 1	X	---	---	X	
2.	P 2	X	---	---	X	
3.	P 3	X	---	---	X	
4.	P 4	X	---	---	X	
5.	P 5	X	---	---	X	
6.	P 6	X	---	---	X	
7.	P 7	X	---	---	X	
8.	O 1	X	X	---	X	
9.	O 2	X	X	---	X	
10.	O 3	X	X	---	X	
11.	O 4	X	X	---		X
12.	O 5	X	X	---		X
13.	O 6	X	X	---		X
14.	O 7	X	X	---		X
15.	O 8	X	X	---		X
16.	O 9	X	X	---		X
17.	O 10	X	X	---		X
18.	O 11	X	X	---		X
19.	O 12	X	X	---		X
20.	O 13	X	X	---		X
21.	O 14	X	X	---		X
22.	O 15	---	---	X	X	
23.	O 16	---	---	X		X
24.	O 17	---	---	X		X
25.	O 18	---	---	X		X
26.	O 19	---	---	X		X
27.	O 20	---	---	X		X
28.	O 21	---	---	X		X
29.	O 22	---	---	X		X
30.	O 23	---	---	X		X
31.	O 24	---	---	X		X
TOTAL		21	14	10	11	20

4.2.4. Trajetórias formativas e profissionais dos participantes da pesquisa

Apresentamos uma breve caracterização dos sujeitos participantes da pesquisa a partir de elementos que compõem a trajetória profissional de cada um deles. Não realizamos uma caracterização com elevado grau de detalhamento, mencionando, por exemplo, a formação inicial desses orientadores e o CL em que orientam ECPP, a fim de garantir o não reconhecimento deles, visto que há CL em que atua apenas um professor orientador.

Fizemos uma caracterização das trajetórias formativas e profissionais desses indivíduos, a partir:

- 1) da formação acadêmica dos mesmos, indicando se os processos formativos, em nível de Pós-Graduação, em que investiram estão relacionados à Educação, ao Ensino da matéria escolar, por exemplo, educação matemática, educação musical ou à Área científica disciplinar de referência para a matéria escolar.
- 2) dos espaços de atuação, no decorrer das trajetórias profissionais deles, e as funções desenvolvidas no âmbito desses espaços. Por exemplo, em Instituição de Ensino Superior (IES), como orientadores de ECPP, professores de disciplinas voltadas à área Educacional (Psicologia da Educação, Fundamentos da Educação, etc.) ou professores de disciplinas Área científica disciplinar de referência para a matéria escolar (Matemática, Inglês, Química, etc.).
- 3) da participação em projetos de pesquisa, podendo pesquisar sobre Ensino da matéria escolar, sobre a Área científica disciplinar de referência para a matéria escolar e/ou sobre Formação de professores (FP).
- 4) da produção bibliográfica, podendo estar voltada para Ensino da matéria escolar, Área científica disciplinar de referência para a matéria escolar e/ou sobre Formação de professores.

Organizamos as informações encontradas nos Currículos Vitae desses profissionais – disponíveis na Plataforma Lattes do Conselho Nacional de Pesquisa e Desenvolvimento Científico (CNPq), no quadro 14, contemplando os quatro aspectos mencionados acima, bem como as possibilidades dentro de cada um deles.

Quadro 14 – Trajetórias formativas e profissionais dos professores orientadores participantes da pesquisa

Cód.	Formação acadêmica						Espaços de atuação profissional						Participação em Projeto de Pesquisa			Produção Bibliográfica		
	Especialização		Mestrado		Doutorado		IES			EEB	Outra instituição ³⁷		Temáticas			Temáticas		
	Educação	Área	Educação	Área	Educação	Área	Orientação de ECPP	Professor Área	Professor Educação ³⁸	Publica e/ou particular	Orientador Pedagógico	Professor	Educação			Educação		
													Ensino	FP	Área	Ensino	FP	Área
P 1	--	--	X	--	--	--	--	--	--	--	--	X	--	--	X	--	X	
P 2	X	X	X	--	--	--	--	--	--	--	--	X	--	--	X	--	X	
P 3	--	--	X	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	X	X	--	
P 4	X	--	X	--	--	--	--	--	--	X	--	--	--	--	--	X	--	
P 5	--	--	--	X	--	--	X	X	--	X	--	X	--	X	--	--	X	
P 6	--	X	--	X	--	--	--	--	--	X	X	X	--	X	--	X	--	
P 7	--	--	--	X	--	--	--	--	X	X	--	--	X	X	--	X	--	
O 1	--	--	--	X	--	--	X	--	--	--	--	--	--	X	--	--	X	
O 2	--	--	X	--	--	--	--	--	--	X	--	--	X	--	X	X	X	
O 3	--	--	X	--	--	--	--	--	--	X	--	--	X	--	--	--	--	
O 4	X	X	X	--	X	--	--	--	--	X	--	--	X	--	X	--	--	
O 5	X	--	X	--	X	--	--	--	X	X	--	--	X	--	--	X	--	
O 6	--	--	--	X	X	--	--	--	X	X	--	--	X	--	X	X	X	
O 7	--	X	--	X	--	X	--	X	--	--	--	--	X	X	--	--	X	
O 8	--	--	--	X	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	X	--	
O 9	--	--	--	X	--	--	--	X	--	--	--	--	X	--	X	X	--	
O 10	--	--	X	--	X	--	--	--	--	X	--	--	X	--	X	X	--	
O 11	--	--	--	X	--	X	--	X	--	--	--	--	X	--	X	X	X	
O 12	--	--	X	--	--	X	--	X	X	--	--	--	X	--	X	X	--	
O 13	--	--	X	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	X	--	
O 14	--	--	X	--	--	--	--	X	--	X	--	--	X	--	X	X	--	
O 15	X	--	--	X	--	--	X	--	--	X	--	X	--	X	--	X	--	
O 16	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	X	X	--	X	--	
O 17	--	--	--	X	--	X	--	--	--	--	--	--	X	X	X	X	--	
O 18	--	X	--	X	--	X	--	--	X	--	--	--	X	X	--	X	--	
O 19	--	--	X	--	--	--	--	--	--	--	--	X	X	--	--	X	--	
O 20	--	--	--	X	--	X	--	X	--	X	--	--	--	--	X	--	X	
O 21	X	--	X	--	X	--	X	--	--	--	--	--	X	X	X	X	--	
O 22	--	--	--	--	--	X	X	X	--	X	--	X	--	X	X	X	--	
O 23	--	--	--	X	--	X	X	X	--	X	--	--	X	--	X	X	--	
O 24	X	--	--	--	X	--	--	X	--	--	--	--	X	X	X	X	X	

Utilizamos área para se referir a Área científica disciplinar de referencia para matéria escolar; FP para Formação de Professores.

Percebemos, mediante o exposto no quadro, considerando as trajetórias formativas e as atuações profissionais dos 31 orientadores (100%), que:

- 13 deles (42%) apresentam, em sua trajetória profissional, apenas processos formativos (Especialização, Mestrado e/ou Doutorado) voltados às suas áreas científicas disciplinares de referência para

³⁷ Espaços educativos como: Cursos particulares de língua; cursos pré-vestibular; Clube de lazer e recreação

³⁸ Ciência da educação/ atividades relacionadas ao ensino

matéria escolar; sendo suas formações pedagógicas pautadas nos seus Cursos de Licenciatura;

- 07 deles (22.6%) apresentam todos, ou a maioria, processos formativos em que investiram relacionados à área de Educação;
- 07 deles (22.6%) apresentam como formação acadêmica o Curso de Mestrado em Educação;
- 01 deles (3.2%) apresenta Mestrado na Área científica disciplinar e Doutorado em Educação;
- 01 deles (3.2%) apresenta Mestrado em Educação;
- 01 deles (3.2%) apresenta Mestrado em Educação e Doutorado na Área científica;
- 01 deles (3.2%) não apresenta processos formativos em nível de Pós-Graduação.

Tendo em vista, conforme mencionamos no capítulo introdutório, que não há processo formativo específico para atuação como professor formador de futuros professores, observamos que os Cursos de Pós-Graduação parecem ser o recurso formativo que subsidia a atuação deles no ensino superior.

Não temos conhecimento aprofundado sobre cada um dos processos ou dos programas de Pós-Graduação que os orientadores realizaram, de modo a possibilitar estabelecermos uma relação entre os currículos e os objetivos desses programas de Pós-Graduação com as atividades que hoje desenvolvem como orientadores de alunos em situação de ECPP em Cursos de Licenciatura.

Quanto aos espaços de atuação profissional IES, considerando a totalidade de 31 orientadores, notamos que:

- 17 deles (54.8%) já haviam atuado no Ensino Superior antes de inserção profissional na UFSM, sendo que 06 (35.2% - 54.8%) atuaram como orientadores de ECPP;
- 14 deles (45.2%) não tinham atuação profissional em IES antes de se inserirem na UFSM;

Em relação à atuação prévia na Educação Básica, dos 31 orientadores, 15 deles (48.3%) atuaram na Educação Básica e 16 (51.7%) não atuaram.

No que tange às temáticas investigadas por esses profissionais, constatamos que:

- 03 deles (9.6%) estão inseridos em projetos de pesquisa que contemplam as três temáticas: ensino, formação de professores e área científica disciplinar de referência para matéria escolar;
- 04 deles (13%) orientadores apresentam como temática principal de investigação o ensino;
- 05 deles (16%) investem em pesquisas relacionadas às suas áreas de conhecimento;
- 02 deles (6.6%) desenvolvem pesquisas sobre formação de professores;
- 08 deles (26%) contemplam as temáticas ensino e formação de professores em suas pesquisas, sendo parte deles atuantes no Programa de Pós-Graduação em Educação desta instituição;
- 05 deles (16%) orientadores desenvolvem ações investigativas, contemplando ensino e área de conhecimento referente à sua formação inicial;
- 01 deles (3.2%) desenvolve pesquisas sobre sua área de conhecimento e formação de professores;
- 03 deles (9.6%) não estão inseridos em projetos de pesquisa.

Por último, tomando por referência a produção bibliográfica dos orientadores, notamos que:

- 04 deles (13%) apresentam produção bibliográfica contemplando as três temáticas: ensino, formação de professores e área científica disciplinar de referência para matéria escolar;
- 07 deles (22.5%) contemplam em suas produções a temática ensino, principalmente, no que se refere ao uso de materiais e recursos didáticos;
- 02 deles (6.5%) produzem sobre formação de professores;
- 04 deles (13%) destinam sua produção à área de conhecimento relativa à sua formação inicial;
- 04 deles (13%) apresentam produção englobando as temáticas ensino e formação de professores;
- 09 deles (29%) se dedicam a escritas e publicação sobre formação de professores e sobre área científica disciplinas de referencia para matéria escolar;
- 01 deles (3%) não apresenta produção bibliográfica.

4.2.5. Procedimentos para análise de informações obtidas a partir das entrevistas realizadas nas duas etapas da pesquisa

Analisamos as informações obtidas tanto mediante as entrevistas realizadas em uma primeira etapa da pesquisa (2007) quanto em uma segunda etapa (2008-2009) a partir dos mesmos procedimentos e tendo como referência os aportes metodológicos explicitados em Bardin (1977), Franco (2005) e Minayo (2006), consoante exposto em capítulo anterior.

Primeiramente, realizamos a leitura integral dos textos, resultantes da transcrição das entrevistas, buscando reconhecer informações de maior relevância conforme as questões de pesquisa, já apresentadas. A partir dessa leitura, identificamos alguns temas recorrentes nas falas dos sujeitos investigados que se mostraram pertinentes para a construção de categorias.

Para construção das categorias, seguimos princípios da formulação de categorias, mencionados no capítulo anterior. Realizamos alterações em algumas categorias na medida em que íamos agrupando um maior número de informações no âmbito de cada uma delas. Desse modo, para responder cada uma de nossas questões de pesquisa, elaboramos e reelaboramos as categorias diversas vezes até obtenção das categorias finais.

Por exemplo, para responder a nossa primeira questão de pesquisa ***Como ocorreu o processo de identificação dos professores orientadores de Estágio Curricular Pré-Profissional (ECP) com essa função?***, criamos 04 (quatro) categorias que, ao final, ficaram denominadas:

- 1) Processo de inserção na função de orientação de ECP;
- 2) Vivência de experiências, prévias á atuação como orientador, auxiliares no desempenho dessa função;
- 3) Participação em atividades formativas para o desempenho dessa função;
- 4) Orientações recebidas, no início da atuação como orientador, para desempenho dessa função.

Para responder as outras 02 questões de pesquisa, também formulamos categorias específicas para cada uma delas.

No âmbito das categorias, elaboramos quadros com a freqüência de ocorrência de determinadas informações, a fim de identificarmos aspectos mais enfatizados e aspectos menos enfatizados nos relatos dos orientadores.

5. FATORES CONDICIONANTES DA FORMAÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DE PROFESSORES ORIENTADORES DE ECPP

Neste capítulo, expomos os resultados construídos como resposta às 03 questões de pesquisa:

- 1. Como ocorreu o processo de identificação dos professores orientadores de Estágio Curricular Pré-Profissional (E CPP) com essa função?** (categorias 5.1.1; 5.1.2; 5.1.3; 5.1.4.)
- 2. Que concepções relativas à função de orientação de Estágio Curricular Pré-Profissional (E CPP) são manifestadas pelos professores orientadores?** (categorias 5.2.1; 5.2.2; 5.2.3; 5.2.4)
- 3. Como se caracteriza a cultura profissional de professores orientadores de E CPP?** (categorias 5.3.1; 5.3.2; 5.3.3)

Ao reportar os resultados construídos, discutimos os fatores condicionantes da formação da identidade profissional de professores orientadores de E CPP, conforme diagrama apresentado no capítulo 1.

Em algumas categorias, apresentamos resultados construídos a partir de informações provenientes de 31 sujeitos investigados: os que participaram somente da etapa inicial da pesquisa (07); os que participaram da etapa inicial e também da etapa principal (14) e os que participaram somente da etapa principal (10). Em outras categorias, devido ao maior grau de aprofundamento da etapa principal da pesquisa, apresentamos resultados construídos a partir de informações obtidas junto a 24 sujeitos investigados: os participantes das duas etapas da pesquisa (14), bem como os participantes somente da etapa principal (10). Essa diferença no número de sujeitos que concederam informações referentes a cada uma das categorias está sinalizada nos quadros para registro de frequência de ocorrência de determinadas informações contidos no âmbito de cada uma das categorias.

5.1. Processo de identificação com a função de orientação de futuros professores em situação de Estágio Curricular Pré-Profissional (E CPP)

Os professores orientadores de E CPP, participantes desta pesquisa, vivenciaram um processo de aprendizagem da atividade de orientação bem como de adaptação às condições de trabalho e às normas institucionais ao iniciar suas

atividades na função de orientadores. Esse processo de aprendizagem e de adaptação trata-se do momento de identificação desses profissionais com a função de orientador de alunos de Cursos de Licenciatura em situação de ECPP; em outras palavras, o momento de “familiarizar-se” com suas novas responsabilidades, de desenvolver conhecimentos necessários para atuação como orientador, assim como, conhecer o seu campo de atuação, a organização do Curso de Licenciatura cujos alunos iria orientar e aspectos institucionais relacionados à função na qual está se inserindo.

Podemos compreender o modo como ocorreu esse processo de identificação desses profissionais com a função de orientação de estagiários a partir de um olhar mais específico para alguns aspectos, presentes nos discursos dos orientadores, e cujas informações foram organizadas no âmbito das categorias: 1) Processo de inserção na função de orientação de ECPP; 2) Vivência de experiências, prévias à atuação como orientador, auxiliares no desempenho dessa função; 3) Participação em atividades formativas para o desempenho dessa função; 4) Orientações recebidas, no início da atuação como orientador, para o desempenho dessa função.

5.1.1. Processo de inserção na função de orientação de ECPP

De modo geral, a inserção dos professores na função de orientadores de alunos de Cursos de Licenciatura, em situação de ECPP, resultou de aprovação em concurso (no caso dos professores efetivos) ou em seleção pública (no caso dos professores substitutos).

Não houve requisitos em termos de formação, cursos de pós-graduação ou outros processos formativos, bem como em termos de atuação profissional, por exemplo, ter sido professor em Escolas de Educação Básica, para eles se inserirem na função de orientar futuros professores.

Dentre os 31 sujeitos investigados, nos discursos de 17 deles, encontramos um maior detalhamento sobre a inserção deles nessa função. Alguns orientadores (14) relatam elementos de suas trajetórias formativas e profissionais que sugerem que eles tinham uma capacitação para desempenhar essa função. Outros (03) explicitam que tinham um interesse próprio em se tornar professores orientadores de ECPP. Representamos isso no quadro 15.

Quadro 15 – Processo de inserção na função de orientação de ECPP

Informações	N.	%	Sujeitos
Não houve maior detalhamento sobre a inserção nessa função	14	45.2	P1, P3, P4, P5, P6, O3, O4, O10, O12, O17, O18, O20, O21, O24
Relato de elementos que sugerem uma capacitação para desempenhar essa função	14	45.2	P2, P7, O1, O2, O5, O7, O8, O13, O14, O15, O16, O19, O22, O23
Explicitação de interesse próprio em desempenhar essa função	03	9.6	O6, O9, O 11

Utilizamos N. para indicar número de sujeitos que forneceram determinada resposta e % para indicar a frequência de ocorrência de determinada informação.

Apresentamos fragmentos dos discursos de alguns dos 14 orientadores que relataram elementos de suas trajetórias que sugerem uma capacitação para atuar nessa função.

(Risos). Me tornei porque eu fiz o concurso; mas assim, eu sempre gostei muito dessa parte de metodologias. A minha pesquisa do mestrado é toda voltada para a questão da formação do professor e também da formação do professor a distância. Eu sempre tive um interesse grande por essa parte de metodologias, de implementar, de trabalhar especificamente com essa parte do estágio. Sempre foi de meu interesse me tornar orientadora de estágio. (P7)

O meu mestrado e doutorado foram em Educação, mas a linha de pesquisa foi Ensino de (área de conhecimento em que atua). Então, toda a minha preparação, toda a bibliografia com a qual eu tive contato me possibilitaram trabalhar com orientação de estágio. (O5)

[...]fui organizando toda essa parte dos estágios, do campo de estágio dos alunos, mas isso na minha vida tem uma história porque eu fiz magistério e me identifico [...] (O7)

[...]fiz concurso e por isso estou aqui. Mas também, digamos assim, é claro que tem uma história de vida por de trás disso [...] (O8)

Não foi só a (área de conhecimento em que atua) que me mandou para cá ou que tornou possível essa minha vinda. (O13)

[...]eu me tornei professora orientadora de estágio por conta do, institucionalmente falando, por conta de ser concursada na área de metodologia do ensino, [...]. Claro, que como licenciada em (área de conhecimento em que atua), aqui nessa universidade mesmo, eu mesma já tinha feito o estágio supervisionado nessa área. (O19)

A utilização de termos como “mas assim” (P7), “mas” (O5, O7), “mas também” e “é claro” (O8), “não foi só” (O13) e “claro” (O19) explicita a necessidade, por parte desses sujeitos, de citarem elementos de suas trajetórias, a fim de que seja entendido que são profissionais qualificados para desempenhar essa função. Essa qualificação ou capacitação prévia à inserção deles na função de orientadores de ECPP pode implicar em maior facilidade nos seus processos de identificação com essa função profissional.

Identificamos, nos seguintes fragmentos, um interesse próprio, por parte de 03 professores, em atuar na orientação de ECPP.

[...]quando houve a oportunidade, abriu uma vaga para professor de Metodologia de Ensino, eu achei que era o momento de eu migrar - fazer a troca de Departamento. Fiz bastante consciente, sabendo que, de alguma forma, eu voltava para minha área de formação inicial. Voltava para as questões que eu tinha, que foram importantes para mim na minha formação, na graduação. (O6)

[...]eu solicitei esse ingresso por um anseio pessoal, uma expectativa e uma motivação pessoal[...] (O9)

[...]quando fiz o concurso no departamento de metodologia para trabalhar num curso de Licenciatura. Então, quando eu vi que tinha a questão do estágio fiquei muito contente, porque era uma questão que eu queria muito ver mais de perto. (O11)

Ressaltamos que o orientador O6, anterior à sua inserção na função de orientação de ECPP, já fazia parte do corpo docente da UFSM, porém, estava alocado em outro departamento, o qual não tinha alocado em sua estrutura disciplinas referentes ao ECPP. O orientador O9 passou a fazer parte do corpo docente da UFSM, inserindo-se diretamente na função de orientação de ECPP, a partir de pedido de transferência de outra IES federal, na qual não atuava como orientador de Estágio.

Consideramos que os profissionais que não associaram a atuação deles na função de orientadores de estagiários com elementos de suas trajetórias ou não tinham um interesse próprio, podem ter apresentado maior grau de dificuldade, inicialmente, no desenvolvimento de suas atividades como orientadores, ou seja, em identificar-se com essa função.

5.1.2. Vivência de experiências, prévias à atuação como orientador, auxiliares no desempenho dessa função

Dentre os 31 sujeitos investigados, 24 deles fizeram menção a experiências de diferentes naturezas, vivenciadas durante suas trajetórias formativas e profissionais, auxiliares nas suas atuações como orientadores de alunos-estagiários, consoante quadro 16.

Quadro 16 – Experiências, prévias à atuação como orientador, auxiliares no desempenho dessa função

Informações	N.*	%*	Sujeitos
Não há menção a experiências de qualquer natureza	07	17.5	P4, O5, O6, O8, O17, O20, O21
Vivência de experiências em cursos de pós-graduação, atividades formativas (participação em grupos de pesquisa, em eventos da área educacional), atuação em espaços educativos (cursos de línguas, cursos pré-vestibular)	09	22.5	P1, P2, P6, P7, O2, O11, O13, O14, O24
Realização do Estágio Curricular Pré-Profissional durante	08	20	P1, P3, O1, O4, O9, O10,

Informações	N.*	%*	Sujeitos
o Curso de Licenciatura			O11, O19
Atuação como professor na educação básica	05	12.5	O3, O12, O15, O22, O23
Atuação anterior como orientador de ECPP	05	12.5	P5, O1, O15, O 16, O22
Realização de disciplinas de cunho pedagógico durante Curso de Licenciatura	04	10	O3, O13, O16, O19
Realização de disciplinas de conteúdo científico com correspondência na educação básica durante Curso de Licenciatura	01	2.5	O18
Realização do Curso de Magistério	01	2.5	O7

*Números e porcentagens calculados a partir da natureza das experiências prévias mencionadas e não a partir da quantidade de orientadores investigados.

Nove orientadores tomaram como referência para desenvolver suas atividades de orientação, a orientação que receberam na condição de alunos de Cursos de Licenciatura durante realização de seus estágios, conforme fragmentos dos discursos de alguns orientadores:

A metodologia em si do estágio aprendi quando eu fiz meu estágio pelas orientações da professora[...] . (P1)

[...]o que tu tem [ele] é a tua experiência enquanto aluno[...] o que me dá base teórica para ser professor de estágio são aquelas experiências, aquelas leituras que eu vivi como estagiário no Curso de Licenciatura[...]. (P3)

Na (IES), tive uma professora muito boa de prática que era uma professora muito presente; estava sempre ajudando a gente a fazer o material. Essas experiências boas, a gente acaba assumindo também. (O1)

Automaticamente, eu comecei a reproduzir o mesmo modelo de orientação de quem havia me orientado que, no caso, era a colega que estava na casa. Quando ela se aposentou e saiu da instituição e eu fiquei sozinha na orientação, eu continuei reproduzindo o modelo que ela havia elaborado. Então, na realidade, era muito mais a repetição de um processo, que parecia dar certo, que não tinha assim grandes alterações, e que nós estávamos mantendo. (O4)

[...]na realidade nós também temos os nossos modelos vividos, como foram as nossas supervisões ao longo de nossa trajetória profissional, e isso acaba somando um pouco com toda a orientação teórica que a gente tem. (O10)

[...]aqui acontece uma questão bem inversa, porque, na minha formação inicial, eu não tive um bom acompanhamento ou um acompanhamento que eu considerasse adequado. [...] eu diria que eu faço, o que eu não tive. (O11)

Uma professora que me marcou, profundamente, foi minha orientadora de estágio. [...] Primeiro, porque ela conseguia mostrar, já naquela época, a (matéria de ensino) como ferramenta. Ela contava muitas histórias da matéria de ensino ligadas à vida dela e trazia muito para nós – uma coisa que era inédita para mim – materiais para a sala de aula, alternativos. Foi nesse contexto, que eu achei um chão de algo que eu gostava muito. [...] Foi a primeira noção, a noção mais terra a respeito do que seria isso: orientar um estágio. (O19)

A reprodução de atitudes e de comportamentos de professores que tiveram durante escolaridade pregressa, tomando-os como referência, ou a repulsão ao comportamento de determinados professores, visto como inadequado, reiteram a

ocorrência do fenômeno da simetria invertida, mencionado no capítulo introdutório, ressaltando a importância de centrarmos nossa atenção sobre a identidade profissional de professores formadores.

Observamos que, para os orientadores (P3, O4, O9 e O10), os quais não fizeram referência à vivência de outras experiências como auxiliares para o desempenho da função de orientação de ECPP, a orientação recebida, na condição de alunos, constitui-se em um forte condicionante na formação de suas identidades profissionais de orientadores de Estágio. A independência em relação ao modelo de orientação vivenciado teve início quando os orientadores começaram a criar seu próprio modelo, iniciando um auto-reconhecimento como orientadores de alunos em situação de ECPP.

Enquanto que nove orientadores citaram o ECPP, uma disciplina de cunho pedagógico, como auxiliar em suas atuações como orientadores, apenas 03 fizeram referência às demais disciplinas de cunho pedagógico que tiveram no decorrer da formação inicial. Reproduzimos fragmentos das falas deles.

Elementos que ela [professora de disciplinas de cunho pedagógico] trabalhou, acabei inserindo no meu dia-a-dia. (O3)

As disciplinas sociológicas e as disciplinas pedagógicas, quando eu fiz meio que me demarcaram o caminho.[...] essas disciplinas sociológicas me ajudaram muito a compreender inclusive a própria importância da (matéria de ensino). [...] contribuíram muito para dizer é esse o caminho que a gente tem que trilhar. Até hoje, me aponta muitas questões importantes para construir as minhas próprias disciplinas pedagógicas, com um olhar bastante sério e rigoroso para a história da (matéria de ensino). (O13)

Eram duas cadeiras de didática geral. Na didática I, se estudava os pensadores, os sistematizadores de ensino; e, na didática II, era de acordo com a área de conhecimento [...] Era muito importante essa cadeira e o viés em que ela era dada. [...] ela nos deu uma forte possibilidade de a gente discutir as coisas. (O16)

O fato de poucos professores relacionarem o conteúdo, de caráter pedagógico, trabalhado nessas disciplinas da formação inicial com o desempenho da função de orientador de ECPP, demonstra a valorização do componente curricular ECPP como um dos mais importantes para a formação da identidade profissional do futuro professor, reiterando a necessidade de se conhecer o orientador de ECPP atuantes nos Cursos de Licenciatura.

Ainda em relação às contribuições da formação inicial para o desenvolvimento das atividades como orientador, um orientador fez menção a

disciplinas referentes ao conteúdo da matéria de ensino com correspondência na educação básica como auxiliares para orientar estagiários.

Praticamente todas essas disciplinas ligadas à geologia, cartografia, sensoriamento remoto são muito específicas e contribuíram muito em nossa formação inicial. (O18)

De modo geral, podemos dizer que as disciplinas que compõem a matriz curricular dos Cursos de Licenciatura, salvo as de ECPP, não oferecem subsídios para atuar na formação de professores e, nem especificamente, na orientação de futuros professores em situação de Estágio. Contudo, a realização de cursos de formação inicial, Licenciatura Plena, é o único requisito exigido para atuar como orientador de ECPP.

Cinco orientadores explicitaram que a aprendizagem da orientação iniciou a partir da atuação deles, prévias à inserção na UFSM, como orientadores em outras IES (04) ou na própria UFSM (01). Reproduzimos parte do discurso de 03 desses profissionais.

Comecei a trabalhar com o estágio quando eu trabalhava na (nome da IES particular). Foi no ano de 2000.[...]. Depois eu fiquei com a prática no ensino fundamental na (nome de outra IES particular) por quatro anos. Lá tinha uma particularidade, que é uma diferença muito grande que eu estou sentindo dos alunos de lá e daqui: que lá, os meus alunos eram todos professores. [...]a maioria dos meus alunos, quando chegavam no estágio, já trabalhavam na área. Então, eles tinham uma consciência muito diferente do que era prática de ensino. (O1)

Eu me tornei professora orientadora, primeiramente, a convite da coordenação do curso, de uma instituição particular que eu atuei antes de estar substituindo aqui no CE, que me convidou pra participar como orientadora de estágio, e tive essa experiência três anos consecutivos. O estágio era articulado de forma diferente do que é a instituição federal, porque era uma instituição particular, então era disponibilizado maior tempo com o estagiário, nós recebíamos por hora orientada. (O15)

Dois anos depois [de ter concluído o Curso de Licenciatura], eu estava como professor colaborador aqui e cuidando do estágio dos camaradas que já eram meus colegas. Daí, saiu daqui o estágio e foi para o centro de educação e, daí, voltou a pouco tempo para cá de novo, o estágio a funcionar nesse centro. Tem vários professores aqui que tem experiência de estágio da época que formaram, 1976, que o estágio era feito exclusivamente no curso. (O16)

Destacamos a diferença, relatada pelos orientadores, entre atuar como orientador em instituição particular e em instituição pública quanto ao atendimento dado aos alunos e à forma de pagamento, bem como quanto às características da região onde a instituição está inserida – pessoas não formadas já podiam lecionar, devido carência de professores na região, o que conferia, aos estagiários, experiência profissional prévia ao ECPP. Essas duas características marcantes da

atuação prévia deles, em outras IES, sinalizaram a necessidade de uma adaptação, mesmo já tendo atuado como orientadores de Estágio, à essa função, quando entraram na UFSM. Possivelmente, para esses profissionais, o processo de adaptação à e de identificação com a função tenha sido em menor intensidade se comparado com professores que não tinham tido experiências prévias como orientadores.

Nove orientadores apontaram que a realização de cursos de Pós-Graduação, de atividades formativas (participação em grupos de estudos, eventos) e atuações prévias em outros espaços educativos (cursos de língua, cursos pré-vestibular) proporcionaram subsídios para desenvolverem suas atividades como orientadores.

[...]pela questão de ter feito as duas docências orientadas nas mesmas disciplinas que eu sou professora de estágio. Então, eu já fazia esse acompanhamento do estágio antes. (P1)

[...]as atividades que eu vim desenvolvendo foram, basicamente, as voltadas para escola. Então, essas atividades vêm desde pesquisas, projetos de extensão, participação em grupos de estudos, bem como participação em discussão, seminários, congressos, enfim. [...]tive a oportunidade também de realizar especialização e mestrado dentro dessa área formativa, preocupado com a formação de professores e que de certa forma está ligada com a prática pedagógica do professor também. Então, tanto é que o primeiro curso que eu procurei fazer, [...] foi a especialização em gestão educacional. Então, a realização desse curso serviu para uma base e uma ampliação de uma compreensão da educação enquanto todo [...]. E conjuntamente com isso, eu realizei uma especialização [...], onde o tema foi a trajetória de formação. Como o professor..., como a pessoa que ingressa no curso se constitui professor, do início ao final do curso, e como ela percebe essas experiências que ela vivencia dentro do curso. Então, de certa maneira, indiretamente, é uma preparação para você compreender o estágio. [...] E de certa maneira, a partir disso, eu venho me constituindo quanto professor e isso vem me dando base para atuar enquanto professor de estágio. (P2)

“[...] o mestrado[...] que acho que me deu um respaldo maior para eu poder realmente compartilhar das discussões com os alunos.” (P6).

Eu fui aluna de Iniciação Científica, trabalhei em um laboratório, onde comecei a desenvolver o papel de orientar outros alunos, que estavam iniciando no curso e, que iam fazer também preparação de material didático e iam ministrar aulas em cursos de extensão. (P7)

[...]quando eu estava fazendo doutoramento, eu fazia disciplinas pedagógicas. Cursava disciplinas pedagógicas como aluna especial. Eu sempre gostei da questão pedagógica. Quando eu voltei [...] fui fazer um trabalho de orientador pedagógico, [em um curso particular] acho que isso foi, assim, um momento muito importante de crescimento. Um momento em que eu assistia a aulas e procurava fazer uma análise delas. Acho que fui crescendo com isso. (O11)

Na medida em que eu fazia o curso de (área de conhecimento) licenciatura, eu estudava, de forma autodidata, muita sociologia, muita filosofia, muita educação; mas, assim, de forma bem autodidata mesmo. Desde que comecei a minha graduação, eu era muito ligado às disciplinas de Humanas. Eu não só estudava a minha (área de conhecimento) lá, eu ia, assim, para filosofia; eu fui pra sociologia; eu fui ler muita coisa sobre educação.

É, isso que, digamos assim, de fato, me instrumentalizou para eu virar professor de Prática de Ensino ou professor de Didática. (O13)

O desenvolvimento de pesquisas e a participação em projetos, em grupos de discussão e em eventos acadêmico-científicos frequentemente são considerados atividades formativas. Entretanto, elas padecem de uma generalidade devido à forma com que se apresentam, já que seus objetos de estudo apresentam enorme variação, não estando, necessariamente, articuladas ao ensino.

No entanto, essas práticas formativas têm, ou pelo menos, deveriam ter por objetivo, a socialização de conhecimentos e de experiências entre professores, elemento que condiciona, em boa proporção, a (re)construção identitária profissional deles.

Chama-nos atenção o número reduzido de referências à realização de Cursos de Pós-Graduação (especialização, mestrado, doutorado) como auxiliar na atuação como orientadores, visto que a maioria absoluta dos orientadores (30) apresentou, em suas trajetórias formativas, Cursos dessa natureza. Esses cursos não foram mencionados como mecanismos que ofereceram “subsídios” para a atuação, seja como professor formador de professor, seja como orientador de ECPP em Cursos de Licenciatura. Dentre esses 30 orientadores com pós-graduação, 13 deles realizaram apenas Cursos voltados à formação na área científica disciplinar de referência para a matéria escolar (Geografia, Matemática, Química, etc) o que pode vir a justificar esses Cursos não serem considerados como auxiliares para atuar na formação de outros professores.

De todo modo, é importante reportar que, mesmo dentre os 17 restantes que realizaram algum Curso de Pós-Graduação na área de Educação/Ensino, essa formação não, necessariamente, capacitou para atuar como formadores de professores, menos ainda, capacitou para orientar estagiários de Cursos de Licenciatura, reforçando a idéia de que a pós-graduação está organizada para formar o pesquisador, no caso em Educação/Ensino.

Apesar de 15 dos 31 orientadores terem atuado em escolas de educação básica, apenas 05 deles se referem a essa atuação como auxiliar no desempenho da função de orientação. Representamos isso com fragmentos dos discursos de alguns orientadores.

[...]eu digo assim, acima de tudo o que contribui para eu ser professor orientador é também atuar numa escola como professor. As minhas experiências como professor é

que eu posso passar para os alunos. Elas valem muito mais, inclusive, do que eu posso talvez aprender nos livros nesse momento, muito mais, porque, os alunos estagiários eles querem ter uma experiência, ou conversar com alguém que tenha uma experiência na escola. (O3)

[...]o estágio que eu fiz foi uma aula. Eu dei uma aula de estágio [...], Mas, por outro lado, eu trabalhei muito em educação; dava aula em escola pública como professor substituto, mesmo sem ter feito estágio. (O12)

Como eu te falei, eu gosto de orientar. Eu me identifico. Eu fui professora de ensino fundamental e médio por vinte anos. Eu tive paralelamente a estar formando professores, eu sempre tive vínculo com escola pública, com escola privada, também. Quer dizer, é o tipo de experiência, que eu tive ao longo de toda a minha carreira, que eu não acho justo desperdiçar isso, porque, essa experiência, aqui no Curso de (Licenciatura em que atua), poucos têm. São todos pessoas que não tiveram contato nenhum, que simplesmente se formaram nos seus cursos de formação e caíram na formação de professor. Eu acho que eu tenho essa responsabilidade e eu gosto muito do contato com a escola, é uma coisa que eu realmente tenho paixão. (O22)

A atuação em EEB, na condição de professor não foi considerada um auxílio para orientar ECPP, em igual proporção pelos orientadores investigados; na medida em que, alguns mencionaram essa experiência como de extrema importância no processo de identificação deles com a função de orientação de alunos-estagiários; enquanto outros, não estabeleceram relação entre atuação em EEB e a atuação como orientadores em IES.

5.1.3. Participação em atividades formativas para o desempenho dessa função

Os orientadores relataram ter vivenciado experiências ou ter realizado atividades formativas informais de diferentes naturezas a fim de “aprender e adaptar-se” à função de orientação de futuros professores em situação de ECPP.

Consideramos que essas experiências ou atividades fazem parte do processo de socialização, conforme apresentado por Berger e Luckman (2008), o qual tem início a partir da imersão dos profissionais em seus contextos de trabalho. O contexto de trabalho constitui um mundo diferente daquele que o sujeito estava habituado, sendo necessário construir novos conhecimentos, abandonar ou reformular idéias já cristalizadas, advindas de experiências anteriores, a fim de não só se adaptar a esse “novo” mundo como também fazer parte dele.

Expomos, no quadro 17, as experiências e as atividades citadas pelos orientadores.

Quadro 17 – Atividades formativas realizadas para desempenho da função de orientação de ECPP

Informações	N.	%	Sujeitos
Não há menção a atividades realizadas para desempenho dessa função	08	21	P1, P2, P6, P7, O2, O7, O14, O18
Própria atuação como orientador	13	34.3	P3, O5, O8, O9, O11, O12, O15, O16, O17, O20, O22, O23, O24
Interação com outros profissionais do ensino	08	21	P4, P5, O6, O10, O11, O15, O19, O24
Realização de leituras por iniciativa própria	05	13,1	O1, O9, O13, O15, O24
Participação em eventos da área educacional e em grupos de pesquisa e de ensino	03	7.9	O4, O6, O21
Interação com escolas de educação básica	01	2.7	O3

Alguns orientadores realizaram mais de uma atividade como subsídio à atuação como orientador, assim, temos um número de informações (38) excedente ao número de sujeitos investigados (31).

Treze dos 31 orientadores investigados apontaram que o “aprendizado” da orientação se deu na própria atuação como orientadores, ou seja, o “saber orientar” é tratado como um saber experiencial. Exemplificamos isso mediante fragmentos dos discursos de alguns desses orientadores.

Aprendi lendo e, depois, com meus alunos. Aprendi junto com eles, fazendo o estágio. (P3)

[...]estou aprendendo e fazendo ao mesmo tempo, porque, não há nenhuma regra. Não há nenhum manual de como se orienta estágios. Acho que há alguns estudos de tipo de orientação de estágios; mas, isso depende muito do teu jeito de ser, da forma como tu te relaciona com os teus alunos, da forma como tu te relaciona com esse saber, de qual é a tua concepção de ensino e de aprendizagem. (O6)

[...]só lembrar um pouco o nosso grande educador Paulo Freire. Ele dizia: “Ninguém ensina ninguém, a gente aprende ou a gente pode se educar.” Ensinar alguém a ser educado ou alguém aprender não, nós precisamos do experimento. (O8)

Apenas fazendo. Não há como ter uma prévia, assim, e sentir..., a partir do momento que os sujeitos que estão contigo...; a partir do momento com as pessoas que nós nos envolvemos, nós também nos mobilizamos. (O9)

Agora, usando uma expressão bastante corriqueira, quando a gente faz entrevista com professor: “A gente aprende a orientar na prática”. (O10)

[...] a gente aprende testando, experimentando, observando, ouvindo muito os outros acho que isso é importante também. (O11)

Trabalhando. A gente aprende trabalhando... (O12)

Para justificar a experiência como origem do “aprender” a orientar, os orientadores fizeram referência ao caráter transitório que permeia essa função profissional, no sentido de que não há “regras” ou “dicas fixas” sobre como orientar que contemplem os diversos fatores que podem interferir no desenvolvimento das práticas de orientação. Alguns desses fatores são: (1) as características dos alunos

estagiários - tímidos ou extrovertidos, confiantes ou inseguros no desenvolvimento de suas práticas docentes; (2) os problemas vivenciados pelos estagiários nos seus campos de atuação no ECPP; entre outros.

O caráter transitório que permeia as atividades de orientação também é manifestado por outros dois orientadores. Reproduzimos fragmento do discurso de um deles:

Nas aulas de ECPP, não existe rotina. A cada semestre, temos novas escolas, novos desafios e novas maneiras de trabalhar o conteúdo. [...] cada vez é uma construção nova desses conhecimentos junto com o aluno. Cada semestre é um desafio diferente, uma novidade. (O1)

Uma consideração, feita por Pimenta (2000, p.20), sobre esse saber construído durante a própria atuação, nos ajuda a pensar sobre a importância atribuída à experiência. Para a autora, os saberes da experiência são aqueles que “os professores produzem no seu cotidiano docente, num processo permanente de reflexão sobre a sua prática, mediatizada pela de outrem – seus colegas de trabalho, os textos produzidos por outros educadores.”.

Concordamos com Pimenta quanto à necessidade de se ter subsídios de natureza teórica (leituras) e subsídios de natureza prática (interação com outros profissionais que exercem a mesma função) para que seja possível refletir sobre o modo como se está atuando, de forma crítica, e associada a diferentes visões. No caso dos 13 orientadores, apenas 03 deles também participaram ou realizaram outras atividades formativas para complementar seu “aprendizado” oriundo da própria atuação como orientador.

O saber experiencial não pode ser confundido com o princípio do “aprender fazendo”, o qual predominava como princípio organizativo dos primeiros Cursos para Formação de Professores criados nas décadas de 1930 e 1940 (SAVIANI, 2009). Há uma vasta literatura sobre Formação Inicial de Professores, consoante estudos do estado da arte já mencionados (Introdução), sobretudo em relação à organização e ao desenvolvimento do componente curricular ECPP no âmbito de Cursos de Licenciatura, que precisa ser considerada.

O desenvolvimento da prática docente não depende somente do saber que é construído na própria prática. Caso fosse dessa forma, qualquer pessoa seria capaz de atuar como docente, de modo qualificado, sem precisar se preparar.

Infelizmente, nos relatos dos orientadores, que citam somente o saber experiencial como o de maior importância para o desenvolvimento de suas práticas de orientação (10), não há menção a outras atividades, como leituras, interações com outros profissionais que subsidiem suas atuações profissionais, para que pudéssemos aprofundar essa questão.

Ressaltamos que fazer menção à atividade de orientação como algo que se aprende na prática, “experimentando”, como referenciado por alguns orientadores, tem uma conotação negativa, já que esses profissionais vão buscar aperfeiçoar sua formação apenas se suas práticas apresentarem desafios a serem superados. E, também, possibilita pensar em um encontro de orientação como um laboratório, no qual são feitos experimentos para verificar a efetividade de determinados procedimentos. Porém, estamos tratando de futuros professores, possíveis responsáveis pela formação de vários outros indivíduos ao longo de suas trajetórias profissionais, o que remete para a necessidade de se atuar, de forma fundamentada e de modo há haver um elevado grau de probabilidade de sucesso nas atividades que estão sendo propostas.

Por outro lado, é muito positivo o fato de os orientadores terem demonstrado reconhecer esse aspecto transitório que permeia as disciplinas referentes ao ECPP, explicitando, dessa forma, estarem cientes de que suas práticas devem ser constantemente revistas de modo a atender as demandas apresentadas em cada momento de suas atuações. Trata-se de uma aprendizagem contínua, mas cujo “aprendizado”, não pode estar restrito ao atuar em sala de aula junto aos estagiários.

Oito orientadores sinalizaram que parte da aprendizagem das atividades de orientação ocorreu a partir de interações estabelecidas entre eles e outros profissionais da área educacional, valorizando a troca de idéias e de experiências entre eles na construção de suas identidades profissionais de orientadores.

[...]a primeira aprendizagem importante acho que é a da chegada na universidade. A recepção do professor [...], que é um professor efetivo que tem bastante experiência[...]. E ele [...] sempre se colocou com um orientador nosso também. Uma pessoa que estava sempre acessível a tirar nossas [O1, O9] Dúvidas a dizer como é que o trabalho estava sendo desenvolvido; como é que os professores substitutos anteriores faziam, o quê que ele faz como orientador de estágio e tal. (P4)

Troca de informações com os colegas, a experiência em outra instituição e, principalmente, aqui. Valorizar mesmo essa relação de grupo, de companherismo.[...] Depois contei com outros professores. Com a professora O19, a própria professora O9, quando estávamos ainda sozinhos, a chegada da professora O1. (P5)

Acho que todo mundo que começa a trabalhar com estágio, é normal a gente sente, tem muitas dúvidas, sente dificuldades no início, porque, não tem um caminho, a gente tem que construir esse caminho. Eu fiz muitas trocas, nesse momento, com profissionais de outras universidades que já faziam esse trabalho, com os próprios colegas daqui mesmo, da universidade que vinham orientando estágio. Eu investi nesse sentido, assim, de diálogo, de trocas, de ver como funcionava isso inclusive em outras áreas,[...] de buscar outras experiências e tentar aprender com essas experiências. (O11)

[...]as dúvidas que eu tinha eu perguntava, eu recebia sugestões, então, era dentro do próprio grupo da (área de ensino). Nós tínhamos reuniões, nós discutíamos, nós tínhamos reuniões, compartilhávamos. Naquela época, havia uma sala de reuniões no antigo prédio de educação e, ali, a gente conversava sobre esses contextos, sobre a universidade e tal. Foi bastante artesanal, essa aprendizagem. Quando é que isso começa? Eu não sei te pontuar. Acho que esses fatos, certamente, ajudaram muito. (O19)

Relatos de trabalhos que aparecem nos anais de eventos e mesmo contato e conversa com as pessoas. Parece-me que isso é mais efetivo que cursos específicos, os quais você tem que parar o que você está fazendo para se dedicar a eles. (O24)

Percebemos que as interações estabelecidas entre esses profissionais são marcadas pela informalidade e resultantes de afinidades pessoais. Não há uma preocupação com ou definição de procedimentos mais consistentes para inserir o profissional nessa função por parte dos que já desempenham essa função, os quais, supostamente, deveriam constituir um grupo de orientadores.

Vale observarmos que a formação de um grupo ou coletivo de orientadores fica um pouco comprometida, inicialmente, pelo fato de que os orientadores, em sua maioria, estabeleceram interações apenas com os orientadores atuantes na mesma área de conhecimento. Apesar de eles vivenciarem, em suas práticas, questões educacionais em comum, tal como elaboração de planejamentos de aulas, de diários para registro de aulas, prevalece como um fator articulador entre eles, as disciplinas científicas com correspondência na educação básica em que atuam. Isso restringe a diversidade nas trocas e nas discussões realizadas entre eles. A existência dessa diversidade poderia provocar uma maior negociação de concepções e de práticas entre eles e, por sua vez, uma maior sustentação teórico-crítica na formação de suas identidades como orientadores de ECPP.

Tendo em vista que a identidade é (re)construída a partir de negociações de sentidos e de significados entre profissionais atuantes em uma mesma função ou mesmo espaço, os processos internos de negociação identitária e de estabelecimento de uma cultura profissional entre esses orientadores ficam prejudicados.

Cinco orientadores apontaram a realização de leituras, por iniciativa própria, como recurso utilizado para subsidiar suas práticas de orientação. Exemplificamos isso a partir de fragmentos das falas de 03 desses orientadores.

Procurei muita leitura, muito material didático, muito livro que me auxiliasse também a ajudar os alunos a organizar o seu material. (O1)

Eu fiz leituras da publicação aqui da UFSM, alguns livros de estágio, algumas pesquisas na própria biblioteca em relação a atuações no estágio. Foram as minhas buscas, para que eu pudesse entender esse contexto e poder atuar. E também adquiri alguns livros em termos de formação, em termos de estágio, avaliação de estágio, e foram basicamente leituras. Leituras de motivação própria até para eu fazer um trabalho adequado. (O9)

É bom frisar, porque isso é uma coisa que para mim é definidor do que eu penso hoje, como eu penso hoje. Inclusive as minhas concepções sobre vida, né, e não só sobre (área do conhecimento) e ensino de (área do conhecimento). Eu vou te dizer, eu acho que eu devo muito ao meu interesse e meu estudo nas áreas complementares de filosofia, de sociologia; depois, uma dedicação pra alguns teóricos da psicologia. (O13)

Nesses discursos, percebemos a iniciativa própria deles como um fator condicionante na formação de suas identidades como orientadores de ECPP; em especial, no discurso do orientador O13, que se utiliza dos pronomes eu (3x) e meu (2x) para construção de uma imagem positiva de si próprio.

Três orientadores sinalizaram a participação em eventos da área educacional e em grupos de pesquisa e de ensino, como facilitadores na inserção deles na atividade de orientação de ECPP. Reproduzimos parte do discurso de dois deles.

Então, eu busquei muito isso, a partir das leituras, dos congressos, dos grupos de discussão. Esse foi bastante o meu processo formativo: grupo de estudos, participação em congressos. (O6)

Auxiliaram-me processos formativos de educação continuada como participação nos eventos da área. (O21)

Os momentos de socialização, de trocas com outros profissionais são vistos como condicionantes na formação de identidade desses orientadores,.

Um orientador mencionou a interação entre escola e instituição de ensino superior como um elemento que o auxiliou, inicialmente, a atuar na orientação de estagiários.

Eu trabalho lá [escola], com oficinas pedagógicas, e eu trago para cá [UFSM]. Tem mesmo trabalhos que são feitos aqui e eu trabalho lá, aqui para lá, de lá para cá. Então, se dá uma troca, e aí eu socializo minhas experiências, de lá, com os estagiários aqui. (O3)

Neste caso, também notamos a presença da socialização como um auxílio para desenvolvimento das atividades de orientação, mas há também referência à importância de o orientador “conhecer” e “estar em contato” com o possível campo de atuação de seus alunos estagiários.

De modo geral, mediante as atividades formativas, desenvolvidas pelos orientadores para subsidiar a inserção na função de orientar estagiários, notamos que o processo de socialização ocorreu a partir de contato com: a) a literatura da área educacional, principalmente, referente à formação de professores; b) outros profissionais da área educacional; c) os próprios alunos de Cursos de Licenciatura em situação de ECPP.

Destacamos que dentre essas formas de socialização, as duas primeiras são ações realizadas pelos orientadores por iniciativa própria, pois a interação entre eles e os alunos estagiários ocorre devido a contingências maiores. Assim, os docentes que “aprenderam” a orientar a partir da interação com os próprios alunos não agiram de forma ativa no processo de auto-identificação com a atividade de orientação. Nesse caso, a “aprendizagem” dessa atividade ou a busca por ampliar seus conhecimentos sobre ela está condicionada ao sentir necessidade, ou não, de buscar subsídios auxiliares a suas atuações.

O fato de esses orientadores não buscarem recursos ou não participarem de atividades formativas para subsidiar suas práticas como orientadores pode representar um empobrecimento na reflexão deles sobre suas próprias atuações, na medida em que desconhecem outras formas de orientação praticadas, estabelecem pouco contato com outros professores orientadores, não havendo parâmetros ou opiniões diversas sobre orientação de ECPP que sirvam de referência para avaliar o trabalho que estão desenvolvendo junto aos estagiários.

5.1.4. Orientações recebidas, no início da atuação como orientador, para o desempenho dessa função

A instituição de ensino superior, em que atuam os professores orientadores de ECPP investigados, UFSM, apresentou reduzida participação no processo de identificação desses sujeitos com a função de orientar futuros professores, conforme podemos observar no quadro 18.

Quadro 18 – Orientações recebidas no início da atuação como orientador de ECPP

Informações	N.	%	Sujeitos
Não fazem referência a esse aspecto	03	12.5	O17, O21, O24
Relatam ter recebido orientações institucionais	09	37.5	O4, O7, O11, O13, O15, O16, O18, O19, O23
Manifestam não ter recebido orientações institucionais	12	50	O1, O2, O3, O5, O6, O8, O9, O10, O12, O14, O20, O22

Utilizamos N. para indicar número de sujeitos que forneceram determinada resposta e % para indicar a frequência de ocorrência de uma mesma informação em relação ao total de informações obtidas.

Dentre os 09 orientadores, que relataram ter recebido orientações institucionais: 02 receberam um caderno com normas para realização do ECPP datado de 1984; 06 receberam normas para realização do ECPP e Projeto Pedagógico do Curso (PPC) em que iriam atuar; 01 recebeu material referente a um convênio firmado entre 8ª Coordenadoria Regional de Educação e UFSM, tratando sobre a realização do ECPP em Escolas de Educação Básica de Santa Maria. Reproduzimos fragmentos dos discursos de alguns desses orientadores para exemplificar:

Bom, formal e instituído mesmo, eu recebi o caderno de estágio com as normas do estágio curricular supervisionado. Ele existe na PROGRAD. É muito antigo, é de 1984. Ali dizia todo o modo como o estágio se organizava, quais eram, que condições, como era avaliação, etc.. (O19)

Eu recebi do curso de licenciatura normas de estágio, [...] também recebi do coordenador do curso, um pouco do modo como vinha sendo trabalhado os estágios. (O11)

Os conhecimentos formais eles são oriundos basicamente dos Projetos Político-Pedagógicos. (O13)

A única informação foi de que o estado tinha feito um acordo com a UFSM para colocar os alunos nas escolas e que teriam regras. É uma carta, com besteiras, fala de seguro, etc e tal, nada efetivo. (O16)

A maioria dos orientadores, um total de 12 (considerando que 03 não responderam) expressou não ter recebido qualquer tipo de informação ou documento institucional ao assumir a orientação de futuros professores em situação de Estágio. Exemplificamos isso com fragmentos dos discursos de alguns deles:

“Formal? Nenhuma, nada. Foi como se eu fosse muito experiente quando eu cheguei aqui”. (O6)

Do Curso especificamente, de trocar uma idéia, ter uma orientação da coisa mais antropológica, filosófica do estágio, isso não existe. Você assume e pronto. (O8)

Nada. absolutamente nada. Nenhuma reunião. (O22)

Dentre esses 12 orientadores, 03 relataram que “tomaram conhecimento” da orientação bem como das disciplinas referentes ao ECPP mediante busca por iniciativa própria, conforme fragmento de um deles:

Na verdade, eu não recebi. Eu fui buscar é um pouco diferente, assim em termos de projeto pedagógico do curso, [...] Depois oficialmente pelo próprio programa, o programa como biografia, também foi contato, foi uma busca que eu tive, tive contato também com a coordenação, [...] o movimento é muito mais, me parece, meu do que da instituição em si para o professor orientador, em termos formais. (O9)

Percebemos a expectativa, por parte deles, de que houvesse documentos ou atividades institucionalizadas que tratassem das atribuições e do papel do orientador, do modo como se dá a interação com as escolas de educação básica, dos princípios que estão subsidiando a organização das disciplinas referentes ao ECPP. Notamos que a falta deste amparo institucional torna-se bem mais problemática quando o sujeito inicia na orientação de estagiários em um Curso de Licenciatura, no qual há um único orientador de ECPP e esse está afastado, conforme apontado por um dos orientadores:

Se o profissional chega em uma área em que é só ele sozinho na área, por exemplo, se você vai pra (nome do Curso), tem (nome do orientador), tem, aí tudo bem, o cara já dá umas tintas e o cara vai sabendo o quê que faz; mas, quando chega em uma área, por exemplo, se chegar alguém pra trabalhar com [um dos Cursos de Licenciatura oferecidos pela UFSM], o bichano vai ter que se virar sozinho. (O12)

Observamos, mediante comparação dos relatos, a existência de um movimento institucional no sentido de que a responsabilidade por “acolher”, por inserir o profissional na função de orientação e seu modo de operacionalização ao profissional que está assumindo, antes vista como sendo da IES, está passando a ser dos Cursos de Licenciatura, em especial, coordenações e colegiados, participantes no processo de elaboração dos PPC dos Cursos e, também, dos Departamentos aos quais os professores estão lotados.

Temos, assim, a ruptura de uma homogeneidade na organização e na compreensão das disciplinas referentes ao ECPP bem como no papel atribuído ao orientador, na medida em que cada Curso de Licenciatura cria suas próprias normas para: a) realização do ECPP; b) desempenho da função de orientador de ECPP; c) organização das disciplinas referentes a esse componente curricular. Ao mesmo tempo em que isso representa a atribuição de uma maior autonomia aos Cursos de Licenciatura, há também uma ‘desresponsabilização’ da UFSM para com esta etapa

da formação inicial de professores, seja em termos de recursos oferecidos para orientadores realizarem suas atividades, sejam em termos legais que regem o exercício desta atividade profissional.

Em resumo, não houve uma preocupação, de ordem institucional, em recepcionar esses profissionais recém-ingressos, em apresentar seus respectivos espaços de atuação e em oferecer subsídios que os auxiliassem a desempenhar sua função.

Em outros países, como Estados Unidos, França e Inglaterra, ações dessa natureza, recepção e acompanhamento de professores que irão atuar como formadores de professores parecem ter sua importância mais reconhecida e serem pensadas em âmbito institucional, visando preparação do professor para atuar no ensino superior. (MARCELO GARCIA, 1999). Em nosso espaço de pesquisa, a UFSM, parece que não há proposição de ações consistentes nesse sentido.

Esse período de identificação dos profissionais com a função de orientar estagiários de Cursos de Licenciatura, é marcado por um número reduzido de ações ou laços de colaboração profissional estabelecidos espontaneamente com outros profissionais com experiência na atuação como orientadores.

*

* *

A partir desses quatro aspectos, organizados sob a forma de categorias, relacionados ao processo de identificação inicial dos professores com a função de orientação de ECPP, identificamos alguns fatores que condicionaram esse processo de identificação. Dentre os já elencados, destacamos alguns deles, a saber:

Modelo de orientação vivenciada na condição de estagiário durante formação inicial;

Participação em atividades formativas, tais como eventos acadêmico-científicos ou participação em grupos de estudos e/ou de pesquisas, que possibilitaram troca de idéias e negociação de significado, de práticas e de concepções entre diferentes profissionais;

Experiências vivenciadas, na condição de professores de EEB;

Própria atuação como orientador de ECPP, destacando a interação estabelecida com os alunos e com a realidade das EEB, que pode ter demandado;

a) o estudo de questões mais específicas da formação de professores; b) participação em atividades formativas para aprimorar suas atuações nessa função.

Iniciativa própria, por parte dos professores, em buscar subsídios a fim de aprimorar suas atuações como orientadores, tais como realização de leituras complementares sobre formação inicial de professores e questões educacionais mais gerais.

Mediante esses fatores, percebemos que os processos de identificação com a função de orientação de ECPP, de um número considerável de docentes, iniciaram a partir de experiências formativas e/ou profissionais vivenciadas por eles em período anterior a entrada na UFSM, tais como experiências vivenciadas, entre outras, na condição: a) de aluno (08); b) de professor em escolas de educação básica (05); c) de orientador de ECPP em outras IES (04).

Para muitos orientadores investigados (17), esse processo de identificação foi marcado por atividades desenvolvidas por iniciativa própria deles, tal como o estabelecimento de contato com outros profissionais da área educacional, a participação em eventos acadêmico-científicos e a realização de leituras complementares sobre questões educacionais.

Para outros orientadores (14), esse processo de identificação com a função orientação de ECPP não estimulou a realização de outras atividades, além das que faziam parte de sua rotina de trabalho, tais como interação com os alunos estagiários ou, no caso de um orientador que também era professor em uma EEB, interação com profissionais atuantes na educação básica.

Independente do fato de esses processos terem ocorrido, ou não, a partir da realização de atividades por iniciativa própria dos orientadores, eles constituíram-se em processos “solitários”. Em outras palavras, com apoio institucional reduzido a entrega de documentos operacionais administrativos, quando houve, ou ajuda de alguns orientadores que já estavam desempenhando a função e, por vontade própria, conforme afinidades pessoais, ofereceram auxílio para subsidiar o trabalho dos colegas que estavam se inserindo na função de orientação de estagiários.

Diante disso, observamos que a formação da identidade profissional desses sujeitos como orientadores de ECPP ocorreu primeiramente em nível administrativo e institucional, sendo eles reconhecidos como orientadores de ECPP, no âmbito de seus espaços de atuação, pelos colegas orientadores e pelos próprios alunos estagiários.

A auto-identificação deles com essa função ocorreu de forma mais lenta do que o reconhecimento pelos outros deles como orientadores de ECPP. Essa auto-identificação ocorreu a partir do próprio exercício dessa função ou de necessidades que sentiram de realizar atividades formativas complementares para melhor desempenhar essa função.

Em linhas gerais, a identificação desses professores com a função de orientadores de ECPP, primeiramente constitui-se de uma identidade atribuída pelos outros com os quais eles estabeleceram interações. A medida que eles buscaram participar de atividades formativas para melhor desempenhar a função de orientadores de estagiários, vivenciam situações diversas em suas próprias atuações como orientadores e/ou começaram a elaborar seus próprios modelos de orientação, adquirindo independência em relação aos modelos de orientação que vivenciaram na condição de estagiários, eles passam a identificar a si mesmos como orientadores de Estágio, iniciando, portanto, o desenvolvimento da dimensão biográfica de suas identidades profissionais de orientadores de professores orientadores de alunos de Cursos de Licenciatura em situação de ECPP. Há um auto-reconhecimento deles como orientadores, o qual é complementado com a identidade atribuída a eles pelos outros.

Esse processo de auto-identificação com a função de orientação pode ter ocorrido em diferentes níveis de intensidade, entre um orientador e outro, conforme a existência prévia de elementos de identificação com essa função, a realização de atividades com o intuito de melhor familiarizar-se com essa função, entre outros fatores condicionantes já elencados. Nas demais categorias que seguem, buscamos compreender esses níveis de identificação com a função de orientação.

5.2. Concepções relativas à função de orientação de Estágio Curricular Pré-Profissional (ECPP) manifestadas

As concepções dos professores investigados relativas à função de orientação de alunos de Cursos de Licenciatura em situação de ECPP resultam da articulação de 04 aspectos: 1) manifestações acerca do ECPP; 2) manifestações acerca da função de orientação de ECPP; 3) características e conhecimentos necessários para orientar futuros professores; 4) formas de organização e desenvolvimento dos encontros de orientação. As informações, encontradas nos

discursos dos orientadores, acerca desses aspectos foram sistematizadas e analisadas no âmbito de categorias individuais.

5.2.1. Manifestações acerca do Estágio Curricular Pré-Profissional (ECPP)

As manifestações dos orientadores de ECPP sobre o componente curricular ECPP, na formação inicial de professores, apresentam grande variação conforme os diferentes papéis que os orientadores atribuem a esse componente curricular. Representamos, quantitativamente, essas manifestações no quadro 19.

Quadro 19 – Manifestações, por parte dos orientadores, acerca do ECPP

Informações	N.	%	Sujeitos
Não fazem referência a esse aspecto	02	8.3	O18, O22
ECPP visto como momento de identificação do estagiário com a profissão de professor	06	25	O1, O9, O11, O19, O23, O24
ECPP momento de definição do estagiário como futuro professor ou não	06	25	O2, O4, O7, O13, O15, O20
ECPP como momento de integração de conhecimentos tratados ao longo do Curso	03	12.6	O14, O17, O21
ECPP como momento de realização de atividades de ensino, de pesquisa e de extensão	01	4.2	O8
ECPP como momento difícil na formação do licenciando	02	8.3	O10, O12
Sinalização de compreensões equivocadas acerca do ECPP	02	8.3	O5, O6
Considerações sobre a realização do ECPP	02	8.3	O3, O16

Utilizamos N. para indicar número de sujeitos que forneceram determinada resposta e % para indicar a porcentagem de ocorrência de uma mesma informação em relação ao total de informações obtidas.

Seis orientadores acreditam haver forte relação entre o desenvolvimento do ECPP por parte do licenciando e a auto-identificação dele com a sua futura profissão de professor. Reproduzimos fragmentos dos discursos de alguns deles que expressam essa idéia.

É no estágio que o aluno vai realmente ter o primeiro contato real com a profissão escolhida. É comum, muitos se decepcionarem; enquanto outros, se descobrem como professores. (O1)

O estágio é um momento de confronto, de construção, mais que nada. É nesse momento que o professor em formação inicial vai começar a confrontar... vai se conhecer enquanto professor. Enquanto ele não está sozinho, em sala de aula, com muitos olhos na sua direção, ele não sabe como ele vai reagir, não tem como prever isso. Acho que o estágio é um momento de constituição do sujeito professor. É um momento de construção identitária muito importante, fundamental. Acho que o estágio é realmente o momento crucial do curso. Tem papel crucial; que não é a concretização do que se aprendeu antes. Tenho certeza que não é a aplicação da teoria. (O11)

E um momento que eles se assumem regendo classe para valer. São alunos reais que dependem de uma aprovação, um conhecimento real. [...] É um momento de descoberta. [...] É aquela primeira vez, me parece que é o momento gerativo, de gêneses mesmo, é aquele marco. [...] É o momento em que esse aluno tem uma experiência inicial do que

seria ele trabalhando como profissional em educação, dando aulas, para uma certa série, em uma certa turma, com certos objetivos. O papel do estágio, a função do estágio está em experimentar-se nessa função, provando talvez para si mesmo que é capaz disso. É capaz de cumprir aqueles objetivos. É capaz de lidar com aqueles problemas e mostrar isso àqueles que acompanham ele. Estágio simula a realidade da profissão. (O19)

[...] me parece que é exatamente nesse momento do curso, em que o aluno se constitui ou começa a constituir a sua identidade docente. A essência do ser professor começa nesses momentos do Curso, onde estão inseridas as disciplinas de estágio supervisionado. (O24)

Para esses orientadores, o ECPP constitui-se em uma etapa importante para a formação da identidade docente dos licenciandos por ser o momento em que eles conhecem a si mesmos - suas ações e reações - , quando inseridos em uma situação real de ensino, na qual eles têm autonomia para propor e “gerenciar” o desenvolvimento de atividades, bem como para solucionar problemas, imprevistos, que venham a ocorrer em sala de aula.

Outros 06 profissionais referiram-se ao ECPP como momento em que o estagiário vivencia a sua futura profissão, sendo que essa vivência está articulada com a decisão entre ser professor ou optar por outra profissão. Apresentamos fragmentos dos discursos de alguns desses orientadores que evidenciam isso.

O estágio é o momento que o professor em formação vai definir se aquela vai ser a profissão dele. Ele vai ir para uma escola, vai ser responsável por uma turma, que ele vai dar aula e, naquele momento, ele vai estar definindo se ele quer ser professor ou não; se ele vai estar assumindo isso. (O2)

Ele tem um papel de situar o aluno enquanto profissional. Ele tem esse papel de auxiliar a definir: eu quero ser professor? que professor eu quero ser? Ele tem um papel de identificação com a profissão. (O7)

O estágio é a alma do curso.[...] Ele é definidor do projeto de vida de nossos alunos. O exercício da docência vai definir: Bom, eu quero ser professor; ou, ele fazendo o exercício da docência, um estágio, e que não o realizou, ele tem a chance – e é o que às vezes ocorre – de ir para mestrado, doutorado no campo da especificidade. (O13)

O estágio é onde realmente tu consegues perceber se é onde tu gostaria de atuar ou não, é esse o momento. É essa experiência que vai definir se tu gosta de ensinar ou não. [...] (O15)

A idéia de que é a partir da atuação do licenciando como professor, durante período de realização do ECPP, que ele vai definir se a profissão de professor é a que ele se identifica e deseja dar continuidade a sua formação para tal é reiterada pela presença, em todos os discursos, do verbo “definir”.

Três orientadores defenderam o ECPP como momento de integração dos conhecimentos tratados ao longo dos Cursos de Licenciatura. Citamos os depoimentos de 02 deles.

É o momento de você integrar as várias disciplinas que foram vistas até o momento. [...]é um campo de integração de todos esses saberes que são trabalhados ao longo do Curso. (O14)

O estágio, ele tem papel fundamental, eu acho que ele dá aí um nó, [...] Eu acho que o estágio é a concretização da malha curricular, do conteúdo que nós estamos transmitindo ao longo do tempo pra formar essa pessoa. Então, ele vai passar todas aquelas disciplinas, tudo aquilo que foi lhe passado para materialização mesmo. (O17)

Nesses depoimentos, o ECPP não é referenciado como um mecanismo de articulação entre dimensão teórica e dimensão prática, mas sim como um mecanismo de articulação das disciplinas que compõem a matriz curricular dos Cursos de Licenciatura.

O resultado dessa articulação/integração é a prática desenvolvida pelo licenciando, ou, utilizando termo presente no relato de um dos orientadores, “materialização”.

O orientador O8 não expôs, explicitamente, sua concepção de ECPP; mas salientou que o espaço de realização do ECPP não pode ser visto apenas como momento e espaço de realização de atividades de ensino. Nas palavras do professor...

O estagiário tem que agir. O agir significa que você tem que se inserir naquela cultura, naquela dinâmica que acontece e fazer daquele espaço um campo de pesquisa; não, simplesmente, mais uma disciplina que vai me dar o título. A gente tem que trabalhar nessa perspectiva: o estágio nada mais é que uma disciplina, tão importante quanto às outras, e campo de pesquisa, de ensino e de extensão. Eu acho que ela ainda tem essa vantagem. Estagiário não só pesquisa, como ele já faz o ensino, ele já faz a extensão.[...] ele vai fazer o ensino, fazer extensão, na medida em que ele está levando os conhecimentos da universidade, interagindo com a escola – que é um dos princípios da extensão, e também fazendo pesquisa. (O8)

Destacamos a grande preocupação, demonstrada por este orientador, com o fato de o licenciando realizar, no âmbito das disciplinas referentes ao ECPP, atividades de pesquisa, de ensino e de extensão. Contudo, podemos perceber um movimento de maior valorização do desenvolvimento de atividades de pesquisa ao invés de atividades de ensino. A pesquisa passa a ser tratada como foco principal de atenção nas disciplinas de ECPP e o ensino passa a ser um foco secundário complementar, pois, na disciplina de estágio, o estagiário “não só pesquisa, ele já faz o ensino, já faz a extensão.”

A concepção de atividade de extensão, manifestada pelo orientador, demonstrou certa limitação, tendo em vista que todo aluno, em situação de estágio,

utiliza conhecimentos de sua graduação na atuação como docente em espaços escolares, assim como as atividades de ECPP sinalizam o estabelecimento de uma interação com esses espaços. Se adotarmos a concepção de extensão, proposta neste discurso, grande parte das atividades desenvolvidas no âmbito das disciplinas referentes ao ECPP, por apresentarem as características mencionadas, constituíram, conseqüentemente, atividades de extensão.

Dois orientadores mencionaram concepções sobre ECPP as quais consideram como equivocadas.

O papel do estágio é importante sim, mas ele sofre de um certo reducionismo, porque, o senso comum considera que apenas no estágio haveria uma interação entre teoria e prática. (O5)

Eu acho que ele tem um papel fundamental dentro de um Curso de Licenciatura; mas, ele não pode ser visto como final, culminância. (O6)

A não aceitação da concepção de ECPP como momento de interação entre teoria e prática em cursos para formação inicial de professores ou como resultado final dos conteúdos abordados ao longo desses cursos, está em consonância com apontamentos da literatura da área, bem como de normativas legais referentes à formação de professores, conforme apresentado e discutido no referencial teórico desta pesquisa.

Três orientadores explicitaram alguns “princípios” para realização do ECPP.

Estágio é o momento de partilhar idéias, de ser acompanhado por um professor da escola, não atuar sozinho. (O3)

É o momento de imersão do licenciando no trabalho docente, dentro do espaço da escola, mais longitudinalmente, onde existem muitos desafios e esses são discutidos justamente por um orientador, um supervisor que está ali e que pode estar trabalhando conjuntamente nessa discussão. (O10)

Eu acho que o papel do estagio é de colocar o aluno como regente da classe, porque, o professor sai da classe. O estágio eu considero como sendo um péssimo momento para experimentação, porque, o aluno está inseguro[...] Ele tem que passar só as coisas tranqüilas porque é o momento só de avaliação do estagiário.(O16)

Nos dois primeiros relatos, notamos que foi enfatizada a necessidade de o estagiário ser acompanhado e/ou poder dialogar sobre suas dificuldades com um professor com maior experiência docente.

No último relato, há referência ao grau de complexidade das atividades que o estagiário deve se propor a realizar nas aulas que está “ministrando”, sendo

aconselhado que elas apresentem um baixo grau de complexidade de modo a não comprometer o processo avaliativo ao qual o estagiário está submetido.

Acreditamos que a realização de atividades, no âmbito das disciplinas referentes ao estágio, não deve ser vista apenas como instrumento para avaliar, quantitativamente, o desempenho do futuro professor. O ECPP não pode ser reduzido à essa função avaliativa e burocrática.

No relato do orientador O12, as disciplinas referentes ao ECPP são consideradas complexas, visto que...

O estágio é um lugar de experimentação. A gente tem que fazer com que os estagiários entendam que é um campo de experimentação e não de certezas; que é um campo complicado, em função de que são duas instituições, praticamente três instituições com o estagiário. (O12)

A consideração do ECPP como um campo de não certezas, parece ter equivalência com a imprevisibilidade que permeia a prática docente. Conscientizar o professor em formação dessa característica da profissão docente pode ser considerado uma boa maneira de prepará-lo para exercício de sua futura profissão.

Diante do exposto, ressaltamos que, quando os orientadores se referiram ao ECPP como momento de identificação com a profissão ou de definição se é a profissão que almejam, as atividades referenciadas, por eles, dentre aquelas desenvolvidas nas diversas disciplinas de ECPP, restringiram-se às atividades de regência de classe/de ensino em sala de aula. Considerando que em, alguns Cursos de Licenciatura da UFSM, a atividade de regência de classe ainda continua prevista para acontecer no último ano do Curso, quando não no último semestre, o licenciando irá identificar-se com a profissão de professor ou definir-se como tal, ou ainda, descobrir que, eventualmente, não é a profissão que deseja exercer, somente em período próximo ao fim do Curso de Licenciatura.

Além disso, associar somente as atividades de regência com a identificação do licenciando com a profissão de professor, remete para a idéia de que o papel a ser desenvolvido pelo professor reduz-se ao “dar aulas”, “estar em sala de aula”. Atividades de planejamento, de reconhecimento da realidade escolar, a partir de referenciais estudados ao longo do CL, e o desenvolvimento de uma reflexão crítica sobre a realidade desse campo parecem não fazer parte das atribuições de um professor.

Apesar de inúmeras críticas ao modo de conceber o ECPP como uma aplicação de conteúdos trabalhados ao longo da graduação, concepção apresentada em documento oficial da década de 60 (BRASIL, 1962), percebemos, no relato do orientador O17, a referência ao ECPP como momento de aplicação, a partir do vocábulo “materialização”. Esse termo também pode ser associado à idéia de que tudo que o licenciando estudou, no âmbito do CL, anterior às disciplinas referentes ao ECPP são “abstrações”, no sentido de estarem desvinculadas de contextos reais; e que, no Estágio, essas abstrações são postas em prática – “se materializam”.

Em síntese, o ECPP é mencionado, pelos orientadores, como momento de “definição de ser ou não professor”; de “identificação com a profissão”; “de integração de conteúdos já vistos”, “de materialização”. Sentimos, no entanto, falta de referência ao ECPP como momento de reflexão, de revisão e de reformulação de aportes teóricos estudados no decorrer do CL, o que era de se esperar, visto a interação que o licenciando estabelece com a realidade escolar, com os profissionais do ensino em serviço, lá atuantes, e as experiências que vivencia naquele espaço.

5.2.2. Manifestações acerca do desempenho da função de orientadores de Estágio Curricular Pré-Profissional (ECPP)

As manifestações dos sujeitos investigados acerca da função que desempenham – orientação de alunos de Cursos de Licenciatura em situação de ECPP – apresentam, de modo geral, uma satisfação, por parte deles, em estar desempenhando essa função. Essa satisfação está associada, principalmente, com o estabelecimento de uma relação de maior proximidade com as EEB, ou melhor, com o (re)conhecimento, por parte desses sujeitos, da realidade escolar. Outros aspectos também estão associados a essa satisfação, em menor proporção, conforme podemos perceber no quadro de frequência de informações (Quadro 20).

Quadro 20 – Manifestações acerca do desempenho da função de orientação de ECPP

Informações	N.	%	Sujeitos
Não se manifestam em relação ao desempenho dessa função	03	9	O3, O18, O21
Desempenho da função oportuniza (re)conhecer a realidade e a dinâmica de funcionamento dos espaços escolares	04	12,2	O6, O10, O13, O19
Desempenho da função resulta em aprimoramento no	08	24,4	O1, O6, O10, O11, O14, O17,

Informações	N.	%	Sujeitos
desenvolvimento de suas atividades profissionais			O23, O24
Desempenho da função visto como forma de compartilhar, com os licenciandos, experiências vivenciadas na condição de professor na educação básica	02	6,1	O15, O22
Desempenho da atividade gera satisfação devido permitir que participem de uma etapa importante na formação de outros professores	02	6,1	O7, O20
Desempenho da função é marcado por caráter transitório	03	9	O1, O4, O8
Desempenho da função apresenta particularidades em relação à atuação em outras disciplinas do Curso de Licenciatura	06	18	O4, O5, O6, O9, O12, O13
Atribuição de papéis ao profissional que desempenha essa função	05	15,2	O2, O12, O17, O20, O22

O número total de manifestações elencadas (30) excede o número de sujeitos investigados (24), em relação a isso, devido riqueza dos discursos desses sujeitos.

Quatro orientadores consideram que desempenhar a função de orientação de ECPP oportuniza (re)conhecer as problemáticas, as dinâmicas de funcionamento da escola e os fatores que interferem na organização deste espaço.

Acho que uma das coisas principais que eu reaprendi é reconhecer a escola. Ter que voltar para a escola. Hoje, eu volto para a escola, para dentro de uma sala de aula, para compreender como que o professor atua, que metodologias que ele utiliza, como ele avalia, o quê que ele faz da disciplina, como é que os alunos interagem, o que pensam os alunos que têm aula de (matéria de ensino), como é que eles se relacionam com essa disciplina, como é que os alunos-estagiários entram nessa história. Então, eu passei a ter uma visão da escola que eu abandonei ao entrar na universidade. Comecei a ver a escola por dentro novamente nos seus espaços, nos seus meandros que, efetivamente, não era meu objeto de estudo atuando em outras disciplinas. (O6).

Estar mais próximo da escola nos permite ter uma visão com relação ao espaço escolar, com relação às dinâmicas que os jovens, os adolescentes, que as crianças estão se desenvolvendo; nos permite ter uma outra relação contextual, onde tem cheiro, tem cor, tem fome, tem medo, tem uma infinidade de coisas que, muitas vezes, não estão tão aparentes nos livros que a gente lê para estar trabalhando. (O10)

Isso é o mais desafiador e, ao mesmo tempo, é aquilo que mais dá sentido em uma disciplina de prática de ensino: discutir os problemas reais que emergem nas práticas docentes deles na escola. Mas eu sempre digo: não existe um manual didático que dá conta de tudo. Tu tem uma formação básica, mas o problema real vai estar lá, e é o fantástico, a prática de ensino, nesse ponto, ela é maravilhosa, porque, aí o aluno vê o problema e o professor, que está aqui nos muros da universidade, vai começar a enxergar o problema. (O13)

Hoje, eu posso ver com privilégio, o quanto vai modificando, na própria prática da escola, as políticas públicas, as tensões dentro da escola. Por exemplo, o aumento do número de alunos por sala de aula, as modificações curriculares e os programas da disciplina em que atuo. (O19)

Parece que esses profissionais haviam se distanciado das EEB após o término da educação básica ou após a entrada, como professor, em uma IES. Eles valorizam esse “retorno” às escolas por ser um meio de tomarem conhecimento dos

aspectos condicionantes do ensino da matéria disciplinar (geografia, física, filosofia), a qual eles estão formando professores para ensiná-la. As informações sobre realidade e “funcionamento” das EEB, apresentadas em bibliografia da área educacional, são mencionadas como superficiais frente ao conhecimento que os orientadores obtêm dessa realidade a partir da orientação de alunos estagiários.

Oito orientadores mencionaram que desempenhar a função de orientação de ECPP auxilia a aprimorar suas atuações não só como orientadores, mas também, como professores formadores atuantes também em outras disciplinas das matrizes curriculares dos Cursos de Licenciatura.

A gente estando na escola, a gente pode dar uma aula muito melhor aqui. Fazer essa união do teórico com o prático. Às vezes, a teoria é muito legal e a gente sabe que, na prática, ela não vai funcionar. Então, a gente pode discutir essa teoria, mas dando um enfoque diferente. (O1)

Te confesso, assim, que é bem desafiador, é um programa de aprendizagem constante. Tu acaba, a cada semestre, a cada ano, que eu trabalho com a orientação de estágio, eu vejo o quanto eu aprendi; o quanto esta experiência me ajuda a rever o próximo ano. [...] tanto em termos de como eu organizo as reuniões, de como eu faço avaliação, de como eles interagem, de como eles produzem seus relatos de experiência. (O6)

[...]eu acho que estar na escola, através da orientação e supervisão de estágio, é uma atividade altamente construtiva para o nosso processo de formação da Docência de Ensino Superior. Eu acho que a gente precisa disso. (O10)

A gente se torna outro professor no momento em que é orientador de estágio, porque começamos a pensar nessa constituição do sujeito professor. Tenho certeza que eu, enquanto orientadora de estágio, sou diferente em função de todas essas minhas relações com esses alunos em formação inicial e isso reflete nas disciplinas da pós-graduação e da graduação. [...]A gente se torna muito mais tolerante. Tolerante no modo de entender como as pessoas se gestam, gestam o trabalho, como que isso vai acontecendo. (O11).

Trabalhar com essas disciplinas de estágio te dá um pouco mais de elementos para você ver e planejar tuas aulas, pensando naqueles alunos como futuros professores. Você acaba começando a querer puxar questões de ensino, também para as de conteúdo específico. (O14)

Eu não tive muita prática de Ensino Fundamental e Médio, uma vez que já entrei no Ensino Superior. Então, eu acho que é importante sim a gente ter esse conhecimento, ver as dificuldades dos nossos alunos ministrando uma aula, para que isso forneça subsídios até, durante as aulas expositivas, quando a gente está colocando o conteúdo: “Oh, quando você está trabalhando isso, na sala de aula, é importante que você diga isso.” Então, são coisas que, eu observando estágio, tem me permitido fazer uma nova leitura de como ministrar esse conteúdo para esse aluno que está indo para Licenciatura. (O17)

Eu gosto muito desta atividade, até porque a experiência que nós levamos para o aluno e a discussão que se monta com o aluno, ela é muito gratificante, nos ensina e ajuda a ensinar. A própria experiência e a discussão que se monta com o aluno na hora de prepararmos os conteúdos e mesmo orientar na elaboração dessas aulas para ele atuar nas escolas, suscitam uma série de questões que também nos ajudam a definir melhor o nosso caminho, enquanto orientador. (O23)

Certamente que a orientação de estágio influi no teu modo de pensar e até na forma como você ministra o conteúdo, como você trabalha com os alunos e também na escolha que você faz; porque, quando você está em sala de aula, aqui, as mudanças ocorrem dia-a-dia e a bibliografia não acompanha essa mudança, você vê que você tem que estar mudando o tempo todo, tem que estar transformando teu ensino para acompanhar aquela realidade. Isso em escola pública, em escola privada, em termos de violência, em termos de conteúdo, em termos de tecnologia. Você tem que estar sempre se modificando. O ser orientador te possibilita ver essa realidade; no momento em que você está só dentro desta instituição, você não consegue ter essa visão. (O24)

A maioria desses orientadores referiu-se à função de orientação de ECPP como auxiliar no tratamento dos conteúdos da matéria disciplinar com correspondência na educação básica – ditos como conteúdos específicos ou teóricos - de forma mais articulada com a realidade dos possíveis campos de atuação do futuro professor. – o contexto escolar. A função de orientação de estagiários é caracterizada como atividade de aprendizagem do próprio orientador, na medida em que as experiências vivenciadas na condição de orientador servem como elementos para refletir e rever sua prática docente também em outras disciplinas, além das de ECPP.

A atuação como orientador também os auxilia a conscientizarem-se de que são responsáveis, em grande proporção, pela formação de um professor que, brevemente, também será responsável pela formação de vários outros indivíduos, e a prática deles, como orientadores, pode servir de base para a atuação futura dos licenciandos como professores.

Dois orientadores apontaram a função de orientação de ECPP como uma forma de compartilhar, com os estagiários, as experiências que vivenciaram na condição de professores de EEB, enriquecendo, assim, a formação desses futuros professores.

Para mim, é uma atividade muito gratificante, essa troca de experiência, esse passar da minha experiência na educação básica para as pessoas que estão iniciando. Para mim é muito gratificante. (O15)

Eu tive paralelamente a estar formando professores, eu sempre tive vínculo com escola pública. Quer dizer, é o tipo de experiência que eu tive, ao longo de toda a minha carreira, que eu não acho justo desperdiçar isso, porque, essa experiência, aqui no Curso de (área de conhecimento), poucos têm. São todos, pessoas que não tiveram contato nenhum, que, simplesmente, se formaram nos seus cursos de formação e caíram na formação de professor. Eu acho que eu tenho essa responsabilidade e eu gosto muito do contato com a escola, é uma coisa que eu realmente tenho paixão. (O22)

Ressaltamos que no relato do orientador O22, o desempenho da função de orientação é vista como um compromisso “social” que esse orientador tem para com

a formação de futuros professores, visto que tem conhecimentos advindos de sua prática docente na educação básica, os quais seus colegas de profissão não possuem por não terem atuado naquele espaço de ensino.

Ao mesmo tempo em que esse profissional demonstrou realizar-se com a função que desempenha, ele expôs elementos, em seu discurso, de modo a questionar sobre a qualificação dos seus colegas orientadores para desempenho de tal função, já que tiveram pouca ou “nenhuma” experiência na condição de docente em EEB. A inconformação do orientador com o fato de os colegas orientarem sujeitos para atuar em um espaço que desconhecem é enfatizada mediante o emprego dos vocábulos “simplesmente” e “caíram”.

Dois orientadores demonstraram satisfação em desempenhar a função de orientação de ECPP devido poderem, dessa forma, contribuir para melhor qualificar a formação de futuros professores.

[...]eu aceitei fazer esse concurso, trabalhar com o curso de Licenciatura e com os estágios, e que é muito gratificante porque nos precisamos de bons professores, de professores engajados. (O7)

É bom ter contato com o futuro profissional. É bom, saber que a gente está contribuindo de alguma forma. (O20)

Notamos, nesses relatos, grande conscientização, por parte desses profissionais, de que eles atuam na formação de futuros professores e de que o trabalho desenvolvido por eles pode condicionar, em grande proporção, a atuação futura desses professores.

Três orientadores destacaram o caráter transitório que permeia o desempenho da função de orientação de alunos em situação de ECPP, conforme fragmentos de seus discursos.

Nas aulas de ECPP, não existe rotina. A cada semestre, temos novas escolas, novos desafios e novas maneiras de trabalhar o conteúdo. [...] cada vez é uma construção nova desses conhecimentos junto com o aluno. Cada semestre é um desafio diferente, uma novidade. (O1).

Ela é uma atividade provocante porque você tem que estar sempre buscando uma fórmula nova. Não dá para repetir, nesse ano, o que eu fiz ano passado, assim como eu sei que o ano que vem vai ser diferente desse. Os alunos têm outras características. As escolas, para onde eles vão, são diferentes. Então, eu nunca tenho uma turma de estágio igual a outra e isso é algo que me entusiasma. Eu gosto dessa angústia de estar sempre parecendo começar do zero. (O4)

[...] você tem que estar a cada dia, cavando, junto com o estagiário, aonde você vai investir[...] A formação, o recurso de formação, para quem trabalha com o estágio, é ouvir as pessoas e fazer-se constantemente. Quem eu sou e quem é esse estagiário,

que a cada um semestre, eu tenho um grupo de estagiário novo na minha frente, tem que perguntar para eles: “Quem é você?”. E, aí a partir disso, desenvolver o estágio. Você fica vulnerável, extremamente vulnerável. Eu, toda vez que vou para o estágio, dá um frio na barriga porque eu nunca sei o que vai acontecer. Toda vez que vou para a escola, dá um frio na barriga, porque, eu não sei o que vai acontecer na escola. (O8)

Nas falas desses sujeitos, a transitoriedade e a dinamicidade caracterizam o processo o desempenho da função de orientação de ECPP e são explicitadas, no discurso desses sujeitos, a partir de alguns termos como “cada semestre”, “cada dia”, “cada vez”. Esses termos transmitem a idéia de que as experiências vivenciadas na orientação são singulares, com pouca probabilidade de ocorrer novamente. Outros elementos lingüísticos que auxiliam na transmissão dessa idéia são os termos “novo” e “diferente” e suas flexões: “novas escolas, novos desafios, novas maneiras de trabalhar o conteúdo”; “construção nova”; “ano que vem vai ser diferente”; “as escolas[...] são diferentes”. Também destacamos substantivos e verbos que indicam movimento, transição, como: “construção” (O1); “estar sempre buscando” (O4); “cavando”, “fazer-se constantemente” (O8).

Junto à transitoriedade e à dinamicidade que permeiam a função de orientação, temos a imprevisibilidade, bem expressa pelo orientador O8: “dá um frio na barriga porque eu nunca sei o que vai acontecer.” Esta última característica atribuída à atividade de orientação está associada com o fato que o foco do ECPP não tem por base primordial o desenvolvimento de conteúdos científicos, os quais não mudam em curtos espaços de tempo; mas sim, o desenvolvimento de um trabalho a partir de formas de agir e de pensar de seres humanos, os quais carregam consigo suas subjetividades, suas individualidades e cujos comportamentos e reações podem “fugir” do esperado.

Seis orientadores sinalizaram algumas particularidades do desempenho da função de orientação de alunos, em situação de ECPP, em relação à atuação em outras disciplinas que compõem as matrizes curriculares dos Cursos de Licenciatura. Observamos isso, nos fragmentos:

A minha relação com a escola era, às vezes, de pedir para o aluno observar uma sala de aula. A relação era assim: ela era muito de você pedir ao aluno ir lá. Quando eu comecei a orientar estágios, a minha relação com as escolas mudou. A partir dali, eu tinha que ser parceira da escola. Eu tinha que estar junto com a escola, eu tinha que entender a escola, nos seus tempos, nos seus horários, nas suas solicitações. (O4)

No estágio, o aluno está mais aberto à realização de mudanças, porque é o primeiro momento em que ele está efetivamente assumindo uma turma e ele percebe que algumas orientações, que ele tem recebido ao longo da sua formação, pautadas no senso comum, não dão conta. Aí, ele percebe que há limites. Ele está mais aberto a

sugestões, a redimensionamentos no estágio do que, anteriormente, quando se trabalha nas disciplinas de didática, por exemplo, os alunos são muito resistentes a mudanças. (O5)

É um contato muito próximo com o aluno. Não é um envolvimento apenas em termos de conteúdo, de metodologia; mas é uma coisa com a pessoa. Você tem que reconhecer as características desse sujeito, reconhecer como é que ele age, por que ele pensa dessa forma, por quê que ele é um sujeito que fica na sala de aula com aquele olhar muito tímido e não consegue ter um envolvimento com a turma, ou aquele que chega, senta na mesa e já faz uma bagunça para interagir. Essas coisas, tu conhece teu aluno numa disciplina; mas tu não chega a ver, exatamente, como que ele se coloca numa situação de sala de aula. Então, isso diferencia o orientador porque ele está lidando exatamente com o sujeito como ele é. (O6)

O estágio ele tem uma característica específica que vem do aluno, na minha perspectiva. O aluno sente necessidade imediata de todo aquele conhecimento, de todos aqueles saberes que, ao longo do curso, foi se constituindo. Então, o aluno traz uma necessidade de entendimento muito maior, por que ele necessita em sala de aula. (O9)

É o trabalho mais malvado que eu acho que tem. Temos uma responsabilidade muito grande. É um trabalho grande porque, por exemplo, visitar as escolas... É muito ruim, porque tem a minha perspectiva como educador, a perspectiva do aluno, que está se formando, e a perspectiva da escola; todas agindo num ponto só que é o Estágio Curricular. Toda a tradição que a escola exige do aluno e toda a tradição que o aluno tem. Tudo isso se estrutura na prática de ensino. É um lugar de muito conflito, não tem esse conflito em nenhuma outra disciplina, a não ser na prática de ensino. (O12)

[...]tu pega um professor do departamento de Fundamentos, ele vai entrar em contato com a escola se quiser, para desenvolver projetos de extensão, projetos de ensino, projetos de pesquisa. [...] E nós, da Prática de Ensino, não; nós, obrigatoriamente, temos que estar, permanentemente, em contato. (O13)

Para alguns orientadores O4, O6 e O13, a particularidade em desempenhar essa função reside na relação, de maior proximidade, que eles, como professores orientadores da IES, estabelecem com as EEB. Enquanto que para os orientadores (O5, O639 e O9), a particularidade da orientação reside na relação que eles estabelecem com o aluno-estagiário, marcada por um maior grau de confiabilidade.

O orientador O5 ressaltou a maior disponibilidade do aluno para; a) ouvir “conselhos”; b) aceitar sugestões; c) dialogar com um profissional; d) reconhecer limitações em sua formação como docente. O orientador O9 salientou que o aluno, durante ECPP, atribui maior importância aos conteúdos trabalhados no decorrer do Curso. Em ambos os discursos, notamos que foi a necessidade, provocada pela atuação ou futura atuação no espaço escolar, que conduziu o aluno a processos de reflexão, em termos de prática docente, e de aprofundamento em relação aos conteúdos trabalhados.

³⁹Orientador O6 fez referência em seu discurso tanto à relação estabelecida entre orientadores e EEB quanto entre orientadores e alunos estagiários, por isso está presente nos dois casos.

O fato de o aluno estar em contato com a realidade escolar, ter de preocupar-se com a aprendizagem de outros indivíduos faz com que ocorra uma ressignificação da formação profissional vivenciada por ele até aquele momento, tornando significativos os aspectos formativos trabalhados anteriormente, os quais não considerava de grande relevância.

Contudo, para que ocorra, efetivamente, essa ressignificação da formação do licenciando, é preciso que o professor que o acompanha, o orientador, perceba a preparação e a atuação do licenciando, na condição de professor, como um período de transição, de insegurança e, ao mesmo tempo, de grande crescimento profissional, visto o maior envolvimento dele, a partir da “necessidade de um entendimento maior” e da abertura “a sugestões, a redimensionamentos”.

Na visão do profissional O6, atuar como orientador remete para a necessidade de uma maior aproximação entre professor e aluno. Em outras disciplinas, a relação entre eles se dá por intermédio dos conteúdos abordados em sala de aula; enquanto, no estágio, as atividades do professor estão mais voltadas para o desenvolvimento e a atuação do licenciando como docente. Trata-se de uma relação direta, por vezes, individualizada, sem intermediários. Esta relação também apresenta um caráter mais afetivo, por exigir do licenciando expressar suas concepções, sua forma de agir, sua subjetividade, a partir dos planejamentos das aulas, elaborados por ele, bem como das aulas “ministradas” por ele.

Consoante um dos sujeitos investigados (O12), a particularidade em atuar como orientador de ECPP reside no fato de, durante o ECPP, serem lançadas diferentes perspectivas sobre um mesmo fenômeno - a formação e a atuação do futuro professor -. Essa confluência de perspectivas sobre um mesmo fenômeno exige constante processo de negociação de significados e de práticas entre os sujeitos envolvidos nele e pode ser vista como uma característica específica da atividade de orientação de estagiários.

Nos discursos de 05 orientadores, encontramos alguns papéis atribuídos aos profissionais atuantes na condição de orientadores de estagiários. Reproduzimos fragmentos dos discursos desses sujeitos.

O foco é eles assumirem o próprio projeto de estágio. O foco é o professor em formação fazer os planos de aula, ir fazer aquela aula e trazer aquela aula para ser dialogada aqui. Eu, como orientador, eu me torno mais um mediador que vou estar contribuindo para uma coisa que eles vão propor no projeto. Vou estar contribuindo para dar idéias de

coisas que eu conheço e que podem contribuir com o plano de aula do professor em formação. (O2)

Eu acho que ao mesmo tempo eles respeitam a tua capacidade, porque essa capacidade tu tens que demonstrar, de analisar situações, de pensar os conteúdos, de organizar estratégias educacionais, ao mesmo tempo em que eles percebem que você é capaz de ajudar, auxiliá-los nisso. [...]acho que o profissional da área de orientação de estágio, ele tem que oferecer a capacidade dos alunos analisarem esse cenário, ter um leque bastante aberto para que eles possam abrigar a turma que eles vão receber com as características únicas dela. (O12)

ele tem que estar ciente do que o aluno está fazendo lá e qual é a sua missão, e também ter como se impor, e corrigir, não é um impor, no sentido só de impor, mas de estar ciente no que está acontecendo e procurar solucionar os problemas frente das dificuldades (O17)

O que eu faço mesmo é controlar as atividades dos alunos. Olhar a programação. Faço algumas visitas [...] ver como é que está indo a aula, conversar com a direção da escola, com o professor para ver o desempenho do aluno. (O20)

Quando chega a ser estagiário tem que ter uma certa autonomia. O orientador orienta, não é uma peça fundamental para que aquela aula se realize. O agente é o estagiário e é isso que eu coloco para eles. Eu estou aqui sempre para orientá-los; mas, o grande protagonista do estágio são vocês. Então, o meu papel é de passar segurança. É de eles saberem que eles têm um apoio técnico. (O22)

Os orientadores O2 e O22 apresentaram pontos de vista semelhantes quanto ao fato de que deve ser dada autonomia para o licenciando atuar como agente principal nas disciplinas referentes ao ECPP, em especial, no que diz respeito à preparação das aulas e à atuação deles em sala de aula, cabendo a eles, como orientadores, a partir de suas experiências e dos recursos e materiais que disponibilizam, contribuir para aperfeiçoar o planejamento das aulas dos licenciandos.

Nas falas dos orientadores O10 e O17, o papel atribuído ao orientador vai ao encontro do atribuído pelos orientadores O2 e O22, sendo o orientador visto como auxiliar, contribuinte na organização da prática do futuro professor. Nas falas deles, percebemos a ênfase no fato de que o orientador deve ter conhecimento da realidade em que o aluno está atuando, de modo a poder fazer sugestões frente a dificuldades que o licenciando possa vivenciar naquele espaço.

Uma visão diferente sobre o papel do orientador é exposta pelo profissional O20, o qual estabelece uma equivalência entre “orientar” e “controlar”. As atividades, descritas por esse orientador, parecem estar mais associadas ao acompanhamento, no sentido de verificar a realização de “infrações”, ou não, pelo estagiário, que no sentido de contribuir com as atividades que ele está propondo, visto que não há menção ao estabelecimento de uma relação de cooperação entre ele e os

estagiários; pelo contrário, é mencionado o estabelecimento de relação entre ele e profissionais da educação básica, para conferir o desempenho do estagiário na realização de suas atividades.

A partir das manifestações dos orientadores em relação à função que desempenham - orientação de alunos de Cursos de Licenciatura em situação de ECPP – conseguimos identificar: a) aspectos positivos em desempenhar essa função; b) diferenças entre desempenhar essa função e atuar como professor formador responsável por outras disciplinas que compõem a estrutura curricular dos Cursos de Licenciatura; c) papéis atribuídos aos que desempenham a função de orientadores de ECPP.

Como aspectos positivos em desempenhar essa função, os orientadores salientam que o (re)estabelecimento de uma aproximação dos contextos escolares os auxilia, não só nas disciplinas de ECPP mas também nas outras, a “guiarem” seus alunos - futuros professores - de modo mais coerente com o funcionamento do espaço onde irão atuar, seja durante o ECPP ou após formados.

Também é mencionado como aspecto positivo em desempenhar essa função, a possibilidade de participar na formação de futuros professores, com o intuito de qualificá-la, bem como a possibilidade de partilhar experiências vivenciadas, pelos orientadores, na condição de professores de EE.

Observamos que, apesar de esses aspectos positivos estarem, direta ou indiretamente, relacionados com uma aproximação desses sujeitos com os espaços escolares, os profissionais que estão atuando naqueles espaços, ou mais especificamente, o estabelecimento de uma interação com eles ou a realização de um trabalho em conjunto entre os sujeitos mais diretamente envolvidos no desenvolvimento do ECPP - estagiário, orientador e professor regente (EEB) -, não são mencionados pelos orientadores.

A EEB, de modo geral, constitui-se em um espaço de “observação” do qual são extraídas informações que auxiliam os orientadores no desenvolvimento de suas atividades profissionais.

Os profissionais, atuantes naquele espaço, parece não serem considerados como sujeitos que também participam do desenvolvimento das atividades relacionadas ao ECPP pelos licenciandos.

Diante disso, resta-nos questionarmos como o professor da EEB, que recebe estagiários, pode participar da orientação desse profissional, ou conforme é

apontada na legislação (BRASIL, 2001a), atuar como co-responsável pela formação do futuro professor, uma vez que ele não é mencionado como participante do processo de orientação do aluno em situação de ECPP.

A não consideração desse sujeito constitui-se em mais um elemento que nos remete a idéia do processo de identificação do orientador com a função de orientação de ECPP como um processo solitário, assim como o professor regente não é identificado como orientador do professor em formação, quando esse está atuando na EEB.

Considerando as relações estabelecidas entre Universidade e escolas, trazidas por Marcelo Garcia (1999), temos, nesse caso, uma relação de dissonância crítica. Relação na qual, o papel atribuído ao orientador é de auxiliar do estagiário a compreender e refletir sobre as experiências que vivencia na escola e a realizar estudos e seminários sobre a realidade e o funcionamento daquele espaço.

Quanto às diferenças entre desempenhar a função de orientação de ECPP e atuar em outras disciplinas de Cursos de Licenciatura, destaca-se a relação de maior confiabilidade entre orientador e estagiário, já que o estagiário encontra-se em um período de descoberta de si mesmo como professor, de insegurança e necessita de um acompanhamento mais efetivo de um professor. Visto dessa forma, o orientador auxilia seus alunos tanto no desenvolvimento como pessoa quanto como profissional, conforme Alarcão e Tavares (1987) explicitaram em relação às atribuições dos professores orientadores de ECPP.

Vale destacarmos que o estabelecimento dessa relação entre orientador e estagiário, de cunho mais afetivo, se comparado à relação estabelecida entre professor e aluno em outras disciplinas do Curso, conforme foi apontado pelos orientadores, não impede que o estagiário seja sujeito de sua aprendizagem bem como tenha autonomia para realizar suas atividades.

O desempenho da função de orientação, considerando a autonomia atribuída para o estagiário desenvolver seu trabalho, aproxima-se, em certa medida, da forma de orientar consoante o cenário psicopedagógico (ALARCÃO; TAVARES, 1987), no qual a supervisão não ocorre de forma unidirecional, ou seja, predominando o ponto de vista ou a vontade do orientador, mas sim há diálogo entre eles, sendo o trabalho a ser desenvolvido construído conjuntamente.

5.2.3. Características e conhecimentos necessários para orientar futuros professores em situação de ECPP

Apresentamos as características essenciais para o desempenho da função de orientação de ECPP, bem como os conhecimentos, mobilizados no desempenho dessa função de modo separado.

1) Características essenciais para desempenho da função de orientação de ECPP

Nos relatos dos sujeitos investigados, encontramos uma diversidade de características consideradas essenciais para o desempenho da função de orientação de ECPP. Expomos essas características no quadro 21.

Quadro 21 – Características essenciais para o desempenho da função de orientação de ECPP

Informações	N.	%	Sujeitos
Não fazem referência a esse aspecto	09	34,6	O1, O4, O10, O12, O13, O17, O18, O20, O21
Ser capaz de dialogar com os alunos, ouvi-los e perceber dificuldades não explicitadas	07	27	O2, O6, O8, O14, O19, O22, O23
Considerar dimensões sociais e humanas na relação que estabelece com o estagiário	05	19,3	O3, O5, O9, O11, O15
Ter disponibilidade de tempo	02	7,7	O16, O24
Demonstrar ter confiança na capacidade do estagiário	01	3,8	O2
Ter uma visão ampla do “funcionamento” da sociedade	01	3,8	O6
Ter afinidade com questões educacionais	01	3,8	O7

Alguns orientadores fazem referência a mais de uma característica essencial ao orientador de ECPP, assim, temos um número de informações (26) maior que o número de sujeitos investigados (24).

Muitos orientadores (07) sinalizaram a necessidade de o professor, que desempenha essa função, ser capaz de dialogar com os alunos, ouvi-los e perceber suas angústias, por vezes, não diretamente explicitadas devido dificuldade dos estagiários em identificar e expressar problemáticas que vivenciam.

Tem que saber ouvir. [...] Parar e ouvir o aluno que está fazendo estágio. Tem que ouvir o que ele diz e perceber o que ele não diz e, às vezes, o que ele não diz é mais importante do que o que ele diz. (O2)

“Eu tento ser alguém que ouve. Essa que essa é uma característica essencial ao orientador[...] tem que ter abertura e disponibilidade para ouvi-los.” (O6)

ter disponibilidade de dialogar com o aluno - Acho que isso é uma característica fundamental.[...] Acho que o principal, assim, e que eu sempre uso é estar sempre disposto a ouvir o estudante, se ele precisar de mim, hoje, amanhã, ele me procurando,

eu estou disponível. [...] É não deixar ele sozinho no estágio. Acho que isso é fundamental. (O8)

Aprender a escutar o outro; estabelecer diálogos; estabelecer grupos de trabalho, trabalho coletivo; respeitar o próximo. (O14)

Eu penso que deve haver a capacidade de entendimento. Precisa haver essa condição de entender o outro e tentar perceber aquilo que está acontecendo não só a partir da tua perspectiva, onde tu te coloca de certo modo, com certos princípios e tal; mas também, da perspectiva do outro, tentando colocar como hipótese que há coisas lá que eu não percebi e que essas coisas existem lá, para ele, estagiário, que fazem com que ele diga o quê ele está dizendo. [...] Como orientadora, eu acho que eu preciso conhecer esse ecossistema cognitivo, factual, contextual, que vir por meros sons que sai da boca da criatura e que eu preciso entender para orientar. Como é que eu vou orientar se eu não sei o que ele está me dizendo. Hoje, eu penso que eu consigo atuar melhor – melhor no sentido de mais produtiva para o aluno, talvez eu me faça entender mais facilmente. Porque consigo talvez entender mais produtivamente para mim, a fala do meu aluno. (O19)

É comum pessoas que não conseguem se expressar direito[...] o orientador tem que entender o sujeito como ser humano, como uma pessoa. Cada um tem características diferentes, limites. Ouvir é muito importante, tem que estabelecer um contato com a pessoa. (O22)

Aquele professor que sabe escutar. Este é o perfil que eu acho fundamental para o professor que esteja imbuído de uma orientação. Para que seja capaz de orientar aluno tem que saber escutar também, não somente falar. (O23)

Ressaltamos, no discurso de 03 sujeitos, O14, O19 e O22, o respeito que o orientador deve ter em relação: a) ao material elaborado e apresentado pelo estagiário; b) experiência que está vivenciando; c) os problemas, as opiniões dele sobre suas dificuldades; d) seu desempenho nas atividades como docente. Podemos nos referir a esse respeito como saber ser tolerante a opiniões diferentes e, por vezes, contrárias as suas.

De modo geral, observamos que os orientadores apontam o diálogo, a compreensão, a troca de informações entre eles e os estagiários como essenciais para a realização de práticas de orientação satisfatórias.

Cinco orientadores explicitam a necessidade de se considerar as dimensões sociais e humanas que estão imbricadas no desenvolvimento das atividades relacionadas ao ECPP.

Responsabilidade com a escola, com estagiário, com IES (O3)

Ter certa sensibilidade, para o momento de Estágio é um momento de muita angústia para o estagiário (O5)

É eu considero essencial esse olhar do aluno, fazer com que esse aluno respeite, se comprometa socialmente com a sala de aula, com a escola, [...] que haja um comprometimento social, isso me parece muito carente. No caso uma característica de orientação do estágio é tentar trazer essa reflexão. Fazer com que o aluno reflita o

quanto que ele pode ser determinante para uma sociedade, para um grupo social, eu acho isso essencial em termos de formação de estagiário. [...]eu acho essencial que o orientador de estágio ele se volte pra esse objetivo de comprometimento social, que o estagiário seja comprometido com a sociedade. (O9)

Seriedade no trabalho. Estás formando um profissional, tu és um exemplo, tu és um modelo, querendo ou não, nós somos modelos para eles. [...] a seriedade com o trabalho, o respeito pelo grupo, pelo aluno. [...] às vezes, eu estou assistindo às aulas deles na escola e vejo que eles fazem coisas muito parecidas com as nossas aulas, a maneira como eu os trato. Tu vê como isso é importante, que responsabilidade nós temos. (O11)

Ter, na sua atuação pedagógica, muito a questão atitudinal, de perceber de que por mais que eles tenham que vencer uma disciplina, ter uma avaliação dessa disciplina, tu se colocar, tu já esteve nesse momento que tu tinha vários receios, vários conflitos nesse momento [...] acho que é ter essa parte afetiva. (O15)

Nos relatos de 03 desses orientadores, O3, O5 e O11, percebemos que se destaca o fato de o orientador respeitar dúvidas, incertezas, atitudes não tão apropriadas que os estagiários possam ter, visto os conflitos, externos e internos, típicos dessa etapa da formação inicial. Exige-se, assim, que o orientador estabeleça uma relação profissional com o estagiário, mas considerando também aspectos afetivos.

O relato do orientador O9 refere-se ao fato de que é fundamental que, na orientação de ECPP, se conscientize o futuro professor da responsabilidade social da profissão de professor.

Já o orientador O11, não fez referência ao comprometimento social do estagiário, mas sim do professor orientador para com a sua prática, tendo em vista que muito do que o aluno aprende e vai realizar na sua atuação docente resulta de processos de ensino e de aprendizagem que vivenciou.

No relato dos entrevistados O16 e O24, a disponibilidade de tempo foi mencionada como um grande condicionante para atuar na orientação de ECPP.

“Ele tem que ter é disponibilidade de tempo, porque o estágio rouba muita mais tempo do que qualquer outra cadeira que eu já tenha dado até hoje. (O16)

É disponibilidade, muita disponibilidade. (O24)

Um dos orientadores, O2, sinalizou ser essencial demonstrar confiança no trabalho que o estagiário está se propondo a realizar, de forma a dar sugestões para aprimorá-lo, sem grande interferência ou qualquer atitude de desprezo ao que está sendo proposto.

Tu tens que estar aberto ao que ele está propondo[...] tem que acreditar e tem que dar um crédito e tentar investir naquilo. (O2)

Consoante o sujeito de pesquisa, O6, o orientador de estágio para desenvolver seu trabalho, com certa coerência com a realidade e o meio social em que estagiário está inserido, ele tem que apresentar uma visão ampla, principalmente, em relação ao modo como as relações sociais estão ocorrendo naquele determinado momento histórico-social.

Essa visão de educação, não só de educação, essa compreensão do tempo em que a gente vive: Qual o sentido da escola hoje? Do saber que as disciplinas devem oferecer aos alunos. Ter uma visão macro dessa dimensão: escola, sociedade, mundo, trabalho cultural. (O6)

O professor O7 mencionou, como pré-requisito para atuar na orientação, ter afinidade com questões relacionadas ao campo educacional.

O orientador de estágio deve gostar da escola, deve gostar de ensinar, desses aspectos de ensino, da educação, de técnicas, de métodos. (O7)

Podemos considerar que essas características, apresentadas pelo orientador O7, não são essenciais apenas ao orientador de ECPP. Elas deveriam ser avaliadas como relevantes para a atuação de qualquer professor formador de futuros professores.

Em linhas gerais, podemos dizer que as características necessárias a um profissional que desempenha essa função, são de cunho psicológico e de cunho ético.

As características de cunho psicológico, no sentido de estar preparado para respeitar o posicionamento, as atividades propostas pelo aluno, nos momentos de angústias e de enfrentamento de dificuldades que possa vir a vivenciar.

As características de cunho ético no sentido de estar ciente de sua responsabilidade como formador de um profissional futuramente responsável pela formação de vários indivíduos e, também, promover o desenvolvimento de aspectos éticos de seus alunos estagiários.

Essas características, principalmente, as de cunho psicológico parecem ser elementos fundamentais para o estabelecimento de uma relação de confiabilidade entre o professor orientador e o aluno estagiário, diferente da relação estabelecida entre professor e aluno em outras disciplinas dos Cursos de Licenciatura.

Lembramos que o sucesso do orientador de ECPP, quanto às atividades que propõe para o estagiário realizar bem como as sugestões que faz em relação ao

trabalho a ser desenvolvido por ele, está fortemente condicionado ao estabelecimento ou não desta relação de confiabilidade entre eles. Nessa relação, o estagiário deve sentir-se seguro em relação às orientações recebidas e ter confiança suficiente no orientador, para relatar suas dúvidas e possíveis frustrações no decorrer de sua atuação.

2) Conhecimentos necessários e mobilizados para o desempenho da função de orientação de alunos estagiários

Observamos que a maioria dos profissionais, participantes da pesquisa, relatou como conhecimentos mobilizados, para atuar como orientadores, todos os saberes ou conhecimentos docentes articulados, englobando os mais corriqueiros e com elevado grau de ocorrência e de tratamento em bibliografia referente à formação de professores. Outros sujeitos atribuíram maior importância a um único saber ou conhecimento docente dentre os diversos. Elencamos os saberes, mencionados pelos orientadores no quadro 22.

Quadro 22 – Conhecimentos necessários para o desempenho da função de orientação de ECPP

Informações	N.	%	Sujeitos
Não explicitam conhecimentos mobilizados na orientação	09	33,4	O8, O9, O12, O16, O19, O21, O22, O23, O24
Conhecimento advindo da experiência como docente na educação básica	01	14,8	O15
Articulação de conhecimentos diversos, sendo o conhecimento disciplinar enfatizado	04	14,8	O4, O14, O17, O18
Articulação de conhecimentos diversos, sendo o conhecimento pedagógico enfatizado	01	3,7	O6
Articulação de conhecimentos diversos de modo igualitário	08	29,6	O1, O2, O5, O7, O10, O11, O13, O20
Conhecimento experiencial	01	3,7	O3

Alguns orientadores, O4, O6 e O13, fazem referência a mais de um tipo de conhecimento mobilizado na atuação como orientador. Assim, temos um número de informações (27) maior que o número de sujeitos investigados (24).

Um orientador mencionou apenas um conhecimento como o mobilizado para atuar como orientador - o conhecimento adquirido durante suas experiências na condição de professor em EEB.

Acho que para o orientador de estágio é fundamental ele ter vivido essa experiência, porque, muitas vezes, os professores que atuam em orientações não vivenciaram a prática, não atuaram na educação básica, na educação formal e isso eu acho que complica porque se tu não conseguiu aplicar a tua teoria na prática, é diferente de tu

viver só de teoria. [...] eu tenho várias experiências que nós conversamos sobre elas, que eles se identificam ou não, ou que servem de suporte para a prática deles. (O15)

Esse conhecimento construído a partir de experiência vivenciada em EEB auxilia para que ele não desenvolva suas práticas de orientação de forma a desconsiderar as características dos espaços em que os licenciandos vão atuar, ou seja, não desenvolva práticas de orientação descontextualizadas, ou, tendo por base aportes teóricos, que, muitas vezes, contemplam outras realidades diferentes de ensino, ou, ainda, tomando como referência as descrições, feitas pelos estagiários, sobre os espaços escolares, a partir do modo como eles percebem esses espaços.

Outros quatro orientadores reconheceram a importância de uma diversidade de conhecimentos para orientar estagiários. Entretanto, destacaram a importância do conhecimento disciplinar, acadêmico ou da matéria de ensino, conforme as diferentes tipologias de saberes docentes.

Em primeiro lugar, está o saber acadêmico, saber que é oriundo da tua formação acadêmica. Em segundo lugar, o saber da experiência na atuação na educação básica; O orientador de estágio, ele tem que ter tido experiência que não é só do estágio. [...] Você precisa, minimamente, ter exercitado isso, porque como você vai orientar um aluno sobre determinadas situações, que só acontecem em sala de aula, se você nunca passou por esse processo? Como é que você reage, enquanto professor, quando você tem uma turma com essas características? Se você nunca experimentou isso, você só vai usar os aportes da teoria e, às vezes, os aportes da teoria não são suficientes, específicos para casos pontuais, que são aqueles que acontecem na sala de aula. Em terceiro lugar, o saber que vem das trocas de experiência entre grupos. Você tem que trocar experiências com os orientadores de estágios das outras licenciaturas, dentro da própria instituição, e você também tem que trocar experiências com os seus pares, com os seus colegas que também orientam Cursos de Licenciatura dessa área do conhecimento [...] enfim, como é que estes colegas estão trabalhando estas relações. Então, tem este outro saber que vem do coletivo, deste contato coletivo. (O4)

De saberes docentes, bom, conhecer a matéria. Isso daí é ponto de partida, não se discute. Agora, como é que a gente faz, tendo o conhecimento científico, para trabalhar esse conhecimento no ensino médio. Que trabalho a gente tem que desenvolver para ler esse conhecimento científico para os alunos estudantes do ensino médio e que coisas que a gente precisa considerar nesse caminho, a gente tem que selecionar conteúdo; então, vamos ver quais são os critérios de seleção de conteúdos. Para fazer essa seleção de conteúdos, você tem que considerar qual é a realidade do aluno, qual é a realidade da escola, por isso tem que conhecer a escola, qual é a realidade dos professores. Quais são as concepções desses alunos, saber que esses alunos têm concepção. (O14)

Eu acho que tem que conjugar, levando o saber da prática de ensinar e também o domínio de conteúdo. Eu digo: “a gente tem regras pra prática, de como usar isso, como usar aquilo, como usar o recurso; mas, é essencial, ao meu ver, o domínio de conteúdo. Ainda mais nós, que trabalhamos com a (matéria de ensino), então, o conhecimento desse conteúdo (O17)

Primeira coisa tem que ter uma formação sólida de seu conhecimento. Uma segunda coisa, buscar ali fora um acompanhamento, acompanhar, pelo menos um semestre ou dois semestres, as mudanças que ocorrem nas escolas, ensino médio e fundamental, conhecer mais essa estrutura, porque, há uma mudança e a gente não fica sabendo aqui

dentro, a não ser pelo estagiário. [...] eu procuro também sempre mobilizá-los no sentido de ser sempre um professor inovador, de conquistar sempre o aluno, não pelo domínio de classe, mas pelo domínio do conhecimento. (O18)

Além do conhecimento do conteúdo ou da matéria de ensino correspondente a uma disciplina escolar na educação básica, os orientadores fizeram referência a outros conhecimentos, aos quais parece ser atribuída uma importância secundária.

O orientador O4 fez referência também a dois outros tipos de conhecimento: conhecimento oriundo da experiência docente na educação básica e conhecimento oriundo de trocas de idéias com profissionais que desempenham a mesma função. Consideramos extremamente positivo essa valorização do trabalho em coletivo, de montar “redes” de trocas de informação, possibilitando que esses profissionais tomem conhecimento do trabalho realizado pelos que desempenham a mesma função, discutam aspectos convergentes e divergentes. Esse compartilhamento de idéias, de informações pode gerar processos de reflexão sobre a atuação deles e sobre suas concepções, tendo a possibilidade de gerar processos de ajustamento em suas identidades profissionais.

Orientador O14 também se refere ao que podemos associar com o *conhecimento pedagógico do conteúdo* (Shulman, 1986; 1987), ou seja, o modo como trabalhamos os conteúdos da matéria de ensino a fim de torná-los adequados a uma determinada situação de ensino, considerando faixa etária dos alunos, conhecimentos que eles “adquiriram” previamente, nível de escolarização, entre outros fatores que interferem no processo de ensino e de aprendizagem. É indispensável, para desenvolver o *conhecimento pedagógico do conteúdo*, conhecer a realidade de atuação do estagiário; ou, tomando como referência, a base de conhecimentos para o ensino, proposta por Shulman (1986; 1987), o *conhecimento dos alunos e suas características*.

O *conhecimento pedagógico do conteúdo* trata-se de um conhecimento indispensável para a atuação do futuro professor em sala de aula; porém, há menção a ele em relato de poucos orientadores.

Orientador O17 articulou o conhecimento da matéria de ensino com o conhecimento ou saber da prática de ensinar, ou seja, o saber experiencial. O orientador O18 o articulou com o conhecimento da realidade escolar, salientando necessidade de compreender o funcionamento daqueles espaços de ensino.

A ênfase atribuída ao conhecimento da matéria de ensino pelo orientador O18 é evidenciada quando ele relacionou o “dominar o conteúdo” com o produzir um encantamento nos alunos, tratando-se de uma relação de causa-conseqüência.

No relato de outro orientador, O6, também encontramos menção a diversos conhecimentos, sendo que é atribuída maior importância ao *conhecimento pedagógico geral* (SHULMAN, 1986, 1987), o qual é um conhecimento do “como” ensinar e é comum a todos os profissionais que atuam na área de ensino, independente da área de conhecimento de formação inicial e de atuação.

Saber disciplinar, saber da experiência, não só do ensino aqui dentro da universidade; mas do tempo que eu atuei como professora na educação básica”. [...] acho que essa idéia do saber da ação pedagógica de Gauthier, essa idéia de tornar público esse saber que é produzido dentro dos espaços escolares, quer dizer, conhecer o quê que os outros estão fazendo.[...] Mas, assim, o que eu mais mobilizo, acho que é esse saber do ensinar. (O6)

Esse orientador não fez menção direta ao conhecimento pedagógico geral, mas ao “saber do ensinar”, o qual apresenta equivalência a ele. Outro conhecimento, referenciado pelo orientador O6 e não tão recorrente na fala de outros orientadores, é o saber da ação pedagógica, o qual é um dos saberes que compõem a tipologia de saberes docentes proposta por Gauthier (1998). Este saber refere-se ao conhecimento produzido na área educacional, mediante pesquisas e situações de ensino, que é sistematizado, compartilhado e debatido entre os profissionais que atuam nesta área.

Um total de 07 orientadores fez menção a diversos tipos de conhecimento sem que haja elementos que identifiquem a maior valorização de um em relação aos outros. De acordo com esses sujeitos, os saberes são utilizados de forma articulada e igualitária.

Ter conhecimento da teoria e da prática também. A teoria é importante, mas saber só teoria não vai fazer com que o estagiário realize um bom trabalho. Saberes didáticos e metodológicos e saberes da área de conhecimento. (O1)

Saberes didáticos mais saberes do conteúdo articulados. A gente vê ótimos profissionais de renome, conceituados, que tem uma experiência muito grande e que tem dificuldade para dar aula de (matéria de ensino). E, por outro lado, a gente vê que tem professores que desenvolvem os saberes pedagógicos, estudam, enfatizam muito a formação do professor e que não tem experimentação na profissão e, por falta de ter essa experimentação, esses saberes específicos, também têm dificuldade para dar aula. Tem que estar articulando essas duas coisas. É uma complexidade de saberes que se articulam e que desenvolver só um lado não vai resolver o problema do professor. (O2)

Conhecimento disciplinar, conhecimento sobre pesquisas que estão sendo realizadas sobre a matéria de ensino. [...] Conhecimento pedagógico e conhecimentos profissionais.

São saberes ligados à profissionalização. Eles não se restringem à matéria de ensino, mas se referem sim a conhecimentos produzidos sobre ensino de física, conhecimentos educacionais, saberes do campo da pedagogia, saberes no campo da sociologia e saberes, que têm sido no meu entender, bastante desconsiderados, são saberes do campo curricular. (O5)

É uma pessoa que tem que ter conhecimento, não só conhecimento do conteúdo, mas, de como trabalhar aquele conteúdo e estar sempre problematizando frente à diversidade dos espaços educativos nos quais esses conhecimentos serão trabalhados. [...]. Se pegar pela tipologia do Gauthier, do Tardif, da Selma, todos: disciplinares, curriculares, da experiência, da ação pedagógica. Saberes os mais diversos possíveis, a gente busca em tudo aquilo que tu sabe que tu pode para poder orientar os estagiários. (O10)

Eu acho que o saber experiencial é um saber que a gente mobiliza sempre, porque a gente vai aprendendo a trabalhar com estágio. Hoje eu olho para o meu trabalho e olho para o meu trabalho de 2002, quando comecei a orientar estágio. Acho que eu aprendi muito com a prática, com esses anos de orientação. [...] saber da ação pedagógica é um saber que eu acho que a gente mobiliza também, o da tradição pedagógica também, está sempre presente. Eu acho que são vários saberes. (O11)

É importantíssimo o orientador de estágio conhecer a realidade escolar, se não o quê que eu iria fazer aqui. É fundamental, senão seria um professor a pensar uma escola idealista e orientar, trabalhar de forma idealista. Então, conhecimento da realidade é fundamental, conhecimento do nosso aluno, ter conhecimento de quais conhecimentos que esses alunos devem possuir para desenvolver uma prática de ensino o mais responsável possível. [...] Uma coisa, é o conhecimento da matéria de ensino e outra coisa é o conhecimento pedagógico da matéria de ensino. Dominar, entre aspas, ou ter profundidade no conhecimento da matéria de ensino, ele não te garante o desenvolvimento de uma prática educativa. [...]. O conhecimento epistemológico da matéria de ensino é fundamental para a prática docente, para orientar a prática docente, para conceber uma prática docente. [...] A questão também epistemológica da docência, porque, uma coisa é tu ler epistemologicamente a (matéria de ensino). Agora, a matéria de ensino, no contexto da prática educativa, aí tu tem outra coisa. (O13)

Eu não posso entender só da minha matéria de ensino, do conhecimento técnico da (matéria de ensino). Mas, eu tenho que ter uma preocupação com o desenvolvimento cognitivo do aluno e aspectos filosóficos, por exemplo, o quê que eu estou defendendo afinal ao ensinar ou ao fazer apologias a determinadas verdades. Essas verdades estão entre aspas. (O20)

De acordo com 03 orientadores O1, O2 e O13, deve haver um equilíbrio entre conhecimento da matéria de ensino, correspondente a uma disciplina escolar na educação básica, e os conhecimentos pedagógicos utilizados no ensino daquela matéria. Na visão dos orientadores, quando há maior valorização de um deles, não se tem uma prática docente “satisfatória”, pois eles são complementares e devem ser utilizados de forma simultânea.

Nos relatos dos orientadores, O5, O10, O11 e O20, encontramos referência a uma maior diversidade de tipos de conhecimento, incluindo: a) os saberes da ação pedagógica, já discutido anteriormente; b) saberes da tradição pedagógica (Gauthier, 1998), os quais tratam-se de concepções sobre o profissional professor,

sobre ensino, sobre escola, construídos pelo sujeito ao longo de sua trajetória formativa; entre outros.

Dentre os saberes, mencionados pelo orientador O11, está o conhecimento construído ao longo de sua atuação como orientador, o conhecimento experiencial, que possibilita a ele aprimorar o desempenho dessa função.

Por último, um dos orientadores, O3, fez referência a um único conhecimento ou saber, o experiencial, conforme fragmento do discurso deste orientador: “Saberes da experiência mesmo. Tudo que o orientador sabe, ele acaba passando para seus alunos.” (O3). Parece reduzirmos um pouco a complexidade que está imbricada no ato de ensinar e de formar outros profissionais, se considerarmos a experiência como formadora de capacidades ou como responsável pelo desenvolvimento de características necessárias para o profissional que venha a orientar futuros professores em situação de Estágio. Notamos a complexidade de exercer essa função em categorias e resultados já expostos e discutidos.

Percebemos haver certo consenso, entre os orientadores, quanto a necessidade de saberes ou conhecimentos de diferentes naturezas para desempenhar a função de orientação de ECPP, destacando-se entre esses conhecimentos, o conhecimento da matéria de ensino com correspondência na educação básica, o conhecimento dos espaços de ensino, o conhecimento pedagógico e o conhecimento experiencial.

Em consideração a importância que os orientadores atribuíram ao estabelecimento de uma relação de confiabilidade entre eles e os estagiários, esperávamos que um dos conhecimentos que seria citado, com grande índice de frequência seria o conhecimento do aluno e suas características, ou seja, “quem são” os licenciandos e suas concepções. Contudo, esse conhecimento só está presente no discurso de um dos orientadores – O13.

Ainda que seja explicitado e valorizado o fato de a orientação de ECPP envolver uma dimensão humana, uma relação mais afetiva, comparado à relação estabelecida em outras disciplinas da formação inicial, há o predomínio de conhecimentos de natureza científica, sejam conteúdos científicos da matéria de ensino, sejam teorias pedagógicas.

5.2.4. Organização e desenvolvimento dos encontros de orientação de ECPP

Percebemos que não há um padrão quanto à forma de organização dos encontros de orientação de ECPP, ou seja, os encontros entre orientador e aluno estagiário, ficando a cargo desse profissional a decisão por realizar encontros coletivos ou individuais, semanais ou quinzenais, bem como as atividades a serem desenvolvidas nos mesmos. Assim, há bastantes diferenças no modo como os orientadores organizam e desenvolvem esses encontros, conforme podemos observar no quadro 23.

Quadro 23 – Organização e desenvolvimento dos encontros de orientação de ECPP

Informações	N.	%	Sujeitos
Não há informações sobre desenvolvimento dos encontros de orientação	04	13	P4, O14, O15, O17
Realização de encontros individuais	04	13	P5, O7, O16, O18
Agendamento de orientações individuais conforme necessário	02	6,1	O13, O20
Realização de seminário ao final da disciplina referente ao ECPP	02	6,1	P2, P6
Realização de encontros coletivos	10	30,5	P6, O1, O6, O8, O10, O11, O12, O19, O21, O 23
Realização de encontros individuais e coletivos	07	22	P7, O2, O3, O5, O9, O22, O24
Realização de encontros coletivos, por grupo e individuais	02	6,1	P1, O4
Realização de encontros para orientação e encontros para trabalho teórico	01	3,2	P3

O número de respostas excede o número de sujeitos investigados e que forneceram respostas sobre esse aspecto, pois o orientador P6 forneceu mais de uma informação a respeito do assunto.

Orientadores O14 e O17 não trouxeram informações acerca das formas de desenvolvimento dos encontros de orientação. Orientador O15 comentou sobre as atividades propostas durante os encontros de orientação, não havendo explicitações se eles são coletivos ou individuais e a frequência com que são realizados.

Quatro orientadores, P5, O7, O16 e O18, relataram realizar encontros de orientação individuais e semanais. Orientador P5 realiza encontros individuais semanais, nos quais confere os planos de aula dos estagiários. Também são desenvolvidas conversas sobre didática e relação entre estagiário e alunos da EEB.

O orientador O7, no momento da realização da entrevista para essa pesquisa, estava orientando um aluno em situação de ECPP, talvez por isso encontros individuais.

Orientador O16 justificou sua preferência pela realização de encontros individuais, como forma de tratar, com os estagiários, as especificidades do campo de estágio de cada um deles.

Eu não costumo discutir com os alunos em grupos de alunos. [...]Por que que eu considero que tem que ser um trabalho individual e não dá para ti reunir um grupo de pessoas? Porque, na mesma escola, eles não deixam os alunos estagiarem com o mesmo professor. Então, são professores diferentes e, de vez em quando, no mesmo semestre, a abordagem de partes do conteúdo tem que ser diferente. Tem que ser diferente em função do jeito que o professor titular da cadeira acaba levando o estagiário dele.[...]Se quer que o aluno prepare as aulas de acordo com a circunstância que ele vai encontrar: com rapidez de turma, com rapidez de aprendizagem de turma, com o balanço do professor, com o ritmo do professor.

No relato do orientador O18, percebemos certa flexibilidade na forma de desenvolvimento dos encontros entre ele e os estagiários. Essa flexibilidade fica evidenciada no fato de que os horários e dias para as orientações, que são individuais, não são pré-definidos. Isso é possível pelo fato de que os estagiários normalmente trabalham em projetos de pesquisa e de ensino junto ao orientador, havendo um maior contato entre eles.

Vamos supor, assim, em torno de duas horas a quatro horas por semana para cada aluno para montar as aulas para ministrar para seus alunos. Ele está comigo no laboratório, então, eu não tenho a dificuldade de chamá-lo, de marcar horário. Ele está lá comigo. Então, ele diz: “Professor, vou trabalhar com esse conteúdo. Como é que eu vou montar estratégias de ensino?”. (O18)

No relato dos orientadores - O13 e O20, percebemos maior flexibilidade quanto aos horários e à frequência de realização dos encontros de orientação, sendo que se trata de encontros individuais agendados conforme necessidade.

O orientador O13, a partir do fato de que os alunos, às vezes, precisam estar realizando atividades na escola no horário que estaria previsto para realização de atividades referentes ao ECPP no âmbito da IES, UFSM, não há um horário fixo para os encontros, conforme menciona o orientador: “o encontro e os planejamentos vai depender da necessidade deles.”.

No caso do orientador O20, os estagiários o procuram para mostrar os planejamentos. “Na verdade, os alunos vêm com o material pronto, eu avalio e digo: ‘Oh, o caminho é esse. Isso aqui está certo.’ [...] Não existe assim uma organização. O encontros que eu tenho, cada um vem procurar e quando eu vejo que está demorando muito eu chamo eles.”.

Um número considerável de orientadores opta pela realização de encontros coletivos e semanais, total de 10, sendo eles: P6, O1, O6, O8, O10, O11, O12, O19, O21, O23. Alguns deles – O10, O11, O12 e O19 – justificam a preferência pela realização de encontros coletivos:

E as orientações, eu gosto de fazê-las, coletivamente, porque eu sempre penso que a gente pode aprender muito com os relatos das experiências dos outros. Não só com o relato de nossas experiências; mas com o relato dos outros, com a construção de problemas que podem ser gerados e com soluções que podem também ser apontadas para aquele sujeito resolver as suas questões de docência quando no estágio supervisionado. [...]orientações individuais tornam-se uma coisa extremamente repetitiva.” (O10).

Sempre o aluno apresenta a sua aula, a aula da semana, ele apresenta, ele relata, discute com os colegas. Essa coisa é bem importante, porque, tu vê que, às vezes, alguém está meio desestimulado, então acaba... é uma questão que trabalha a solidão, acho que isso é bom. (O11)

[...] a maneira que eu encontrei de um aluno comunicar os outros colegas da turma como ele trabalha determinada questão de determinado ano, que o outro não está vendo porque está estagiando numa sexta ou sétima série, isso tem dinamizado bastante, o pessoal tem gostado, tem funcionado. (O12)

Então, 3 horas de orientação coletiva, onde todos os estagiários vem para cá e ficam comigo e nós desenvolvemos a orientação desse modo: onde todos devem estar comprometidos com o estágio de todos. Todos sabem o quê está acontecendo com todo mundo. O estágio não é uma experiência individual e privada. Nós todos nos responsabilizamos. Ela é compartilhada. Não só eu dou soluções aos problemas como também os colegas tentam encaminhar soluções para a eventual questão problemática que esteja aparecendo. A gente procura usar isso: várias cabeças pensam melhor. (O19)

Os orientadores O1, O21 e O23 comentaram que realizam encontros coletivos de orientação, e não apresentaram maiores informações sobre os mesmos.

Orientadores O6 e O8 relataram as atividades que são propostas durante os encontros coletivos. Orientador O6 faz uma variação das atividades a serem desenvolvidas durante o encontro de cada semana. Assim, uma semana destina-se ao encontro para apresentação dos planos de aula, nas palavras do orientador: “Socializar os planos de aula”. Outra semana, são apresentados os diários de aula. Outra, tem-se a “discussão de um texto vinculado às questões de estágio, da preparação de material didático, enfim, textos que eu, alguns eu levo, outros eu sugiro que eles tragam.” (O6). Por fim, na última semana do mês, é reservado para uma conversa mais individual com os estagiários.

O orientador O8 destinou os encontros de orientação para discussão dos diários de bordo, trazidos pelos alunos, e para discussão de textos que se mostravam interessantes conforme andamento das atividades dos estagiários.

Sete orientadores, P6, O2, O3, O5, O9, O22 e O24, realizam encontros individuais e coletivos. O orientador O9 não trouxe, em seu relato, um maior detalhamento das atividades que realiza.

O orientador O2 realiza encontros de orientação coletivos e outros individuais, os dois semanalmente. Nos encontros coletivos, os alunos, que estão em disciplinas posteriores referentes ao ECPP, relatam para os estagiários em fase inicial as experiências vivenciadas no espaço escolar e há também discussão de textos sobre educação direcionados com os projetos de ensino elaborados pelos estagiários. Nos encontros individuais são discutidos os projetos de ensino e os planos de aula de cada estagiário.

Orientador O3 realiza, alternadamente, encontros individuais e encontros coletivos, referindo-se a eles como dimensões.

Há duas dimensões: há uma dimensão mais individual, onde eu acompanho o aluno em seus planejamentos, não o planejamento clássico, tradicional, mas o caminho que ele projeta para as suas aulas – há esse momento mais individual; mas, dou bastante importância ao trabalho coletivo, onde os alunos, coletivamente, socializam os seus avanços, os tropeços, as suas caminhadas através dos diários. (O5)

Orientador O22 mencionou que os primeiros encontros de orientação se dão a partir de reuniões coletivas nas quais os alunos comentam sobre as observações que estão realizando em espaço escolar. Nesses, ele explica aos estagiários como organizar o planejamento das aulas. Após, quando os alunos iniciam a regência de classe, realiza-se encontros individuais semanais nos quais o estagiário expõe o planejamento das aulas.

Orientador O24 realiza os encontros de orientação coletiva e individualmente alternadamente. Os encontros individuais são marcados conforme necessidade de dar um acompanhamento mais específico a determinado aluno. Os encontros coletivos são realizados logo após a atuação dos estagiários, pois eles desenvolvem suas atividades docentes em uma mesma instituição. Nesses encontros, são retomadas as atividades que eles desenvolveram e, mediante interação estabelecida entre eles, “eles sugerem coisas, eles tentam enxergar qual é a dificuldade do colega e como eles podem auxiliar também.”. A importância de se propor essa interação é justificada pelo orientador a partir da ideia de que...

Parece que quando a gente olha de fora, parece que a gente tem uma visão muito mais clara do que quando está realizando. Então, muitas vezes, para um

colega é muito mais fácil detectar o problema do que para a pessoa que está realizando o estágio. (O24)

Dois orientadores, P1 e O4, mencionaram a realização de 03 tipos de encontros, considerando que havia mais de um orientador atuando em determinado Curso de Licenciatura. Dessa forma, os encontros coletivos contemplaram todos os estagiários daquele Curso, naquele semestre, independente do orientador. e foram discutidos aspectos relacionados à organização escolar; os encontros por grupo constituíam-se por estagiários de um mesmo orientador, sendo discutido a sistemática de trabalho, e os encontros individuais são entre orientador e estagiário, voltados para discussão sobre o estágio do aluno.

Porém, P2 relatou a realização de um seminário final de avaliação do ECPP, o qual “serve para expor as experiências dentro do estágio e também ver as possibilidades, a partir do que foi realizado dentro do estágio. Uma dessas possibilidades é a realização de projetos educativos para se desenvolver o estágio.” (P2).

Orientador P3 comentou que os encontros de orientação foram realizados a partir de duas formas: 1) encontros para orientação propriamente dita; 2) encontros para discussões teóricas. Não há especificações sobre os encontros terem sido de forma coletiva ou individual e nem sobre a frequência de ocorrência dos mesmos.

Orientador P6 realizou encontros coletivos semanais, os quais eram referenciados por ele como “momento de trocas de experiência”. Além desses encontros, também foi relatada a realização de seminários com todos os alunos em situação de ECPP, matriculados nas diferentes disciplinas referentes ao ECPP, no final do semestre, nos quais os alunos relatavam suas experiências.

*

* *

Dentre esse conjunto de concepções, manifestadas pelos orientadores, sobre o ECPP e sobre o desempenho da função de orientação de ECPP, incluindo as particularidades em desempenhar essa função, os papéis atribuídos aos orientadores e a forma de organização e de desenvolvimento dos encontros de orientação, notamos que o ECPP, referenciado por considerável número de

orientadores como espaço e tempo de identificação do licenciando com a profissão de professor, até mesmo de definição de sua profissão, tem se constituído um rico espaço de socialização, tanto para professores em formação quanto para os professores formadores.

Caracteriza-se como espaço de socialização para os estagiários mediante a realização de atividades propostas pelos orientadores, tais como, encontros coletivos e seminários ao final do semestre, reunindo os estagiários, do Curso de Licenciatura em que atuam, que estão em diferentes etapas de desenvolvimento de seus ECPP.

O fato de reunir estagiários que estão na mesma etapa de desenvolvimento do ECPP ou que estão em etapas distintas, ou seja, alguns estão observando o espaço escolar, outros assistindo aulas e outros já realizando suas atividades de regência de classe é muito positivo para formação e para o futuro desses profissionais do ensino, visto que isso pode auxiliar no estabelecimento de uma cultura profissional que valorize mais o coletivo, as trocas de idéias com os colegas, rompendo com o individualismo, uma das características principais da profissão de professor.

Se for oportunizado para os estagiários vivenciar experiências em coletivos, nas quais ouçam as “problemáticas” que o seu colega está vivenciando, dê e receba sugestões, percebendo o quão produtivo é essa interação estabelecida com os colegas, tem-se a possibilidade de que ele continue buscando formar ou participar de um coletivo de professores.

Uma restrição nessa forma de socialização é que ela prevê interação somente entre estagiários atuantes em uma mesma área de conhecimento científico (química, física), quando, na verdade, há muitas questões educacionais comuns às diferentes áreas, como planejamento, indisciplina dos alunos, conhecimentos de ordem pedagógica que permeiam qualquer prática docente independente de área de atuação. Resta-nos ver como é a interação entre os orientadores de ECPP atuantes nas diferentes áreas de conhecimento. Aspecto contemplado no próximo item deste capítulo (5.3).

O Estágio torna-se um espaço de socialização, de trocas, também para os orientadores na medida em que, a partir de uma relação com menor grau de hierarquia (professor-aluno) e caracterizada pelo diálogo e pelo apoio oferecido ao estagiário, o orientador mostra-se disposto a ouvir o estagiário e valoriza a

experiência que ele está vivenciando no espaço escolar bem como o conhecimento que ele está construindo a partir da experiência naquele espaço.

Dentre as manifestações dos orientadores, vale ressaltarmos que 02 deles apresentam concepções dissonantes da literatura da área de formação de professores, principalmente, no que se refere à orientação de ECPP.

Considerando a importância atribuída ao ECPP para a formação do profissional professor tanto na literatura quanto pelos próprios demais orientadores, conforme pudemos observar, em suas manifestações, bem como à relevância de se estabelecer uma relação mais igualitária entre orientador e estagiário, possibilitando uma troca de idéias entre eles mais efetiva, a falta de um “amadurecimento” profissional desses sujeitos em relação ao significado da função que exercem, à importância deles na formação do futuro professor, sendo que seus papéis não podem se restringir a ser avaliador ou “controlador”.

Assim, podemos dizer que há diferença, em termos de níveis de identificação com a função de orientação de ECPP, entre esses 02 sujeitos e os demais, sendo que a identificação dos demais orientadores parece estar em um grau superior de desenvolvimento.

5.3. Confronto entre componente biográfico e componente relacional na formação das identidades e de uma cultura profissionais de professores orientadores de ECPP

Partimos da idéia de que a articulação do componente relacional, ou seja, a identidade atribuída pelo outro, e o campo biográfico, a identidade que o sujeito atribui a si próprio ocorre a partir da interação que estabelece com o meio no qual está inserido. No caso dos professores orientadores de ECPP, inicialmente julgávamos que eles estabeleciam uma relação profissional mais intensa com os outros professores orientadores bem como com seus próprios alunos-estagiários. Portanto, focamos nossa atenção, nas identidades que eles consideram que os colegas dessa função profissional bem como seus alunos-estagiários atribuem a eles.

Esses 02 aspectos foram analisados separadamente, conforme no âmbito das categorias: 1) Possíveis identidades atribuídas aos professores orientadores de ECPP pelos colegas orientadores; 2) Possíveis identidades atribuídas aos orientadores de ECPP pelos seus alunos estagiários. Além dessas categorias,

sentimos necessidade de criar uma categoria mais específica referente às interações estabelecidas entre os professores orientadores investigados.

5.3.1. Maneira como os orientadores de ECPP percebem ser vistos pelos colegas que desempenham a mesma função

Observamos, nos discursos dos orientadores, uma grande diversidade no modo como consideram ser vistos pelos seus colegas que também atuam na orientação de ECPP, sendo que alguns associam esse modo com os resultados de suas práticas de orientação, outros a características próprias de sua personalidade, e há, ainda, outros que não tem uma idéia mais precisa sobre como seriam vistos pelos demais orientadores. Apresentamos essa diversidade no quadro 24.

Quadro 24 – Maneira como os orientadores de ECPP percebem ser vistos pelos seus colegas

Informações	N.	%	Sujeitos
Não tratam desse aspecto em seus relatos	05	20,8	O4, O6, O19, O21, O24
Não imaginam como são vistos pelos colegas devido à falta de interação entre eles	03	12,5	O1, O8, O9
Não apresentam uma idéia formada sobre como são vistos pelos outros	02	8,5	O13, O18
Consideram que o modo como são vistos está associado à forma como desempenham a função de orientar e as concepções que adotam	06	25	O3, O5, O7, O11, O16, O22
Consideram que o modo como são vistos está associado com a relação estabelecida com aluno estagiário	03	12,5	O14, O15, O23
Destacam a responsabilidade e a seriedade no modo como são vistos pelos outros	03	12,5	O12, O17, O20
Aponta o modo como são vistos por colegas orientadores atuantes em outras IES	01	4,1	O10
Expressa o modo como gostaria de ser visto pelos colegas de orientação	01	4,1	O2

Utilizamos N. para indicar número de sujeitos que forneceram determinada resposta e % para indicar a porcentagem de ocorrência de uma mesma informação em relação ao total de informações obtidas.

Três orientadores de ECPP, O1, O8 e O9, mencionam não imaginar como são vistos pelos colegas devido à falta de interação entre eles e os colegas.

Não faço idéia, pois muitos mal me conhecem. (O1)

[...]a gente não tem essa troca. Eu acredito que os demais colegas teriam muita dificuldade de descrever como é que eu faço orientação de estágio. Por quê? Porque a gente não tem essa troca. A não ser aqueles mais próximos que a gente comenta algumas coisas; mas, fora isso, eu acredito que, como profissional, e que a gente tenha conhecimento do que o outro faz e deixa de fazer, eu acho que é bem difícil. (O8)

[...]o contato direto do estágio é mais voltado ao aluno do que ao colega, por que o colega é nesses espaços de reunião que a gente encontra. Realmente não há muitos

outros contatos. Então, é difícil de dizer como que eles vêem, como que eles possam... (O9)

A falta de espaços de socialização entre os profissionais que desempenham igual função, de trocas entre eles, não permite que eles comentem sobre o modo como são vistos pelos outros. Isso implica no desconhecimento, por parte dos outros, deles como orientadores de ECPP. Tratam-se de sujeitos com identidades profissionais formadas apenas em suas dimensão biográfica, já que a dimensão relacional parece não ter sido desenvolvida.

Outros 02 orientadores, O13 e O18, consideram a existência de um outro que emite certo olhar para e julgamento do desempenho deles na função de orientadores; contudo, essa identidade atribuída apresenta indefinição, não sendo possível descrevê-la.

E, partir de tua responsabilidade profissional, os outros têm que ver e deslumbrar. Bom, mau, correto, incorreto, eu não sei como eles podem me avaliar. (O13)

Eu tenho uma idéia mais profissional, da questão da responsabilidade, do acompanhamento. Agora a leitura de outros professores eu não tenho essa imagem configurada. (O18)

Seis orientadores, O3, O5, O7, O11, O16 e O22, consideram que o modo como eles são vistos está diretamente associado à forma como desempenham a função de orientação de ECPP e as concepções adotadas para isso.

Isso vai depender de pessoa a pessoa e substituto é assim, daqui a pouco estou aqui, daqui a pouco não estou mais aqui. Acho muito pesado isso de você trabalhar um tempo e, depois, você tem que sair e simplesmente é apagado, some, desaparece.[...] Imagem que o outro tem depende. Você pode fazer um excelente trabalho e as pessoas sim ou não... cada curso tem a sua forma de perceber o estágio, que é a forma como os orientadores encaram o estágio. Alguns acreditam na observação; outros não acreditam. Então, isso pode ser um motivo para que os outros orientadores, os outros cursos, vejam (Curso de Licenciatura em que atuam) de forma diferente. (O3)

Eles diriam que eu não sou suficientemente organizado em termos de etapas e planejamento, porque eu não sou muito fiel, ou não sou muito de fazer planejamentos fechados. O planejamento que o aluno faz para estágio, ele tem que sinalizar para onde se vai, mas ele não pode ser fechado.[...] tem que ser aberto e flexível. E isto de alguma forma, se choca, contraria a algumas formas tradicionais de planejamento,[...] imagino que digam que tenha uma posição muito flexível; mas, para mim, flexibilidade significa um planejamento que sinaliza para onde vamos, não que o caminho esteja todo engessado. (O5)

Acho que é relativamente boa a imagem que eles têm. Eu diria isso nem pelo que eles dizem, porque muitas vezes as pessoas não nos dizem, mas pelo resultado que a gente tem dos estágios, os alunos não tiveram problemas graves com a escola. (O7)

Eles diriam que eu sou "bem caxias". Eu vejo assim, às vezes, eu ouço isso. Porque, a gente é criticado, porque é bem metódico, por ser bem, um pouco assim, até maternal

por ir a escola, de fazer todo esse acompanhamento inicial. [...] bem mãezona nesse sentido. (O11)

Eu acho que eles devem me considerar de novo, um cara muito chato, porque, mais da metade dos professores não vão a 12 aulas. Mais da metade não vai assistir às aulas dos alunos, nem uma vez. (O16)

Eu vou te dizer bem exatamente o que acontece: eu ouço algumas pessoas se referindo a mim, pelo fato de me dedicar em demasia aos estagiários. Não é nada que diga: “Ah, olha que bom, nós temos uma colega com..” É mais ou menos no desqualificativo, ver isso como uma burrice; “puxa, poderia estar se dedicando a fazer outras coisas”.[...]Eu quero é respeito. Eu quero ser respeitada pelo meu trabalho. Talvez os outros tenham outras visões a respeito de seu trabalho, que não seja respeito. Se todos os licenciados pegassem, pelo menos, um estagiário, só que têm os que se consideram mais pesquisadores e menos professores. E, por isso, eles acham que tem outro nível. (O22)

No relato do orientador O3, encontramos menção a um dos aspectos que fazem com que a população de professores orientadores de ECPP de Cursos de Licenciatura da UFSM seja caracterizada como flutuante, a contratação de professores como substitutos, ou seja, por um período de dois anos. O reconhecimento, em âmbito institucional, desses profissionais é muito reduzido. Muitas vezes, devido a esse caráter transitório, esses professores não são reconhecidos pelos outros como sendo orientadores de estagiários.

Esse orientador, O3, mencionou, explicitamente, que a avaliação que o colega pode fazer de sua atuação como orientador está associada às concepções que ele adota sobre estágio e as formas de desenvolver as disciplinas referentes ao ECPP. Portanto, caso não haja consonância com entre as concepções adotadas por um orientador e as adotadas por outro, um deles pode considerar inadequada a forma como o outro desempenha sua função.

Orientador O5 expôs a possibilidade de ele ser visto, pelos colegas, como não organizado devido à flexibilidade que ele concede aos estagiários para elaborarem seus planos de aula.

Orientador O7 associa o fato de não ter problemas sérios, na sua atuação como orientador, com uma possível imagem positiva dele para os colegas. Trata-se de uma identidade atribuída, a partir de elementos superficiais, já que depende de o outro perceber, ou não, que ele vivencia problemas no desempenhar da função de orientação.

De modo geral, esses orientadores reconhecem a disparidade entre as concepções adotadas por ele e que acaba gerando diferentes formas de desempenhar a função de orientação.

Três orientadores O11, O16 e O22 acreditam que os colegas tenham uma imagem não tão positiva do modo como desempenham a função de orientação de ECPP, devido dedicação por vezes demasiada aos estagiários. Percebemos que há um reconhecimento, por parte dos orientadores, de que alguns apresentam maior dedicação ao desempenho dessa função. Esses últimos recebem um tratamento, por vezes, desqualificador.

Essa desqualificação na forma de se referir à dedicação do colega à orientação de futuros professores transmite a idéia de que eles atribuem uma menor importância para essa função.

Ao mesmo tempo, devemos ressaltar que estamos trabalhando a partir de colocações feitas pelos orientadores sob a forma de suposições e, nem todas, de fatos reais, visto que os orientadores não questionarem os colegas sobre a identidade que os colegas os atribuem. Desse modo, destacamos que esses 03 (três) orientadores percebem-se como profissionais dedicados, comprometidos com a formação do futuro professor e, para reforçar essa imagem que eles atribuem a eles mesmos, eles utilizam-se da identidade que imaginam que os colegas os atribuam. Trata-se do uso de uma estratégia identitária – a transação subjetiva, na qual há predomínio da identidade visada pelo sujeito para si próprio sobre a identidade atribuída pelo outro.

Outros 03 orientadores levantam a hipótese de que a imagem que os outros constroem do modo como desempenham sua função se dá a partir da relação que eles estabelecem com seus alunos estagiários. A existência da dimensão relacional da identidade desses sujeitos está condicionada pelo fato do outro conhecer o trabalho que ele desenvolve.

Não tem uma interação e a forma como isso ocorre. As pessoas vão conhecer e me ver como orientadora de estágio a partir do momento que eles conhecem o meu trabalho. Conhecer o trabalho só tendo esses momentos de interação sistemáticos; mas, eu acho, assim, que eles me veriam como uma pessoa que está aberta ao diálogo e sou bastante flexível. (O14).

Não faço idéia. Acredito que uma pessoa positiva. Pela forma de tratamento sempre aberta as discussões, acredito que é isso. (O15)

É uma professora que tem paciência, uma professora pacienciosa, acho essa é uma característica que eles iriam apontar. (O23)

Nesses relatos, salientamos algumas características que os orientadores atribuem a si mesmos, tais como: flexíveis; abertos ao diálogo; pacientes. A relação

entre eles e seus alunos se estabelece, tendo por base, essas características e eles acreditam que os colegas orientadores percebem a existência de tais características durante a atuação deles.

Três orientadores, O12, O17 e O20, apontam como elementos, que se destacam no modo como podem ser vistos pelos demais orientadores, a responsabilidade e a seriedade com que realizam suas atividades.

Eu acho que as pessoas, que olham o meu trabalho com os alunos, elas vêem uma pessoa segura, pelo menos eu me sinto assim, e eu acho que as pessoas conseguem perceber, até pelo modo como as pessoas vem perguntar coisas pra mim, professores que estão a muitos anos trabalhando, mais do que eu, e vem conversar e perguntam coisas, e a gente troca. Eu acho que assim, eu sou respeitado dentro da instituição pelo trabalho que eu faço com Estágio, me sinto assim. (O12)

Acho que a primeira coisa que eles vão dizer, eu acho que não só na disciplina de estágio, mas nas outras que eu realizo, da seriedade com que eu trato as questões da cobrança, do nível de exigência, e esse nível de exigência não é só do estágio, mas é das minhas orientações. Quer dizer, eu cobro muito do meu orientando, no sentido de que ele faça um bom trabalho. Eu preparo ele da melhor forma que eu posso, mostrando, assinalando. Eu procuro fazer isso. Eu seria esse profissional muito responsável, que cobra, que procura atingir o máximo, a perfeição, que está sempre buscando sempre vanguardas e transmissão do conhecimento, eu acho que é isso. (O17)

Um professor sério. Essa imagem que eu penso que eles têm de mim. [...] Acho que todos poderiam dizer que eu não estou aqui para brincado, sou sério. (O20)

Nos relatos desses orientadores, notamos que eles se sentem muito seguros em afirmar que desempenham essa função com elevado grau de comprometimento. Parte desta segurança provém da forma como são tratados pelos outros orientadores ou da forma como imaginam ser vistos pelo outro.

Temos, aqui, outros exemplos da identidade que eles gostariam que os colegas os atribuíssem a fim de reforçar a imagem positiva que eles têm de si próprios como orientadores de estagiários.

Um dos orientadores, O10, não faz referência ao modo como é visto pelos colegas orientadores atuantes na UFSM; mas sim pelos orientadores atuantes em outras IES se referem ao trabalho que desenvolve.

Quando a gente descreve nossas atividades de orientação para colegas de outras instituições - da UFRGS, da UDESC, da UNIRIO, do Brasil a fora, do Rio Grande do Norte -, sempre tem algo bastante positivo na apreciação que eles fazem do trabalho. Então, a gente está em um caminho que até agora eu considero positivo, até porque a gente está sempre buscando inovar, de uma forma ou de outra, as práticas que a gente realiza. (O10)

A demonstração de aprovação por parte de outros orientadores parece transmitir segurança, a esse orientador, de que ele está desempenhando sua função de forma satisfatória. Para auxiliar na construção dessa imagem positiva, o orientador apresenta o fato de que “a gente está sempre buscando inovar”.

É curioso, no relato desse orientador, que essa auto-afirmação dele como um bom profissional, não provém da identidade atribuída a ele pelos colegas da instituição em que atua, apesar do considerável número de orientadores que ali atuam. Essa auto-afirmação provém de orientadores atuantes em outras IES, podendo isso ser resultante do estabelecimento de uma interação mais consistente com aqueles profissionais, mesmo distantes, do que com os colegas orientadores mais próximos.

Outro orientador O2, não se refere ao modo como imagina ser visto, mas sim, explicitamente, ao modo como gostaria de ser visto pelos seus colegas.

Eu espero que eles imaginem que eu não trabalho com uma orientação que seja diretiva, prescritiva, através de receitas, de regras, de métodos impostos, prontos, de ensinar a fazer planos de aula através de modelos de planos, ou de modelos de boas aulas; mas, sim, um trabalho, que eu gostaria que eles imaginassem, que eu faço um trabalho problematizador, que se baseie na experiência, que contextualize. Um trabalho de estágio que seja contextualizado, que fomente o aluno a conhecer esse contexto em que ele está trabalhando e leve em consideração pontos do contexto e da experiência do educando para desenvolver o trabalho do estágio. (O2)

Podemos inferir que, nas atividades desenvolvidas por esse orientador, certamente haverá uma preocupação em deixar transparecer aos outros as características apontadas na descrição da imagem almejada, tais como, professor reflexivo, problematizador, é flexível e que considera a realidade educacional em que seus alunos vão atuar no ECPP. Assim como suas práticas podem ser fortemente marcadas pela vontade de explicitar que seu trabalho não tem por base princípios rígidos. Consideramos que essas características que compõem a imagem desejada que os outros tenham dele podem ser vistas como características que ele considera como positivas para um profissional que atue na orientação de estagiários.

5.3.2. Maneira como os orientadores de ECPP percebem ser vistos pelos seus alunos-estagiários

Nas manifestações dos orientadores acerca do modo como imaginam ser vistos pelos seus alunos estagiários, temos a menção de informações de diferentes

naturezas. Alguns mencionam aspectos que estão associados à identidade que imaginam que os estagiários atribuam a eles, como a relação estabelecida entre orientador e estagiário e outros expressam a imagem que gostariam que os estagiários tivessem deles, conforme quadro 25.

Quadro 25 – Maneira como os orientadores de ECPP percebem ser vistos pelos alunos-estagiários

Informações	N.	%	Sujeitos
Não tratam desse aspecto em seus relatos	04	14	O8, O14, O19, O20
Orientador é acessível, aberto à diálogo e ao estabelecimento de uma aproximação para com o aluno.	07	24	O1, O2, O6, O9, O12, O17, O23
Orientador não cumpre expectativas dos estagiários, fornecendo “receitas” ou “respostas acabadas sobre como ensinar	06	20,6	O1, O7, O10, O15, O18, O23
Orientador com experiência na educação básica é mais respeitado pelos estagiários e transmite maior confiança	02	7	O3, O4
Orientador é visto como exigente, com alta expectativa quanto ao trabalho do orientador	02	7	O11, O16
Orientador atua satisfatoriamente no auxílio de alunos em situação de Estágio	05	17,2	O7, O13, O18, O21, O24
Orientador expressa desejo de ser respeitado	01	3,4	O22
Orientador é visto a partir do sucesso ou não do licenciando na realização de suas atividades na escola.	01	3,4	O5
Orientador é visto de modo diferente no decorrer de sua atuação como orientador	01	3,4	O6

Cinco orientadores apresentam mais de uma informação sobre o modo como consideram ser vistos por seus alunos. Portanto, temos um número total de informações (29) que excede ao número de sujeitos investigados (24).

Sete orientadores, O1, O2, O6, O9, O12, O17 e O23 consideram ser vistos como muito próximos aos alunos, acessíveis, abertos a diálogo e a troca de idéias.

Acho que, para alunos que esperam ter com quem contar para tirar dúvidas e discutir idéias, eu correspondo plenamente suas expectativas, pois sou bastante acessível, empresto material e dou bastante apoio pedagógico e pessoal. (O1)

Eu tento quebrar um pouco com a hierarquia de ser professor. Eu tento conversar com eles como uma pessoa que também fez estágio em (matéria de ensino), que também vivenciou isso. Foi para as escolas, ofereceu oficinas. (O2)

Saber que eles podem vir e dizer tudo o que aconteceu, dizer o quê fizeram. Ter confiança, ter uma relação tranqüila, uma relação aberta, que eu vou, de alguma forma, entender, compreender, tentar resolver. (O6)

Eles escrevem que eu sou bastante acessível e que também tento desenvolver toda a questão, assim, mais humana. Isso é bastante presente nas auto-avaliações. [...] (O9)

A interação é bastante forte. Os estagiários não têm problema nenhum, não tem medo mais de lidar com essa figura do Professor (nome do orientador). Isso já está de certa maneira mais horizontalizado. Eu acho que a relação é bastante boa. Eles não têm mais

tanto medo de dizer que não sabem, não ficam mais escondendo. [...]Acho que eles não vêem assim como alguém que vai cobrar deles saber o conteúdo, mas alguém que está junto para tentar ver o que tem de único naquele trabalho que eles estão desenvolvendo em relação aos alunos. (O12)

Me colocando o mais disponível possível, refletindo com ele sobre a sua responsabilidade, e também o conteúdo que vai ser abordado, colocando à sua disposição material didático, outros recursos. Eu procuro com que estagiário se sinta à vontade para colocar suas preocupações, suas angústias. Acompanho ele. [...]tenho uma relação muito sincera com eles, não escondo, se eu não estou satisfeita e se vejo que a coisa não funcionou eu digo: “Olha, não funcionou, vamos ter que rever isso aqui.” Eu tenho essa liberdade com eles e eles também comigo, de dizer o que não está bom. Eu sempre procuro acatar e eles também, e chegar a um denominador comum. Nunca impus. Discutimos junto. (O17)

São pequenas atitudes que eu vejo como eles estão me vendo. Essa proximidade, esse fato deles estarem conversando comigo o tempo inteiro. Eu acho que sou o professor que dialoga com os seus alunos, eu me vejo assim. (O23)

Um elemento muito presente nos relatos desses 07 orientadores é a consideração da dimensão humana durante a realização da prática de orientação, implicando, muitas vezes, o desenvolvimento de uma relação profissional, e também afetiva no sentido de se estabelecer laços de cooperação entre orientando e orientador. A marca principal desses orientadores é a acessibilidade e a proximidade entre eles e seus orientadores e eles acreditam que seus alunos têm essa mesma percepção.

Confirmamos mediante essas manifestações, a importância atribuída pelo orientador para a relação que se estabelece entre eles e seus alunos durante desempenho da função de orientação de ECPP.

Seis orientadores, O1, O7, O10, O15, O18 e O23, afirmam não corresponder às expectativas dos estagiários quando os últimos esperam receber material pronto para “ministrar” as aulas ou “dicas”, “fórmulas” de como ensinar.

Estagiários querem que passamos fórmulas mágicas (como deixar os alunos quietos, como fazer com que eles aprendam). (O1)

Eles têm uma expectativa de que tu vai oferecer a eles técnicas; que tu ofereça a eles as técnicas metodológicas, que tu ofereça a eles até recursos didáticos, muitos têm essa expectativa.[...] (O7)

Eu vejo que o quê eles esperam muito de mim é que eu discuta com eles as questões que eles estão trazendo. [...]eles esperam muito essa coisa de que a gente dê respostas para eles de como fazer. Eu tenho tido uma boa avaliação da forma pela qual eu tenho orientado os estagiários. (O10)

Eles acreditam que o orientador vai sempre, eu acho que mais ou menos o que acontece nas disciplinas, que nós vamos dar receitas prontas. Eles vêm com essa expectativa de que eles vão ter uma receita de como trabalhar com esse nível de estágio, esse nível que é essa faixa etária. Na verdade, eu acho que eu não correspondo a ela, porque, no

primeiro encontro, eu deixo claro que ali vai ser um espaço de troca de vivências, não de dar receitas prontas. (O15)

O que o aluno espera de mim é que eu tenha uma aula pronta, que eu vou passar, construir essa aula com ele e que seja uma verdade. Aí, quando ele chega aqui para falar comigo, às vezes, eles levam um susto, porque eles esperam de mim uma coisa pronta, acabada e não; é um processo em construção sempre. [...] Eles têm uma grande consideração comigo, eu vejo que eles têm, e vêem que eu sou um batalhador incansável, incomensurável com projetos, independente do estágio. Então, eles vêem em mim um grande modelo, nesse sentido, para continuar em seus estágios e desenvolver suas atividades. (O18)

Eu acho que o aluno sempre quer que o orientador dê tudo “mastigadinho”, que diga o quê ele tem que fazer, como que ele tem que fazer o plano de aula, quais os exercícios que ele tem que fazer. Eu digo que não. (O23)

Notamos, mediante os relatos, que quando as expectativas dos alunos em relação às práticas de orientação, sua finalidade e forma de desenvolvimento, estão articuladas com a idéia de “receber fórmulas prontas de como ensinar”, “receber manuais explicitando o que deve ser feito durante prática docente”, os orientadores não correspondem às expectativas. Esse confronto entre o que os estagiários esperam e o que os orientadores propõem e concebem como apropriado para orientação, conduz a um movimento de repensar, conjuntamente, orientadores e estagiários, sobre a função e sobre o modo de desenvolvimento da prática de orientação.

A apresentação dessa expectativa, por parte do estagiário, indaga-nos a refletir sobre possíveis fatores associados a concepções sobre formação e sobre profissão de professor subjacentes às práticas docentes desenvolvidas no âmbito dos CL e também as configurações curriculares desses Cursos que podem auxiliar no surgimento ou no reforço da idéia de que haveria “fórmulas”, “receitas” de como ensinar; ao invés, de ser explorada uma das principais características da profissão de professor que é o imprevisível, por atuarmos junto a seres humanos, cujas intenções, ações e reações não são por total conhecidas, são indeterminadas.

A tolerância a incertezas, bem como a necessidade de solucionar, de modo prático e sensato, problemas que surgem, repentinamente, no espaço da sala de aula precisam ser trabalhadas ao longo dos CL e não apenas no momento de realização do ECPP como parece estar ocorrendo, mediante expectativas expressas pelos alunos.

Dois orientadores, O3 e O4, consideram ser vistos com muito respeito por parte dos estagiários devido conhecimento que possuem do contexto escolar

advindo de experiências prévias, vivenciadas naquele espaço, na condição de docentes.

“O que vale aqui, normalmente, é a minha experiência enquanto professor lá fora [...] quando eu trabalhei em escola. Aí, você começa a corresponder as expectativas deles, por esse viés. [,,,] eles ouvem com mais respeito se você diz “Eu já trabalhei em escola... Eu já trabalhei em uma sala com 37 alunos, na sala da EJA, com 54 matriculados e só 03 em aula”. Aí, eles respeitam muito mais. (O3)

Eu falo para os meus alunos que ‘Eu já estava em sala de aula quando vocês estavam nascendo!. Isso me dá uma experiência de vida que vocês ainda não têm. Aí, esse conhecimento que eu consegui pelas minhas experiências de vida, eu posso compartilhar com vocês para que essa trajetória fique mais próxima do real o possível.’ Acho eu que com isso eles conseguem se sentir mais seguros. O quê que eu percebo na relação deles comigo? Eu creio que eles se sentem mais seguros comigo, sem desconsiderar nenhum dos meus colegas de área; mas, porquê? Porque a professora tem para além de 10 anos de sala de aula da educação básica – então, quando ela fala, ela não fala em um discurso de alguém que nunca pisou em sala de aula – e, além de tudo, ela tem esse conhecimento que vem dos cursos que ela fez, de todo esse processo acadêmico. (O4)

Para orientador O3, o fato de ele compartilhar sua experiência como docente na educação básica, sinalizando que já vivenciou situações semelhantes às que os estagiários podem estar também vivenciando, faz com que ele seja tratado com mais respeito e consideração pelos estagiários. Notamos que há uma correspondência entre as preocupações trazidas e as experiências vivenciadas pelos estagiários e o relato das experiências vividas pelo orientador.

O orientador O4 acredita que, ao trazer seu conhecimento da realidade escolar, advindo de sua experiência na condição de docente naquele espaço, auxilia para que o licenciando tenha uma visão da realidade escolar mais próxima ao real, não criando expectativas quanto ao fato dos alunos e das escolas serem ideais, perfeitos. Pode-se, assim, reduzir as probabilidades de ocorrência do tão propalado “choque com a realidade”, que se trata de uma problemática vivenciada por professores em início de suas atuações como docentes. Como consequência desse choque, tem-se as frustrações dos estagiários diante da realidade que se apresenta a eles.

Dois orientadores, O11 e O16, avaliam ser vistos como exigentes quanto ao trabalho a ser desenvolvido pelos estagiários.

Eu acho que eles esperam muito, assim, como, eu espero muito deles também. [...]eles me deixam claro, que eles têm uma expectativa muito grande que eu seja o mais presente possível, principalmente nesse momento inicial, discutindo os planejamentos. [...] Eu vejo que eles procuram resolver bastante os problemas deles assim da forma com que a gente trabalha, com bastante autonomia. Eles não trazem os problemas para serem resolvidos, sempre dizem: “Teve um problema, mas já resolvi. (O11)

O que eu acho mesmo que eles vêm em mim é um cara que é muito exigente na hora de dar aula, principalmente com a questão do conteúdo. A precisão do conteúdo. [...] De vez em quando, o jeito de ele dar aula, não é o mais adequado, mas ele é muito preciso na linguagem científica, na condução do conteúdo, e, isso, eu deixo passar. (O16)

No relato do orientador O11, conseguimos perceber a existência de uma reciprocidade nas expectativas do orientador em relação ao trabalho do estagiário e vice-versa. Isso aponta para uma relação de “cumplicidade” entre eles, como se tivessem assumido um compromisso entre eles, de forma implícita, de fazer o melhor possível nas atividades que cabe a cada um deles – orientador e estagiários.

Notamos também a importância que o orientador atribui ao fato de os alunos, mediante autonomia concedida a eles, buscarem superar suas dificuldades e não esperarem que o orientador sugira o quê tem que ser feito. O modo como é tratada a questão da autonomia é de extrema relevância, pois, em um curto espaço de tempo, esse licenciando pode estar atuando na educação básica, provavelmente, sem acompanhamento e orientações contínuas.

Orientador O16 menciona que os alunos podem vê-lo como exigente, principalmente, no que tange o conhecimento da matéria de ensino correspondente a uma disciplina escolar na educação básica. Observamos que o orientador atribuiu maior importância ao conhecimento da matéria de ensino que a conhecimentos pedagógicos e didáticos que o aluno mobiliza durante realização de suas atividades de regência, sendo os primeiros conhecimentos utilizados como definidores da qualidade da atuação do licenciando como docente.

Outros 05 orientadores, O7, O13, O18, O21 e O24, consideram que os alunos vêm o trabalho que eles desenvolvem junto aos estagiários como satisfatório, por auxiliá-los no desenvolvimento de suas atividades no âmbito das disciplinas referentes ao ECPP.

Ela dizia que me admirava porque eu ia para a escola junto com ela e ela percebia que eu gostava de estar lá.[...] ele dizia também: “ Eu gosto porque a senhora participa com a gente, a senhora vai junto na escola. Acho que eles gostam disso, do meu jeito de trabalhar. (O7)

Eu vou te responder com uma fala que os alunos, todo o ano, desenvolvem quando estão fazendo suas apresentações de estágio. Eles declaram sempre que as disciplinas pedagógicas, que eles fizeram no Centro de Educação, foram as disciplinas que mais ajudaram. Essa é a expressão que eles usam *que mais ajudaram* para que eles, digamos assim, cumprissem a sua função como estagiários em (matéria de ensino com correspondência na educação básica). (O13)

O que eu ouço dos alunos, geralmente, é que eu atinjo uns 70% das expectativas dos alunos, porque a gente tem uma certa experiência do aluno em sala de aula da

universidade e tem um contato breve, a não ser em projetos ligados as escolas, que eu não tenho, mas tem professores que têm e vêem essa realidade, trabalham com as escolas. Eu, praticamente não tenho porque a área que eu trabalho é uma disciplina que quase todos os professores de (área do conhecimento), eles tentam subestimar essa área porque os conhecimentos são muito mais específico e muito mais trabalhosos. (O18)

Creio que consideram de regular para bom. (O21)

Eu penso que os estagiários vêem que é um trabalho muito importante no sentido de alguém que tem uma formação, que tem um conhecimento pedagógico maior que o deles, que vai estar mostrando ou vai estar criando um espaço para mostrar o que é a prática escolar. (O24)

A apreciação do trabalho do orientador O7 parece estar relacionada a um acompanhamento mais intenso, realizado por ele, no momento em que o aluno desenvolve suas atividades em espaço escolar. Observamos que a questão de acompanhar ou não o aluno, de ir para a escola “ver” seu trabalho, ou não, ir são questões para as quais não se tem um consenso, um denominador comum entre os orientadores, podendo esse acompanhamento mais intenso ser visto até como negativo por outros professores também orientadores. Porém, essa parece ser a expectativa do aluno em estágio e isso gera uma satisfação para com a orientação que está recebendo.

Orientador O13 considera que seu trabalho é visto de forma positiva pelos estagiários, já que, é constante a prática de eles mencionarem que as disciplinas sob a responsabilidade dele são “as que mais ajudaram” na realização das atividades referentes ao ECPP.

Orientador O18 considera que sua atuação na orientação atinge mais de cinquenta por cento das expectativas de seus alunos. O não atingimento dos cem por cento, no seu ponto de vista, ocorre pelo fato de ele ter um conhecimento parcial da realidade escolar devido não desenvolver projetos juntos aos profissionais atuantes na educação básica. Percebe que sua área específica de atuação e de formação não é valorizada por profissionais atuantes nessa matéria de ensino (química, física, biologia, etc...) e, assim, não vê aberturas para desenvolver projetos articulados com os espaços escolares.

Orientador O21 acredita que seus alunos não vêem seu trabalho de forma negativa. A avaliação do trabalho que desenvolve varia de regular para bom.

O orientador O24 salienta que a relevância de seu trabalho está articulada, em grande medida, aos conhecimentos pedagógicos que “possui” e utiliza nas

práticas de orientação e ao contato que o aluno estabelece com os espaços escolares.

Um dos orientadores, O22, não expressa como considera ser visto pelos estagiários, mas sim como gostaria de se visto.

A imagem que eu gosto que eles tenham de mim é respeito. Professor sempre quer ser respeitado. Só que tu não exige respeito, respeito é conquistado. Então, para mim, ser respeitada e ser valorizada como professora é um retorno pelo trabalho que eu tenho. Estagiário também almeja isso, o respeito. (O22)

Enquanto no relato do orientador O11, discutido anteriormente, parece que entre ele e seus alunos existe uma relação de altas expectativas quanto ao trabalho deles e essas expectativas são recíprocas, no relato do orientador O22, a reciprocidade é em relação ao respeito, o qual parece ser um elemento-chave na relação estabelecida entre ele e seus alunos.

Na fala de um dos orientadores, O5, a avaliação que o estagiário faz de seu trabalho está articulada com o desempenho dos licenciandos nas atividades que eles propõem na escola.

Então, em um primeiro momento, eu sinto que eles ficam meio ansiosos, angustiados e com um certo olhar de desconfiança. Então, alguns alunos trabalhando de uma forma, de forma a repensar o currículo, redimensionar o currículo ou trabalhando a partir de temáticas, alguns alunos têm experiências positivas e isto faz com que eles passem a confiar naquilo que a gente está propondo. Em outras situações, as experiências não são com tanto êxito e acaba acontecendo de alguns alunos, opor-se a esse professor por propor coisas enviáveis. (O5)

Observamos que a relação estabelecida entre esse professor e seus alunos é um tanto complexa, visto que os alunos, em um primeiro momento, parecem não dar tanta credibilidade a proposta de trabalho sugerida pelo orientador. A mudança dessa relação complexa para uma relação de confiança depende do desempenho do aluno na execução da proposta sugerida. Ou seja, os alunos passam a confiar e investir em uma visão de ensino diferente da que estão habituados, só após confirmarem, na prática, que ela pode dar resultados positivos. Assim, a confiança no trabalho do orientador é uma incógnita que permeia a interação entre ele e seus alunos.

A maioria das práticas que envolvem mudar, alterar, propor e executar ações distintas das habituais gera esse clima de incerteza, de insegurança e, por vezes, até de descrédito, sensações que parecem ser muito presentes na relação estabelecida entre esse orientador e seus alunos. Orientar, a partir desses

condicionantes, pode representar maior dificuldade de o orientador realizar as ações almeçadas, já que poderá ter apoio parcial para concretizar sua proposta de ensino. Essa proposta do orientador também pode sofrer rejeição por parte do estagiário por estar fundamentada em princípios pedagógicos distintos dos adotados por eles.

No relato de um dos orientadores, O6, é mencionado que houve uma mudança no modo como ele era visto pelos alunos, no início da sua atuação como orientador, e como ele é visto atualmente, após, aproximadamente, 03 anos de atuação.

A partir da primeira turma até a que eu trabalhei até hoje, foram três anos, eu acho que eles foram mudando a minha... a forma de me ver. Num primeiro momento, eu era uma professora do Centro de Educação, que ia os orientar a ser professor, que, na verdade, não tinha vínculo com a área de conhecimento. ...ou não era daquele quadro lá. Não tinha o mesmo referencial, o mesmo valor que o quadro dos professores do Departamento da área de conhecimento. Agora, eles estão reconhecendo, de certa forma, essa autoridade que orienta estágio; embora, não seja um professor emérito na área de (disciplina específica da matéria de ensino) ou na área de (outra disciplina específica da matéria de ensino), enfim. (O6)

Percebemos que a maneira como o orientador considera ser visto por seus alunos, no decorrer de sua atuação na orientação de Estágio, está condicionada ao grau de importância atribuída pelo licenciando às disciplinas do campo educacional para sua formação docente.

Podemos inferir que, ao passo que o orientador conseguiu romper com a ideia dos estagiários, de que só o conhecimento científico da matéria de ensino, correspondente a uma disciplina escolar na educação básica, é suficiente para atuação docente, os alunos começaram a mudar sua percepção quanto ao trabalho desenvolvido por ele como orientador, passando a considerá-lo relevante para a futura atuação deles como docentes.

5.3.3. Interações estabelecidas entre professores orientadores de ECPP

Em categorias anteriores, comentamos brevemente sobre interações estabelecidas entre os orientadores, associando-as à identidade que um orientador atribui ao outro, sendo notória a falta de interação entre eles. Expomos, nesta categoria, informações com maior grau de detalhamento e sistematizadas sobre as interações estabelecidas entre esses professores, conforme apresentado no quadro 26.

Quadro 26 – Formas de interação entre a população de orientadores de ECPP

Informações	N.	%	Sujeitos
Interações entre orientadores atuantes em diferentes Cursos de Licenciatura a partir da realização de encontros quinzenais, no semestre anterior	13	38,2	O2, O3, O4, O5, O6, O8, O9, O10, O11, O13, O16, O19, O24
Interações informais entre orientadores atuantes em diferentes Cursos de Licenciatura	02	5,9	O2, O7
Interações informais entre orientadores atuantes no âmbito de um mesmo Curso de Licenciatura	08	23,5	O1, O7, O9, O15, O17, O18, O20, O24
Condicionantes para estabelecimento de interação entre orientadores	10	29,4	O4, O8, O10, O11, O12, O14, O15, O16, O22, O23
Interação ocorre a partir de meio virtual	01	3	O21

Alguns orientadores mencionam mais de uma informação referente às formas de interação. Desse modo, temos um número de informações (34) maior que o número de sujeitos investigados (24).

Grande parte da população de orientadores, um total de 13 (O2, O3, O4, O5, O6, O8, O9, O10, O11, O13, O16, O19, O24) faz referência a encontros quinzenais que ocorreram entre orientadores lotados no Laboratório de Metodologia do Ensino – LAMEN, em meados de 2008, organizados por iniciativa própria deles. Nas referências a esses encontros, percebemos diferentes visões sobre os objetivos, a forma de organização e os problemas que permeavam a realização desses encontros. Observamos essa diversidade de pontos de vista nos relatos desses profissionais.

[...]era um momento em que a gente tinha uma interação que o foco era o estágio. Do meu ponto de vista, foi o principal momento de interação. (O2)

Isso foi justamente para saber o que estava ocorrendo nos Estágios. Cada um colocava de que forma realizava as suas observações, escolas em que estagiários estavam atuando, de que forma regiam durante o estágio, [...] de que forma estava sendo recebido nas escolas. (O3)

Não foi uma iniciativa, assim, que se tomou espontaneamente. Na realidade, isso começou muito mais por um problema de relacionamento entre o Departamento de Metodologia do Ensino com a Pró-reitoria de Graduação. Num certo momento, essa relação MEN-PROGRAD se desestabilizou, se criou um ruído, uma situação de conflito e na procura de defesa do Departamento e dos estágios enquanto prioridade dentro do departamento se criou esses grupos de discussão, que foram essas comissões de estágio. O pessoal muito bem intencionado tentou organizar reuniões sistemáticas e periódicas. É lógico que isso depende de muita insistência para tornar um hábito. É mais uma coisa dentro do horário do professor e aí, naturalmente, a frequência era muito baixa, poucos colegas compareciam, além do que eu creio que esse tipo de reunião, quando você vai reunir um grupo grande e, dentro do departamento de metodologia, os orientadores de estágio é um grupo grande, você precisaria criar pautas de reuniões bem específicas. Nós vamos fazer o quê aqui. E, aí a situação, vou dar a minha opinião, ela era um pouco solta, não tinha uma pauta específica. É interessante se nós começarmos a mapear o que é comum e o que diverge. O que acontecia, normalmente, é que nós ficávamos só no relato. Era o relato de nossas experiências: “Eu faço assim. Eu faço desse jeito”. Mas, também, a gente não questionava o porquê fazia assim ou desse jeito. (O4)

“encontros semanais com relatos de experiências, trocas de idéias entre todos orientadores; mas, na prática, isso não funcionou conforme esperado[...] por falta de horário, de articulação, de levar isso adiante. (O5)

“uma tentativa de reuniões onde os colegas relatavam as suas experiências. Como faziam as orientações; os pontos fracos, a gente, enfim, socializava; mas isso não avançou para estratégias para... construir estratégias de ação para os estágios. Gostaria que tivesse se encaminhado para isso. Acho que a gente ainda reclama muito; mas, acho que nós, em termos de departamento, de universidade, a gente também não reconhece o nosso trabalho como tão importante assim, para fazer alguma coisa. (O6)

“a gente tem um grupo que está se organizando para estudar a Prática de ensino, especificamente, o estágio[...] onde possa formar uma parceria com as escolas, não uma parceria de cima para baixo, só do ponto de vista burocrático; mas a parceira para trabalhar com a escola e fazer uma inserção mais efetiva nas escolas. (entrevista concedida por O8, em início de 2008).

Mas era muito difícil, porque as reuniões para debater sobre o estágio eram muito no final da tarde. (entrevista concedida por O8, em final de 2008).

Nós realizamos o ano passado, por necessidade dos professores de estágio, encontros semanais ou quinzenais, não recordo. [...]. O grupo estabeleceu como um meio de encaminhamento para essas reuniões, incluindo palestras, incluindo algumas reflexões importantes, algumas apresentações pontuais dos estágios. Eu acho que foi um movimento bastante importante. Acredito que agora também possa rever. (O9)

Ano passado, o LAMEN, que é o Laboratório de Metodologia do Ensino, realizou várias sessões para discussão sobre as diferenças de orientação de estágio, modalidades pelas quais os estágios são levados a cabo pelos diferentes orientadores do nosso departamento. (O10)

Nós fizemos várias tentativas de nos encontrar de fazer relatos da forma como cada um trabalha; mas é muito complicado, não é fácil e não acontece. Houve essas tentativas, mas não temos essa dinâmica de nos encontrar e falar sobre esse assunto. (O11)

Era um espaço para a gente dizer o quê que está fazendo, se a gente está fazendo certo ou não, trocando experiências diferentes, discutir os problemas, as tentativas de solução, que a gente está encaminhando individualmente. É uma coisa interessante, a gente estava orientando separadamente, mas via que muitas coisas nossas eram comuns para a filosofia, para a matemática, para a química, para a física; são momentos importantes. (O13)

Tem uma proposta que é gerada pelo Centro de Educação, que já apareceu aí, mais de uma vez que são os encontros de orientação de estágio. Só que aqueles encontros de estágio, eles não são divulgados e quando fazem é em um horário terrível, não aproveitam. Então, não tem como a gente freqüentar. Não há um horário acertado. Eu acho que esse encontro de orientadores de estágio deveria ser em período de férias. Eu gostaria de ir naqueles encontros, mas nunca consigo ir. (O16).

Desde julho de 2007, estive acontecendo, até junho de 2008, reuniões de estágio nesse laboratório [...] e eu ajudei a coordenar várias vezes, a todos os professores do MEN que fossem orientadores de estágio a se encontrarem para nós tentar discutir e verificarmos aquilo que nos unia a todos. Tipo de trabalho que cada um fazia, para a gente poder entender em que medida os nossos estágios convergem, divergem ou são simplesmente diferentes, até porque as áreas são diferentes. Eu diria que foram momentos que eu considerei muito produtivos. [...]Esse é um espaço que nós nos falávamos. Acho que isso vai ser retomado para ..., não é que eu acho, nós vamos retomar esses encontros. Nós temos essa intenção de pegar todo aquele material e reunir em um documento e retomar esse espaço que é um espaço que nós pretendemos que não seja só um espaço de união entre os orientadores, mas que essa união entre os orientadores se transforme em

união entre os alunos das diferentes licenciaturas. A gente tem uma visão de que os licenciados se formam dentro de suas áreas, confinados em compartimentos. [...]a idéia é juntar, fazer uma união entre os orientadores para vir a promover a união também entre os estagiários de diferentes licenciaturas (O19)

Já tiveram alguns momentos de interação, algumas reuniões, especialmente, vinculadas ao LAMEN, ao Laboratório de Ensino onde os professores orientadores de estágio se reuniam para contar como organizavam as suas práticas. Foi muito bom ver o quão diversificadas são as pessoas, são as práticas e a forma como as pessoas organizam. Como é diversificado. E, também, como elas entendem o estágio. Isso é uma outra coisa; porque, há pensamentos muito dispares; muito diferentes. [...] Por outro lado, começou a escassear esses momentos pelo fato de que a gente é sobrecarregada pela Universidade. [...] assim, chega um momento que você acaba por não ir nas reuniões as quais não é convocado. (O24)

De modo geral, podemos sistematizar as referências feitas pelos orientadores sobre esses encontros a partir do que eles consideram como tendo sido o objetivo, os resultados e os problemas vivenciados na realização dos encontros.

Quanto aos objetivos, percebemos alguns pontos divergentes entre os orientadores, tendo em vista que alguns consideram como finalidade:

- troca de idéias sobre modo como os diferentes orientadores estavam organizando e desenvolvendo suas atividades práticas, problemas vivenciados e possíveis alternativas para solucionar. (O2, O5, O6, O9, O11, O13)

- revisão de conflitos entre órgãos institucionais que havia emergido há pouco (O4);

- estudar sobre estágio e estabelecer parcerias com escolas de educação básica (O8);

- diminuir problemáticas vivenciadas pelos professores orientadores no desempenho de suas atividades (O9);

- identificar pontos em comum nas práticas desenvolvidas pelos orientadores de forma que houvesse maior união entre eles (O19)

Observamos que, apesar da iniciativa de realizar os encontros tenha partido dos próprios orientadores, parece não haver um consenso entre eles sobre os reais objetivos para realização dos mesmos.

Ressaltamos a dificuldade em se atingir objetivos concretos a partir da interação de pessoas que os desconhecem, ou, que acreditam em objetivos distintos. Outro aspecto negativo que permeou a realização desses encontros foi a possibilidade de muitos deles não terem conhecimento das questões políticas e ideológicas que poderiam estar por trás do que parecia ser apenas uma troca de

idéias e de informações, conforme pode ser compreendido a partir do relato do orientador O4. O longo período pelo qual o orientador O4 atua como orientador de ECPP, aproximadamente, 15 anos, acaba por dar crédito às informações concedidas por ele, visto ter mais conhecimento sobre funcionamento de órgãos institucionais ligados ao ECPP, bem como sobre as diversas questões de poder que perpassam a organização e o desenvolvimento das disciplinas referentes a esse componente curricular.

O sucesso na realização desses encontros parece não ter sido alcançado, conforme fragmentos dos discursos de alguns orientadores: “isso não funcionou conforme esperado” (O5); “mas isso não avançou para estratégias.” (O6); “mas é muito complicado, não é fácil e não acontece” (O11); entre outros fragmentos.

Os orientadores associam alguns aspectos a não obtenção de sucesso na realização desses encontros, a saber:

- O5 mencionam falta de tempo disponível para participar dos encontros, bem como, dificuldade em encontrar horários compatíveis entre eles (O4, O5, O8, O16, O24);

- O1 refere-se a falhas na organização dos encontros, como falta de uma pauta para guiar as discussões, visto tratar-se de um grupo grande de orientadores (O4);

- O1 considera problemático o fato de que discussões não avançavam para além do relato e da descrição das atividades realizadas pelos orientadores, não havia questionamentos sobre razões para se atuar de determinado modo e não de outro (O4)

- O1 sinaliza a falta de hábito de trocar informações com os colegas – “não temos essa dinâmica de nos encontrar e falar sobre esse assunto” (O11)

Podemos considerar que um dos condicionantes para continuidade, a qual não houve, da realização desses encontros trata-se do oferecimento de condições, como carga horária destinada para isso, por parte da instituição UFSM, bem como de elencar um único responsável pelo planejamento e pela sistematização das informações discutidas durante esses encontros.

Além da referência feita pelos orientadores a esses encontros quinzenais, O2 orientadores, O2 e O7, mencionam o estabelecimento de interações entre eles e orientadores atuantes em outros Cursos de Licenciatura.

Informalmente, eu venho conversando bastante com o O8, O11 e O12, e a gente vem se reunindo e discutindo questões do estágio que são pontos em comum. São momentos que a gente tem parado, sentado e conversado sobre questões do estágio. (O2)

Desde que eu cheguei nessa Universidade, eu participei de alguns cursos na Educação.(Centro de Educação) [...] nós tivemos uma conversa com os professores e trocamos idéias; e eu pude saber como os outros cursos trabalham com os estagiários. (O7)

Os orientadores O8 e O12 atuam em diferentes CL em relação ao orientador O2 e O11, os quais atuam no âmbito do mesmo CL. Apesar das especificidades de uma área do conhecimento em relação à outra, percebemos que há uma valorização da interação que é estabelecida entre eles, sinalizando que há questões comuns para serem discutidas entre esses profissionais e, também, demonstrando um possível compartilhamento de idéias, concepções entre eles e planejamento de ações conjuntas. Esse compartilhamento pode representar a formação de uma cultura profissional preservada por este grupo específico de orientadores.

Já no discurso do orientador O7, percebemos que não se trata exatamente da formação e preservação de uma cultura profissional por um grupo; e sim, do relato de momentos esporádicos em que ocorreram interações entre ele e os orientadores atuantes em outros CL. Essas interações permitem tomar conhecimento do modo de desenvolvimento das práticas de orientação por outros profissionais. Certamente, se esses momentos de socialização fossem mais periódicos, sistematizados e contassem com participação de um grande número de orientadores, eles poderiam vir a constituir-se em compartilhamento de valores, de concepções e de práticas acarretando na formação de uma cultura profissional entre eles.

Alguns profissionais, perfazendo um total de O8, O1, O7, O9, O15, O17, O18, O20 e O24, sinalizam que as interações que estabelecem com outros orientadores, são interações informais, não institucionalizadas, e com orientadores que atuam no mesmo CL, por exemplo, há interações entre orientadores atuantes no CL em Física, no CL em Química, e assim por diante.

Outro caso é a relação direta que você faz do corredor. No caso, eu e O19, somos da mesma área. [...]nós planejamos as aulas e discutimos sobre os resultados atingidos. (O1)

Aqui dentro, a nossa interação é constante, na medida em que nós temos necessidade de tomar decisões, até mesmo desde a divisão dos estagiários entre os professores. (O7)

Eu converso freqüentemente com o O19... Duvidas que eu possa ter em termos de organização; enfim, nós conversamos em frente ao bar, nos corredores, nas salas, nos conversamos sobre estágio. (O9)

No nosso curso, nós procuramos no início fazer seminários finais conjuntamente com todos os estagiários. Nós iniciamos fazendo esse procedimento, essa estratégia, onde um estágio contribuía com as suas vivências para o próximo, então na medida do possível, na correria, a gente procura fazer esses seminários finais. (O15)

Estabelecemos diálogos, uma troca de... Se a gente está com alguma dificuldade, às vezes, vai falar com aquele professor também está lá, como é que vocês estão fazendo a mesma série, mesmo conteúdo, então a gente tem alguma conversa paralela nesse sentido, se gente está tendo alguma dificuldade. (O17)

Nós aqui da (Curso de Licenciatura em que orientador atua), temos um contato, onde se reúnem todos os alunos, todos os professores de estágio e a coordenadora geral de estágio. Esse encontro ocorre uma vez por mês ou a cada 45 dias. (O18)

Nós temos uma relação de convívio muito boa aqui dentro. A gente conversa bastante. A gente sempre está se relacionando e, não me lembro agora com a coordenadora de estágio. (O20)

O trabalho que a professora O10 e eu fizemos, em termos de parceria, é muito forte, muito importante para que a gente continue caminhando juntas e achando, tendo, gostando cada vez mais do que a gente faz. Então eu considero que o trabalho em parceria é fundamental. (O24)

Nos relatos de alguns orientadores, O1, O9 e O24, pela forma como são descritos os encontros de interação entre eles e seus pares, percebemos que não são interações que ocorram de modo superficial, visto incluírem organização de atividades, planejamento, discussão sobre andamento das práticas de orientação, entre outros aspectos.

Nas falas dos orientadores O7 e O20, são utilizados alguns vocábulos que parecem ter sido escolhidos de modo a enfatizar a grande freqüência com que ocorrem as interações com seus pares, tais como: constante (O7), sempre (O20).

Orientador O15 menciona a iniciativa dos orientadores de realizarem seminários ao final dos semestres, nos quais participam todos estagiários e orientadores daquele semestre. Notamos que a ênfase na realização desses seminários recai por ele ser um espaço de socialização entre estagiários e não entre orientadores. Certamente, trata-se de uma prática muito produtiva. Contudo, a interação entre orientadores parece que pode ficar um pouco comprometida, pois dá a entender que eles atuam como organizadores desses seminários e não como também participantes que compartilhem concepções, sugestões de atividades, etc.

Orientador O17 apresenta como condicionante para a existência de interações com os seus pares, o estar vivenciando dificuldades nas suas práticas de orientação. Assim, quando não há dificuldades no desenvolvimento de suas práticas,

as interações tornam-se pouco recorrentes. Percebemos que não se trata de interações visando trocar idéias, relatar atividades propostas por ele bem sucedidas; e sim, comentar sobre possíveis alternativas para dificuldades que vivencia, o que pode representar uma restrição nessas interações.

Curiosamente, o orientador O18 refere-se a encontros estabelecidos com seus pares, com frequência quase que mensal; porém, não há referências nos outros relatos à realização de encontros com tais características (frequência e pessoas que participam).

Em síntese, há indícios de formação e de preservação de subculturas profissionais a partir das interações estabelecidas de modo mais profundo, não só para tratar de questões mais superficiais ou das interações estabelecidas em encontros mais esporádicos.

Nas falas de 09 orientadores, O4, O8, O10, O11, O12, O14, O15, O22 e O23, encontramos a explicitação de alguns elementos vistos como condicionantes para o estabelecimento, ou não, de interações entre o grupo profissional de orientadores como um todo.

Outras tentativas de interação não ocorrem; a não ser, de cunho pessoal, por afinidades de pensamento, de atuação.” (O4).

Então, internamente, esse espaço não existe. O que existe estruturalmente, falando do ponto de vista organizativo da universidade é a tal chamada reunião de coordenadores de curso que talvez, que é uma coordenação feita pela PROGRAD, onde os coordenadores se reúnem.[...] a gente não consegue se organizar e não consegue criar um fórum, que fosse permanente, um fórum eventual que fosse, mas um espaço que pelo menos uma vez por semestre se conseguisse conversar. O problema é ter um espaço onde as pessoas se olhem, conversem. Isso, tranquilamente, dentro da federal não existe. [...] Há uma certa individualização.[...] As pessoas não se conectam, não se conversam, não se comunicam e cada um se vira. (O8)

[...] Eu acho que o nosso departamento é extremamente rico, devido ao fato de que nós temos estágios de todas as licenciaturas e, uma vez que outra, podemos interagir com diferentes formas de trabalhar com estágio. (O10)

Acho que nós precisávamos de uma sala de convivência com sofá, com café, onde as pessoas pudessem, nos horários que não estão em aula, ir para esse local e não ficar em suas salas fechadas. [...] (O11)

Os cursos de licenciatura têm uma coisa muito boa, que são os laboratórios de Metodologia do Ensino, alguns professores desses laboratórios interagem de uma maneira muito interessante, então com alguns professores a gente consegue fazer encontros, pensar seus estágios, organizar determinadas coisas, são bem boas. Eu acho que esse aqui é um espaço, com uma potência incrível que não está sendo explorado totalmente, embora nesse campo de oficialidade, essas coisas todas estejam se dando. [...] pra mim o momento de interação é o próprio cotidiano no LAMEN. (O12)

Você conhecer o trabalho que o outro desenvolve, o que o outro orientador de estágio está desenvolvendo pode dar algumas pistas de.., incorporar alguns elementos na tua prática de orientação de estágio. Então, esse vínculo que falta no nosso curso, é essa comunicação entre os orientadores de estágio que eu vou ver se consigo, enquanto coordenadora de estágio agora, começar a trabalhar com isso aí. Somos vários professores orientadores de estágio, somos 06, vamos ver se algum trabalho coletivo, pelo menos, algum seminário coletivo. (O14)

Eu sou substituta e o tempo passa muito rápido, interação com os outros cursos nem um pouco. (O15)

Nada. Nenhuma. Nem de outras e nem dessa. A não ser que tu tens afinidade com o colega. Se tu tiver afinidade com o colega, tu acaba discutindo, trocando... Agora, nada institucionalizado que tenha, por exemplo, uma reunião mensal, nem mesmo semestral tem. Houve. Já houve, se perdeu. Não há nada, nenhum tipo de troca, cada um trabalha de um jeito. (O22)

A gente tem um contato com os professores de outros cursos, mas não é uma, digamos assim, uma relação recíproca. Muitas vezes o professor busca, nós buscamos, mas nós não somos buscados. Então, isto a gente observa, muitas vezes, só uma via que funciona, e muito pouco que vem nos procurar. Então, isso a gente observa sim. E o assunto abordado, normalmente é referente a conteúdo, de procedimentos em sala de aula e também, não é uma questão muito freqüente, então raramente alguém vêm nos procurar, e nós, às vezes, buscamos também. Talvez seja o papel que nós temos que melhorar, no sentido de buscar mais as formas como têm sido trabalhado alguns conteúdos de outras disciplinas. Então, é uma questão que eu me vejo muito fragilizada ainda nesse sentido, eu acho que a gente não está exercendo muito bem esta questão, raramente a gente busca e também raramente somos buscados. Não há uma interação muito forte aí. (O23)

A partir desses relatos, pode-se elencar uma lista de elementos que condicionam a ocorrência de interação entre os orientadores, na visão dos mesmos.

- falta de iniciativa para organizar encontros entre orientadores por parte de órgãos institucionais ou interações que não se desenvolvem apenas por afinidade, mas que envolvem o coletivo de professores orientadores (O4, O8, O14, O22, O23);
- estabelecimento de um convívio entre orientadores, atuantes em diferentes Cursos de Licenciatura, por estarem lotados a um mesmo departamento e laboratório (O10, O12);
- pouco tempo de atuação do professor substituto como orientador para estabelecer interações com os demais orientadores (O15);
- existência de uma sala compartilhada entre os orientadores de ECPP atuantes nos diferentes Cursos de Licenciatura da UFSM (O11).

Esses elementos podem sinalizar algumas ações que podem vir a ser pensadas de forma a aumentar a interação ou criar espaços de interação entre esses orientadores como um todo e não apenas entre os quais há certa afinidade.

Na fala de um dos orientadores, O21, há apenas menção ao modo como ocorrem as interações com os colegas orientadores, sendo essas realizadas em

meio virtual, sem que haja maiores informações se tratam-se de interações com colegas que atuam no mesmo Curso de Licenciatura ou em outro, conforme fala: “Inicialmente na reunião de distribuição dos alunos matriculados e depois via interação mediado pelo Avec.” (O21). Consideramos estranho tratar-se de um meio de comunicação entre os orientadores, considerando que os demais orientadores não fazem referência ao uso deste meio como forma de interação.

*

* *

Fica evidenciado, nessas manifestações, a falta do hábito dos orientadores compartilharem idéias e práticas no âmbito do grupo maior de orientadores. Esse compartilhamento ainda parece ser muito restrito a questões de afinidade, sendo possível não a formação de um coletivo que defende os mesmos ideais e conseguem se organizar para defendê-los; mas sim, a formação de vários coletivos formados a partir de sujeitos que preservam valores e adotam concepções convergentes. Tem-se não a formação e preservação de uma cultura profissional; mas sim, a formação e preservação de diversas culturas com valores e características bem específicas.

A troca de idéias, o estabelecimento de diálogos, o conhecimento do trabalho que o outro está desenvolvendo ou as dificuldades que está vivenciando ocorre, na maioria dos casos, apenas quando se fazem extremamente necessários, principalmente, quando um deles está atuando, pela primeira vez, como orientador de ECPP ou quando recém ingressou naquela IES.

Também não há sinalizações de qualquer tipo de interação entre os orientadores de ECPP lotados nos Departamentos distintos. Isso possibilita de fato desmembrarmos o “possível coletivo” de professores orientadores e considerar a existência de três “possíveis coletivos”, de acordo com os departamentos nos quais os professores estão lotados.

Em decorrência da ausência de interações, não há um compartilhamento de idéias, de concepções e, nem espaços para conversas sobre suas práticas e os desafios enfrentados. Tratam-se, assim, de coletivos que não chegam a se estabelecer, efetivamente. São possibilidades de formação de um coletivo que não se concretizam. Há um conjunto de profissionais, que desempenham a mesma

função, mas com interações, entre eles, marcadas pelo individualismo, pelas disputas acadêmicas oriundas de outras necessidades, outras fontes, ou pela proximidade de acordo com afinidades, usualmente pessoais, sem que haja interações profissionais institucionalizadas.

Consequentemente, temos dificuldade em apontar a formação de uma identidade coletiva de professores orientadores de ECPP, visto que, a formação dessa identidade requer um processo interno de negociação identitária, o qual, por sua vez, só é possível a partir de sujeitos que se conheçam, que interajam entre si, que discutam, profissional e academicamente, a partir de pontos de vista distintos sobre um determinado assunto, sobretudo os demandados para desempenho da função de orientação de ECPP.

CONCLUSÕES

Reafirmamos a importância do processo de identificação inicial dos sujeitos investigados com a função de orientar alunos de Cursos de Licenciatura em situação de ECPP para a formação de suas identidades como professores orientadores. Esse processo teve por base as atividades formativas e profissionais já vivenciadas pelos sujeitos e que eles conseguiram associar com a sua atuação presente.

Dentre essas atividades, destacamos: a) a realização de Cursos de Pós-Graduação; b) a participação em grupos de pesquisa em ensino; c) a realização do ECPP durante suas próprias formações iniciais; d) a atuação na condição de professor na EEB; e) a atuação na condição de orientador de ECPP em outra IES.

O fato de a maioria dos sujeitos investigados (24 em 31) conseguir estabelecer uma relação entre atividades que já haviam realizado e as necessidades para o desempenho da função de orientador pode ser tomado como um indicador de elemento favorável ou fatores condicionantes positivos à formação identitária.

Os 07 profissionais, que não tinham experiências formativas prévias como referência no início de suas atuações na condição de orientadores, indicaram a interação com os alunos-estagiários, na própria prática de sala de aula, ou as interações, de caráter geral, com profissionais da área educacional, inclusive com orientadores de ECPP, como elementos de base para identificar-se com tal função.

Um outro elemento, no âmbito do processo de identificação com essa função, que se mostrou de grande importância como condicionante da formação dessas identidades foi a realização de atividades, por iniciativa própria deles, para subsidiar suas atuações nessa função. Dentre essas atividades, destacamos: a realização de leituras de obras da área educacional e a participação em eventos acadêmico-científicos dessa mesma área.

Ainda não temos respostas para as questões propostas por Mediano (1984), no sentido de estabelecer qual a formação adequada para desempenhar a função de orientador de ECPP. No entanto, podemos indicar que:

- 1) só as aprendizagens realizadas no Curso de Formação Inicial de professores, não oferecem subsídios suficientes para desempenho dessa função, a partir do relatado pelos orientadores investigados;

2) as atividades formativas e profissionais, prévias a inserção desses profissionais na função de orientadores, das quais eles conseguem retirar elementos para superar as necessidades, oriundas do desempenho dessa função, são importantes.

Notamos que desempenhar a função de orientador de ECPP apresenta, no âmbito do grupo de orientadores investigados, no mínimo, duas particularidades, a saber: 1) o desenvolvimento de uma relação de confiabilidade entre professor orientador e aluno-estagiário; 2) uma necessária reaproximação dos professores orientadores com as EEB.

Em decorrência da primeira especificidade, podemos dizer que a identidade desses profissionais é marcada por uma preocupação em compreender seus alunos com certo grau de profundidade, o que implica na aprendizagem e na mobilização de saberes relacionados não só ao desenvolvimento profissional, mas também relacionados ao desenvolvimento pessoal. A inclusão desta formação pessoal no desempenho da função de orientador também já havia sido observada pelos autores portugueses Alarcão e Tavares (1987).

Percebemos, conforme manifestações dos orientadores sobre as características essenciais a um orientador de ECPP, que essa formação pessoal requer que o orientador tenha disposição para ouvir as dificuldades de seus alunos, apresentar e discutir possíveis alternativas para “saná-las”, bem como notar “problemas” não diretamente explicitados por eles.

Apesar de ser reconhecida a importância de o orientador desenvolver essa relação de confiabilidade com seus alunos-estagiários, nos discursos dos orientadores, o conhecimento do aluno e de suas características não está presente entre os saberes/conhecimentos a serem mobilizados para atuar como orientador.

Em decorrência da segunda particularidade, a necessária reaproximação com as EEB, podemos dizer que o orientador de ECPP apresenta um maior conhecimento dos contextos escolares, em relação aos outros professores formadores. Contudo, em alguns casos, esse conhecimento se mostra restrito porque advém da descrição sobre aquele espaço feita por seus alunos-estagiários.

O conhecimento do espaço escolar implica na possibilidade de articular melhor as atividades que desenvolvem na condição de orientadores de ECPP, e atividades que desenvolvem em outras disciplinas no Curso de Licenciatura que

atuam, com a realidade e a dinâmica de funcionamento do espaço em que seus alunos irão estagiar.

Essa reaproximação do orientador com os espaços escolares também favorece positivamente na formação da identidade profissional do professor orientador, por possibilitar ao orientador interagir com os profissionais do ensino atuantes em contextos diferentes. Mediante essas interações, o orientador toma conhecimento de opiniões contrárias as suas, o que pode conduzi-lo a refletir e reformular suas próprias concepções.

Diante disso, o ECPP desempenha o papel de “canal de comunicação ligando às instituições de ensino superior às escolas de ensino médio e fundamental” (Krasilchick, 2004, p.167). Vale ressaltarmos que Portanto, essa relação com as EEB também pode ser vista como condicionante da formação da identidade profissional do professor orientador.

Observamos que, no que se refere às concepções individuais dos orientadores acerca do papel do ECPP na formação dos futuros professores e acerca da função que desempenham, há uma grande semelhança entre as concepções manifestadas, visto que a maior parte deles considera o ECPP como momento de o aluno-estagiário reconhecer-se na condição de professor, de identificar-se, ou não, com a profissão de professor e de enfrentar dúvidas e anseios “inéditos”.

A partir das manifestações acerca do desempenho da função de orientação de ECPP bem como acerca da maneira como percebem ser vistos pelos seus alunos-estagiários, ressaltamos o papel do orientador como um “participante” que tem que estar “muito presente” no desenvolvimento do ECPP, oferecendo subsídios em termos de conhecimento, de experiências e de materiais e recursos para o estagiário desenvolver suas aulas.

A interferência desse profissional, nas atividades propostas pelo estagiário para o desenvolvimento do ECPP, seja com o intuito de estimular a refletir sobre as atividades que está propondo e/ou de apresentar e discutir outros modos de realizar determinada atividade, desde que feita de forma adequada e com caráter pedagógico não resulta em o estagiário ter menor autonomia para planejar e desenvolver suas atividades.

O fato de conseguirmos sistematizar e apresentar as concepções manifestadas pelos orientadores em idéias gerais, e comuns à maioria deles,

permite pensarmos na possibilidade de que eles formam um coletivo, no qual suas concepções individuais são negociadas entre si e, desse modo, alcançam-se concepções compartilhadas. Esse compartilhamento seria um dos elementos representativo do estabelecimento de uma cultura profissional dos professores orientadores de ECPP de Cursos de Licenciatura oferecidos pela UFSM.

Porém, a formação de um coletivo dessa natureza ou a existência de uma cultura profissional própria desse conjunto de sujeitos é sempre dependente das interações estabelecidas entre eles. No caso dos orientadores investigados, notamos que as interações entre eles são quase inexistentes; muitos desconhecem seus colegas e afirmam ser desconhecidos por eles também, ou interagem apenas com colegas da mesma área disciplinar e durante o período de inserção na função de orientação, ou, ainda, mantém certa troca de idéias entre si, devido afinidades pessoais. Em suma, não foram evidenciadas interações de caráter institucional.

Assim, podemos inferir que o fato de manifestarem concepções semelhantes não resulta propriamente de uma “negociação” das suas concepções individuais, mas sim da adoção e da reprodução de um ideário pedagógico, ou seja, de elementos que são manifestados como “aceitos e corretos” na área educacional, ou que fazem parte de um “senso comum”. Por exemplo, atribuir importância à interação estabelecida entre as instituições de ensino - IES e EEB -, bem como ao conhecimento da realidade escolar para atuar na formação de futuros professores.

Conseqüentemente, não podemos dizer que os professores orientadores de ECPP de Cursos de Licenciatura da UFSM compartilham concepções, valores e/ou princípios profissionais entre si, de forma que seja possível afirmar a existência de uma cultura profissional desse “coletivo de orientadores”.

Os saberes ditos como mobilizados pelos orientadores, para desempenhar essa função, também parecem remeter para a representação de um certo ideário pedagógico, pois oito desses profissionais (dentre 15) afirmaram que todos os saberes docentes, considerando as tipologias mais conhecidas, são importantes para atuarem como orientadores de ECPP.

Essa valorização de todos saberes, os que remetem para conhecimentos da matéria de ensino bem como os de cunho pedagógico parecem resultar de um movimento, na área educacional, no sentido de dar um tratamento mais igualitário a eles, visto o modo como os conhecimentos de cunho pedagógico foram organizados no decorrer da história dos Cursos de Licenciatura – reduzido a poucas disciplinas,

desarticuladas do restante do Curso – e, em normativas atuais, foi atribuída maior importância a esses conhecimentos, a partir da criação do componente curricular Prática como Componente Curricular bem como o estabelecimento de um quinto da carga horária total do Curso voltada para formação pedagógica dos licenciandos.

Vale destacar também que nove orientadores não fizeram nenhuma referência, em seus discursos, aos saberes que os caracterizam como profissionais atuantes na profissão de professor, ou melhor, que auxiliam no reconhecimento da docência como uma profissão que tem conhecimentos específicos necessários para desenvolvê-la – os saberes docentes ou a base de conhecimentos para o ensino, variando conforme a tipologia adotada. Isso leva a pensarmos como esses orientadores poderiam tratar esses saberes na formação de futuros professores, se não os reconhecem ou não os consideram importantes. Como eles compreendem o ECPP como espaço e tempo de identificação dos licenciandos com a profissão de professor, curiosamente, essa identificação com a profissão não está associada os saberes próprios dessa profissão.

A escassez de interações entre os professores orientadores impossibilita não apenas a formação de um coletivo (identidade coletiva de orientadores de ECPP) e de uma cultura profissional desse coletivo, mas interfere também, de modo negativo, no constante confronto entre o componente relacional e o componente biográfico, necessário para a formação identitária, uma vez que não existem interações essenciais para desenvolver o componente relacional – a maneira como percebem ser vistos pelos outros.

Para um número considerável de orientadores (11), a maneira como eles percebem como os outros os vêem - o componente relacional - fica restrito ao que eles captam a partir de suas interações com os alunos estagiários. Diante disso, o confronto entre componente relacional e componente biográfico acaba tornando-se um fator que condiciona a formação identitária, em menor proporção, ou seja, menor do que o esperado, visto o grande número de orientadores atuantes em uma mesma IES e a riqueza das discussões e das trocas de idéias que poderiam acontecer entre eles.

Os profissionais que conseguiram explicitar a sua percepção de como são vistos pelos colegas, acabam por salientar aspectos referentes ao modo como desempenham sua função, que os diferenciam de seus colegas, a saber: a) um maior nível de exigência nas atividades desenvolvidas pelos alunos; b) uma

dedicação maior, em termos de tempo e de disponibilidade, para orientar seus alunos.

Alguns orientadores mencionam ser criticados por essa maior dedicação pelos próprios colegas de função. Vale retomarmos aqui o estudo de Slick (1998), no qual a autora evidencia haver, dentro do próprio espaço acadêmico, uma rivalidade entre professores de disciplinas de conteúdo da matéria científica com correspondência na EEB e os que atuam na orientação de ECPP, sendo que estes últimos recebem um tratamento inferior.

Notamos que este tratamento inferior dispensado ao orientador de ECPP, parece estar presente entre os próprios orientadores. Ele é “alimentado” pelos próprios profissionais que desempenham tal função. Em termos de formação identitária desses sujeitos, esse tratamento inferior parece ser um condicionante negativo na formação de suas identidades profissionais, na medida em que isso pode fazer com que eles não se identifiquem como orientadores de ECPP.

Por outro lado, os orientadores que fizeram referência a esse tipo de tratamento podem estar tentando construir uma imagem de si próprios como profissionais dedicados e responsáveis, ressaltando a maneira como eles vêem a si mesmos - componente biográfico – ou a maneira como gostariam de ser vistos pelos colegas. Pode-se dizer que, neste caso, ocorre o uso da estratégia identitária “transação subjetiva”, já comentada anteriormente (Dubar, 1997b).

A partir do exposto até o momento, conseguimos compreender como os fatores condicionantes da formação da identidade profissional desses orientadores estão fortemente articulados, de modo que um mesmo aspecto tem repercussões sobre a maneira como diferentes fatores condicionam a formação dessa identidade. Por exemplo, o fato de não haver, ou serem reduzidos, momentos de interação entre os orientadores acaba por interferir na maneira como o componente relacional é constituído – muito mais pela subjetividade do orientador do que mediante interações estabelecidas com o outro. Esse aspecto interfere, também negativamente, na formação de um coletivo coeso de professores orientadores que compartilham concepções e valores entre si.

Portanto, dentre os 05 fatores que havíamos agrupado, no capítulo 1 (Quadro 03) como condicionantes da formação da identidade profissional de professores orientadores de ECPP, podemos dizer que os cinco foram manifestados nos discursos dos sujeitos. É possível elencar, dentre esses fatores, em ordem

decrecente, aqueles que, efetivamente, condicionaram a formação da identidade profissional dos orientadores de ECPP atuantes em Cursos de Licenciatura ofertados na UFSM.

Em primeiro lugar, destacamos a importância do processo de identificação desse profissional com a função de orientar estagiários – marcado pela realização de atividades por iniciativa própria desses profissionais.

Em segundo lugar, ressaltamos algumas características, citadas pelos orientadores, como essenciais para desempenhar a função de orientação de ECPP, por exemplo, ser paciente para ouvir os estagiários relatarem o desenvolvimento de suas atividades bem como ser compreensivo para com os anseios e as dúvidas trazidas por eles. Não podemos dizer que se trate, especificamente, de saberes docentes.

Em terceiro lugar, mencionamos, como fator condicionante, as concepções individuais dos orientadores sobre ECPP, sobre desempenhar a função de orientador de ECPP, apesar de haver fortes indicativos de que subjacente a essas concepções está a representação de um ideário pedagógico ou a adoção e manifestação de concepções que já se consolidaram como parte de um senso comum.

Em quarto lugar, temos o confronto estabelecido entre componente biográfico e componente relacional. Na formação das identidades profissionais dos sujeitos investigados, o confronto entre esses dois componentes acaba adquirindo menor importância que o esperado ou que o sinalizado na literatura sobre formação identitária, visto que a maneira como ele percebe ser visto pelo outro, parece se constituir de forma imaginária e não resultar de interação estabelecida com os colegas orientadores.

Por último, em menor grau de condicionamento na formação de identidade profissional desses orientadores, está a cultura profissional do coletivo de orientadores, ou seja, os valores, princípios e concepções compartilhadas entre eles, já que não há espaços e tempos efetivos e institucionalizados que favoreçam esse compartilhamento.

Em consequência dos fatores, aos quais os orientadores atribuem maior ou menor importância para a formação de suas identidades, podemos caracterizar esse processo de formação identitária como de caráter individual, tendo por base a descoberta do como desempenhar essa função a partir da própria atuação ou a

partir do momento em que as ações dos orientadores se desvinculam de modelos e de práticas que vivenciaram na condição de alunos, em especial, durante os seus ECPP.

É um processo gradual e inacabado devido á “aprendizagem” de como desempenhar essa função estar fortemente relacionada com as mudanças que ocorreram no funcionamento dos espaços escolares, com os diferentes problemas vivenciados pelos estagiários no desenvolvimento de suas práticas bem como com as alterações, de nível institucional e também legislativo, na organização das disciplinas referentes ao ECPP.

REFERÊNCIAS

AGOSTINI, Sandra: **A Organização e o Desenvolvimento dos Estágios Curriculares nos Cursos de Licenciatura da UFSM: Envolvimentos de Estagiários e Orientadores**. Santa Maria/BR: Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, 2008. (Dissertação de Mestrado – Orientação: Eduardo A. Terrazzan). 252p.

ALARCÃO, Isabel. 'Do olhar supervisivo ao olhar sobre a supervisão'. In: RANGEL, Mary: (org.). **Supervisão pedagógica: princípios e práticas**. 2.ed. Campinas: Papyrus, 2001, p.11-56. ISBN 85-308-0617-4. (Coleção "Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico").

ALARCÃO, Isabel; TAVARES, José. **Supervisão da Prática Pedagógica: uma perspectiva de desenvolvimento e Aprendizagem**. Coimbra: Livraria Almedina, 1987.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith & GEWANDSZNZJDER, Fernando. **O método nas ciências Naturais e Sociais: Pesquisa Quantitativa e Qualitativa**. São Paulo: Pioneira, 1998.

ANDRÉ, Marli Eliza D. A. de. (org.). **Formação de professores no Brasil (1990 – 1998)**. Brasília: MEC/Inep/Comped, 2002. ISSN 1676-1565. (Série "Estado do Conhecimento", 6).

ANDRÉ, Marli Eliza D. A. de. **Etnografia da prática escolar**. 14.ed. Campinas: Papyrus, 1995. ISBN 85-308-0376-0. (Série "Prática Pedagógica").

ANDRÉ, Marli Eliza D. A. de. 'Dez anos de pesquisa sobre formação de professores'. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite: (org.). **Formação de educadores: artes e técnicas, ciências e políticas**. p.605-616. São Paulo: Editora UNESP, 2006. ISBN 85-7139-702-3.

AZEVEDO, Maria Antônia R. de. **Os Saberes de Orientação dos Professores Formadores: Desafios para Ações Tutoriais Emancipatórias**. Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2009. (Tese de Doutorado – Orientação: Maria Lúcia Vital dos Santos Abib). 259p.

AZUAR-FARIAS, Maria; SCHOEN-FERREIRA, Tereza H. 'Estados de Identidades: Análise de nomenclatura'. **Aletheia**, v. 26, jul./dez. 2007, p.62-65.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BERGER, Peter L.; LUCKMANN, Thomas. **A construção social da realidade: Tratado de Sociologia do Conhecimento**. 30.ed. Trad. Floriano de Souza Fernandes. Petrópolis: Vozes, 2008. (Coleção "Antropologia", 5). ISBN 85-3260-598-2.

BLACKBURN, Simon. **Dicionário Oxford de filosofia**. Trad. Desidério Murcho [et al.]. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997. ISBN 87-7110-402-6.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.

BOLÍVAR, Antonio (org.). **Profissão Professor: o itinerário profissional e a construção da escola**. Bauru: Edusc, 2002. ISBN 85.7460.145.4.

BOUDON, Raymond; BOURRICAUD, François. **Dicionário crítico de sociologia**. Tradução de Maria Leticia Guedes Alcoforado e Durval Ártico. São Paulo: Ática, 1993. ISBN 85-08-04317-1.

BORBA, Amândia Maria de. **Identidade em construção: investigando professores na prática da avaliação escolar**. São Paulo: EDUC; Santa Catarina: Univali, 2001. ISBN 85-283-0228-8 (Educ); ISBN 85-86447-57-9. (Univali).

BRASIL, Ministério da Educação, Conselho Federal de Educação. **Parecer CFE 292, de 14 de novembro de 1962 – Fixa a parte pedagógica dos currículos mínimos relativos aos cursos de licenciatura**. Relator: Valnir Chagas. Brasília: Documenta n. 10, 10 dez. 1962 p. 95-100.

BRASIL, Ministério da Educação, Conselho Federal de Educação. **Parecer CFE 4.873**. Brasília: Documenta n. 181, 1975.

BRASIL, Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP 09, 08 de Maio de 2001a - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena**. Relator: Edla de Araújo Lira Soares, Éfrem de Aguiar Maranhão, Eunice Ribeiro Durham, Guiomar Namó de Mello, Nelio Marco Vincenzo Bizzo e Raquel Figueiredo Alessandri Teixeira. (Relatora), Silke Weber (Presidente). Brasília: Diário Oficial da União, 18 Jan. 2002, Seção 1, p.31. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>>. Acesso em: 18 de Fev. 2007.

BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria da Educação do Estado do Rio Grande do Sul. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 - Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Brasília/DF, 1996. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 17 Abr. 2008.

BRASIL, Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP 21, 06 de Agosto de 2001b - Duração e carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.** Relator: Carlos Roberto Jamil Cury, Éfrem de Aguiar Maranhão, Raquel Figueiredo A. Teixeira e Silke Weber. Brasília/DF/BR: Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/021.pdf>>. Acesso em: 18 de Fev. 2007.

BRASIL, Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP 27, 02 Outubro de 2001c - 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.** Relator: Edla de Araújo Lira Soares, Éfrem de Aguiar Maranhão, Guiomar Namó de Mello, Nelio Marco Vincenzo Bizzo e Raquel Figueiredo Alessandri Teixeira.(Relatora), Silke Weber (Presidente). Brasília/DF/BR: Diário Oficial da União, 18 Jan. 2002, Seção 1, p.31. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/027.pdf>>. Acesso em: 18 de Fev. 2007.

BRASIL, Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP 28, 02 Outubro de 2001d - 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.** Relator: Carlos Roberto Jamil Cury, Éfrem de Aguiar Maranhão, Raquel Figueiredo A. Teixeira e Silke Weber. Brasília/DF/BR: Diário Oficial da União, 18 Jan. 2002, Seção 1, p.31. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/028.pdf>>. Acesso em: 18 de Fev. 2007.

BRASIL, Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP 01, de 18 de Fevereiro de 2002a – Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.** Brasília/DF: Diário Oficial da União, 09 Abr. 2002, Seção 1, p.31. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf>. Acesso em: 22 Fev. 2007.

BRASIL, Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP 02, de 19 de Fevereiro de 2002b – Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior.** Brasília/DF: Diário Oficial da União, 04

Mar. 2002, Seção 1, p.9. Disponível em:
<<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>>. Acesso em: 22 Fev. 2007.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Ensino Superior. **Edital SESu/MEC, n° 04, de 1997 – Torna público e convoca as Instituições de Ensino Superior a apresentar propostas para as novas Diretrizes Curriculares dos cursos superiores, que serão elaboradas pelas Comissões de Especialistas da SESu/MEC.** Disponível em:
<http://www.abepsi.org.br/web/linha_do_tempo/memoria/docs/fr_1997_6.htm> . Acesso em: 10 Ago. 2008.

BRZEZINSKI, Iria; GARRIDO, Elsa. 'Análise dos trabalhos do GT Formação de Professores: o que revelam as pesquisas do período 1992-1998. In: **Revista Brasileira de Educação**, n. 18, set-dez, 2001. (p. 82-100) ISSN 1413-2478.

BRZEZINSKI, Iria. 'GT 8: A pesquisa sobre formação de profissionais da educação em 25 anos de história.' Caxambu, **30ª Reunião da ANPED**, 2007. disponível em:
<http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos_encomendados/trabalho%20encomendado%20gt08%20-%20int.pdf>. Acesso em: 05 abr. 2009.

CARIA, Telmo H. 'A cultura profissional do professor de ensino básico em Portugal; uma linha de investigação em desenvolvimento'. **Sísifo. Revista de Ciências da Educação**. n.3, mai-ago, 2007, p.125-138. Acesso em: 05 jan. 2009. Disponível em:
<<http://sisifo.fpce.ul.pt>>. ISSN 1649-4990.

CHEUNG, Hoi Yan. 'Measuring the professional identity of Hong Kong in-service teachers.'. **Journal of In-service Education**. v.34, n.3, September, 2008, p.375-390. UK: International Professional Development Association; 2008. ISSN 1367-4587 (print); 1747-5082 (online).

COUTINHO, Regina Teles. **A Prática Pedagógica do professor-formador: Desafios e perspectivas de mudanças**. 2001. Disponível em:
<<http://www.anped.org.br/reunioes/24/P0896101862597.doc>>. Acesso em: 05 Jun. 2007.

CUNHA, Renata B. et al. 'Professor/a: os elementos de uma identidade em construção.' In: **Pro-Posições**. Campinas: Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. v.18, n.1 (52), jan./abr, 2007, p.153-167. ISSN 0103-7307.

CUNHA, Maria Isabel da. 'O lugar da formação do professor universitário: o espaço da pós-graduação em educação em questão'. In: **Revista Diálogo Educacional**.

Programa de Pós-Graduação da PUC-PR. v.9, n.26, jan-abr., 2009. p.81-90.
Curitiba/BR: Champagnat. ISSN 1518-3483.

DORSCH, Friedrich; HÄCKER, Hartmut; STAPF, Kurt-Hermann (ed.). **Dicionário de Psicologia Dorsch**. Redação Herst Ries. Trad. Emmanuel Carneiro Leão e equipe. Petrópolis: Vozes, 2001. ISBN 85.326.2273-9.

DOTTA, Leanete Teresinha Thomas. 'A investigação das identidades profissionais docentes no Brasil – um estudo exploratório'. In: Colóquio Internacional "Formação de profissionais da formação: Contextos e práticas profissionais dos formadores.", 28 e 29 de julho de 2007. **Anais...** Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação - Universidade do Porto.

DUBAR, Claude. **A crise das identidades: a interpretação de uma mutação**. Porto: Edições Afrontamento, 2006. ISBN-10: 972-36-0835-9; ISBN-13: 978-972-36-0835-9.

DUBAR, Claude. **A Socialização: construção das identidades sociais e profissionais**. Trad. Annette Pierrette R. Botelho; Estela Pinto Ribeiro Lamas. Porto: Porto Editora, 1997b. (Coleção Ciências da Educação, 24). ISBN 972.0.34124-6.

DUTRA, Edna Falcão. 'A. Prática como componente curricular e estágio curricular em configurações curriculares de cursos de licenciatura que relações?.' In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 14., 26 a 30 de Abr. de 2008, Porto Alegre, RS, Brasil. CUNHA, Maria Isabel da; ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (org.). 'Trajetórias e processos de ensinar e aprender: lugares, memórias e culturas'. **Anais...** 17p. (Cd-Rom, arq<Trabalhos\P_0_0\P_1_3_arq_1193>). ISBN 978-85-7430-743-3.

DUTRA, Edna F. [et. al.]. 'Expectativas dos estagiários de licenciatura e condições para o desenvolvimento de Estágio Curricular.'. In: CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL, 15., 05 a 8 Jul. 2005, UNICAMP, Campinas, SP, Brasil. FERREIRA, Norma Sandra de Almeida (org.): **Caderno de resumos: Pensem nas crianças mudas telepáticas**. Campinas/BR: UNICAMP / ALB, 336p.

EPSTEIN, Debbie; JONHSON, Richard. 'Jovens produzindo identidades sexuais'. Trad. Lene Belon. **Revista Brasileira de Educação**. v.14, n.40, jan-abr., p. 83-92, 2009. Campinas: Autores Associados, 2009. ISSN 1413-2478.

ESTEVES, Maria H. Fidalgo. **Modelos e práticas de formação inicial de professores: supervisão da prática pedagógica**. s.d. Disponível em:

<<http://www.educ.fc.ul.pt/recentes/mpfip/pdfs/mhfesteves.pdf>>. Acesso em: 08 jul. de 2008.

FÁVERO, Maria de Lourdes de A. **Universidade do Brasil: das origens à constituição**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ; MEC/Inep: Comped, v.1, 2000. ISBN: 95-7108-229-4.

FAZENDA, Ivani C. Arantes. 'O papel do estágio nos cursos de formação de professores'. In: _____. **A prática de ensino e o estágio supervisionado**. Campinas: Papyrus, 1991, p.53-62. (Coleção "Magistério, formação e trabalho pedagógico"). ISBN 85-308-0159-8.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo Aurélio Século XXI: o dicionário da língua portuguesa**. 3.ed. rev. e ampl. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999. ISBN 85-209-1010-6.

FERNANDES, Fabiana Perpétua Ferreira. **Formas de orientação de Estágio Curricular em Cursos de Licenciatura em Letras**. Santa Maria/BR: Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, 2008. (Dissertação de Mestrado – Orientação: Eduardo A. Terrazzan). 220p.

FINOQUETO, Leila Cristiane Pinto. **O professor inserido em institutos de atendimento sócio-educativo a adolescentes em conflito com a Lei: Mobilização dos Saberes Docentes**. Dissertação de Mestrado. Projeto de Pesquisa apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Santa Maria/BR, 2007.

FURLANETTO, Ecleide Cunico. 'Formação de Professores: um território a ser explorado'. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO - ENDIPE, 13, 23 a 26 Abr. de 2006, UFPE, Recife, PE, Brasil. MONTEIRO SILVA, Aida Maria (org.). 'Conhecimento Local e Conhecimento Universal'. **Anais...** 12p. (Cd-Rom, arq<painéis_autor/T1992-1.doc>). ISBN 85-0068-3.

FRANCO, Maria Laura P. B.. **Análise de Conteúdo**. Brasília: Líber Livro, 2005. ISBN 85-9884-332-6. (Série "Pesquisa",6).

FRANCISCO, Carlos Manuel; PEREIRA, Anabela de Sousa. 'Supervisão e sucesso do desempenho do aluno no estágio'. In: **Lecturas: EF y Deportes**. Revista Digital - Buenos Aires: a.10, n.69, Febrero de 2004. Disponível em: <www.efdeportes.com/efd69/aluno.htm>. Acesso em: 08 ago. de 2008.

GARCIA, Maria Manuela Alves. **A didática no ensino superior**. Campinas: Papirus, 1994. (Coleção “magistério: formação e trabalho pedagógico”). ISBN 85-308-0306-X.

GARCIA, Maria Manuela Alves; HYPOLITO, Álvaro Moreira; VIEIRA, Jarbas Santos. ‘As identidades docentes como fabricação da docência’. In: **Educação e Pesquisa**, v.31, n.1, p.45-56, jan-abr, 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022005000100004&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 10 jul. 2008. ISBN 1517-9702.

GAUTHIER, Clermont [et. al.] **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. Trad. Francisco Pereira de Lima. 3.ed. Ijuí: Editora da UNIJUÍ, 1998. ISBN 85-7429-003-3. (Coleção “Fronteiras da Educação”).

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5.ed. São Paulo: Atlas, 1999. ISBN 85-224-2270-2.

GOLDEMBERG, Mirian. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências sociais**. 7.ed. Rio de Janeiro: Record, 2003. ISBN 85-01-04965-4.

GVIRTZ, Silvina; PALDEMESSI, Mariana. **El ABC de la tarea docente: curriculum y enseñanza**. Buenos Aires: Aique Grupo editor. S.A., 2000. ISBN 950-701-497-7.

HALL, Stuart. **A questão da identidade cultural**. Trad. Andréia Borghi Moreira Jacinto; Simone Miziara Frangella. 2.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

KAUFMANN, Jean-Claude. **A invenção de si: uma teoria da identidade**. Trad. Joana Chaves. Lisboa: Instituto Piaget, 2004. (Coleção “Epistemologia e sociedade”) ISBN 972-771-816-7.

KIST, Liane Batistela. **Limites e possibilidades para a implementação de uma proposta de tutoria no desenvolvimento do Estágio Curricular em Cursos de Licenciatura**. Santa Maria/BR: Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, 2007. (Dissertação de Mestrado – Orientação: Eduardo A. Terrazzan). 307p.

KRASILCHIK, Myriam. **Prática de ensino de Biologia**. 4.ed. São Paulo: EDUSP, 2004.

KULCSAR, Rosa. ‘O estágio supervisionado como atividade integradora’. In: _____ . **A prática de ensino e o estágio supervisionado**. Campinas:

Papirus, 1991, p.63-74. (Coleção “Magistério, formação e trabalho pedagógico”). ISBN 85-308-0159-8.

LEITE, Yoshie Ussami Ferrari. ‘O lugar das práticas pedagógicas na formação dos professores’. In: SILVA, Aida Maria Monteiro [et al] (org.). **Políticas Educacionais, tecnológicas e formação do educador: repercussões sobre a didática e as práticas de ensino**. Recife/BR: Edições Bagaço, 2006. (p.65-82). ISBN 85-373-0095-0.

LIMA, Maria Socorro Lucena. **A hora da prática: reflexões sobre o estágio supervisionado e a ação docente**. 4ed.rev.ampl. Fortaleza, Demócrito Rocha, 2004. ISBN 85-57529-225-9.

LISOVSKI, Lisandra Almeida. **Organização e Desenvolvimento do estágio Curricular na Formação de Professores de Biologia**. Dissertação de Mestrado. Projeto de Pesquisa apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Santa Maria/BR, 2006.

LOPES, Amélia. ‘La construcción de identidades docentes como constructo de estructura y dinámica sistémicas: argumentación y virtualidades teóricas y prácticas’. In: **Profesorado. Revista de curriculum e formación del profesorado**. n.11, v.3, p.1-25, 2007. Disponível: <<http://www.ugr.es/local/recfpro/rev113COL1.pdf>>. Acesso em: 07 maio 2009.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza D. A. de. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986. (Coleção “Temas Básicos de Educação e Ensino”). ISBN 978-85-12-30370-3.

LUNA, Sergio V. de. ‘O falso conflito entre tendências metodológicas.’ In: FAZENDA, Ivani (Org.). **Metodologia da Pesquisa Educacional**. 2.ed., p.21-34. São Paulo/BR: Cortez, 1991. (Biblioteca da Educação, Série 1, Escola; v.11) ISBN: 85-249-0227-2.

MARCELO GARCIA, Carlos. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Tradução de Isabel Narciso. Porto: Porto Editora, 1999. (Coleção “Ciências da Educação”, 2). ISBN 84-89607-06-0.

MARQUES, Maria O. da Silveira. 'Juventude, escola e sociabilidade'. In: PIMENTA, Selma Garrido (org.) **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2000, p.83-120. ISBN 85-249-0711-8.

MATOS, Kelma Socorro Lopes de; VIEIRA, Sofia Lerche. **Pesquisa Educacional: o prazer de conhecer**. 2.ed.. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2002. ISBN: 85-7529-105-X.

MAY, Tim. **Pesquisa social: questões, métodos e processos**. 3.ed. Porto Alegre: Artmed, 2004. ISBN 85-363-0199-6.

MEDIANO, Zélia Domingues. 'A formação do professor de prática de ensino'. In: **Educação e Sociedade**. Revista Quadrimestral de Ciências da Educação. a. 6, n.17, abril, 1984, p.138-148. ISSN 0101-7330.

MICHAELIS. **Moderno Dicionário da Língua Portuguesa**. São Paulo: Melhoramentos, 1998. ISBN 85-06-025759-4.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 7.ed. São Paulo: Hucitec; Rio de Janeiro: Abrasco, 2000.

MIZUKAMI, Maria da G. N. 'Formadores de professores, conhecimentos da docência e casos de ensino.' In: MIZUKAMI, Maria da G. N.; REALI, Aline Maria de M. R.: (org.). **Formação de professores, práticas pedagógicas e escola**. São Carlos: EdUFSCar, 2002. ISBN 85-85173-83-1.

MOITA, Maria da Conceição. 'Percurso de formação e de trans-formação.' In: NÓVOA, António. (org.). **Vidas de Professores**. 2.ed., p.111-140. Porto: Porto Editora, 1992. (Coleção Ciências da Educação, 4). ISBN 972-0-34104-1.

MOROSINI, Marília Costa (ed.). **Enciclopédia de Pedagogia Universitária; glossário**, v.2. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006. ISBN 85-86260-51-7.

NAGLE, Jorge. 'As unidades universitárias e suas licenciaturas: educadores x pesquisadores', 1985. In: CATANI, Denice B.; MIRANDA, Herlícia T.; MENEZES, Luís C. de; FISCHMANN, Roseli (orgs): **Universidade, escola e formação de professores**. 2.ed. São Paulo: Brasiliense, 1987. p.162-172.

NÓVOA, António. 'Os professores e as histórias de vida.' In: _____ (org.). **Vidas de Professores**. 2.ed. (p.11-30). Porto: Porto Editora, 1992. ISBN 972-0-34104-1. (Coleção Ciências da Educação, 4)

OLIVE, Arabela Campos. 'Histórico da educação superior no Brasil'. In: SOARES, Maria Susana Arrosa (coord.). **Educação Superior no Brasil**. Brasília; Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, p.31-40, 2002. ISBN 85-88468-09-3.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis: Vozes, 2007. ISBN 978-85-326-3377-4.

PÁDUA, Elisabete Matallo Marchesini de. **Metodologia da Pesquisa: Abordagem teórico-prática**. São Paulo: Papirus, 1996. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico). ISBN: 85-308-0405-8.

PASSOS, Carmensita M. B. 'Formação de Professores em foco: o confronto entre duas concepções'. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO - ENDIPE, 13, 23 a 26 Abr. de 2006, UFPE, Recife, PE, Brasil. MONTEIRO SILVA, Aida Maria (org.). 'Conhecimento Local e Conhecimento Universal'. **Anais...** 13p. (Cd-Rom, arq<painéis_autor/T1121-1.doc>). ISBN 85-0068-3.

PESSOA, Luis G. P. **A formação do professor de Ciências naturais para as últimas quatro séries do Ensino Fundamental**. Natal. 2003.

PEREIRA, Julio E. Diniz. **Formação de professores: pesquisas, representações e poder**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. ("Trajetória", 4). ISBN 85-86583-72-3.

PÉREZ-GÓMES, Angel. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, Antonio. (Org.). **Os professores e sua formação**. Trad. Graça Cunha, Cândida Hespanha, Conceição Afonso e José Antônio Tavares. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p.93-114.

PICONEZ, Stela C. Bertholo. 'A prática de ensino e o estágio supervisionado: a aproximação da realidade escolar e a prática da reflexão'. In: _____. **A prática de ensino e o estágio supervisionado**. Campinas: Papirus, 1991, p.15-38. (Coleção "Magistério, formação e trabalho pedagógico"). ISBN 85-308-0159-8.

PIMENTA, Selma Garrido. 'Formação de professores: identidade e saberes da docência'. In: _____ (org.) **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2000, p.15-34. ISBN 85-249-0711-8.

PIMENTA, Selma Garrido. 'Professor reflexivo: construindo uma crítica'. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro. (orgs.) **Professor reflexivo no Brasil: Gênese e crítica de um conceito**. 4.ed., p. 17-52. São Paulo: Cortez, 2006. ISBN 85-249-0840-8.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e Docência**. São Paulo: Cortez, 2004. (Coleção docência em formação. Série saberes pedagógicos). ISBN 85-249-1070-4.

PINHEIRO, Sonia R. Brum. **As mudanças na organização das escolas de educação básica de Santa Maria em decorrência da atual legislação educacional**. Santa Maria/BR: Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria. 2007. (Dissertação de Mestrado – Orientação: Eduardo A. Terrazzan). 164p.

POLLETTA, Francesca; JASPER, James M. 'Collective identity and social movements'. **Annual Review of Sociology**, n.27, 2001, p.283-305. University of North Carolina. Available at: <arjournals.annualreviews.org>. Accessed on: April, 12th

RAMALHO, Bethânia Leite [et. al.]. 'A pesquisa sobre formação de professores nos programas de Pós-Graduação em Educação: o caso do ano 2000.' In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 25, 2002. - Trabalho encomendado. **Anais**. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/25/encomendados/pesquisaformacao_professores.doc>. Acesso em: 23 Jan. 2006.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa Social: métodos e técnicas**. 3.ed. São Paulo: Atlas, 1999. ISBN: 85-224-2111-0.

ROSA, Maria Virgínia de F. P. do C.; ARNOLDI, Marlene Aparecida G. C. '**A entrevista na pesquisa qualitativa**'. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. ISBN 85-7526-179-8.

SANTOS, Maria E. Gama. **Formação continuada de professores e desenvolvimento institucional de escolas públicas: articulações, possibilidades e limitações**. Santa Maria/BR: Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria. 2007. (Dissertação de Mestrado - Orientação: Eduardo A. Terrazzan). 292p.

SAVIANI, Dermeval. 'Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro'. **Revista Brasileira de Educação**. v.14, n.40, jan-abr., p. 143-155. Campinas: Autores Associados, 2009. ISSN 1413-2478.

SCHÖN, Donald A. **La formación de profesionales reflexivos**. Traducción de Lourdes Montero e José Manuel Vez Jeremias. Madrid: Paidós, 1992.

SHULMAN, Lee S. 'Those who Understand: Knowledge growth in teaching'. In: **Educational Researcher**, v.15, n.2, p.4-14, 1986. Cambridge/US: American Educational Research Association. ISSN 0013-189X.

SHULMAN, Lee S. 'Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform.' In: **Harvard Educational Review**, v.57, n.1, p.1-22, 1987. Cambridge/US: Harvard Educational Publishing. ISSN 0017-8055.

SILVA, Deonísio da. **De onde vêm as palavras: origens e curiosidades da língua portuguesa**. 14.ed. São Paulo: A Girafa editora, 2004. ISBN 85-89876-49-7. (Coleção o mundo são as palavras).

SILVERMAN, David. **Interpretação de dados qualitativos: Métodos para análise de entrevistas, textos e interações**. 3.ed. Trad. Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 2009. (Coleção "Métodos de Pesquisa"). ISBN 978-85-363-1697-0.

STONES, Edgar. **Supervision in teacher education: A counselling and pedagogical approach**. Cambridge: Cambridge University Press, 1984. ISBN 0-416-34980-3; 0-416-34990-0 (Pbk).

STRAUSS, Anselm; CORBIN, Juliet. **Pesquisa Qualitativa, técnicas e procedimentos para o desenvolvimento de teoria fundamentada**. 2.ed. Trad. Luciane de Oliveira da Rocha. Porto Alegre: Artmed, 2008. ISBN 978-85-363-1043-5. (Coleção "Métodos de Pesquisa").

SLICK, Susan K. 'The university supervisor: a disenfranchised outsider.' **Teaching and teacher education**, v.14, n.8, 1998, p. 835-854. Great Britain: Elsevier Science.

SZYMANSKI, Heloisa. (org). **A entrevista na Pesquisa em Educação: a prática reflexiva**. Brasília: Plano Editora, 2002. (Série Pesquisa em Educação, 4).

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Trad. Francisco Pereira de Lima. 3.ed. Petrópolis: Vozes, 2002. ISBN 85-326-2668-8.

TERRAZZAN, Eduardo A. [et. al.]. 'Configurações curriculares em cursos de licenciatura e formação identitária de professores'. In: **Revista Diálogo Educacional**. Programa de Pós-Graduação da PUC-PR. v.8, n.23, jan-abr., 2008. p.71-90. Curitiba: Champagnat. ISSN 1518-3483.

TERRAZZAN, Eduardo A. 'Necessidades e perspectivas para os novos estágios curriculares na formação de professores: primeiras aproximações'. In: **Formação docente em Ciências – Memórias e Práticas**, Niterói: EdUFF, 2003. p.77 - 91.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. **Manual do Candidato: Vestibular UFSM, 2009**. Disponível em: <<http://coperves.proj.ufsm.br/ManualVestibular2009.pdf>>. Acesso em: 23 Jul. 2009.

VÄHÄSANTANEN, katja; HÖKKÄ, Päivi; ETELÄPELTO, Anneli; RASKU-PUTTOMEN, Helena; LITTLETON, Karen. 'Teachers' Professional Identity Negotiations in Two Different Work Organization'. In: **Vocations and Learning**, n.1, p.131-148, 2008. Available at: <<http://www.springerlink.com/content/96h689w2413246h3/fulltext.pdf>>. Accessed on: May 5th, 2009

WEBER, Sonia S. F.. **Avaliação da aprendizagem escolar: práticas em novas perspectivas**. Santa Maria/BR: Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria. 2007. (Dissertação de Mestrado - Orientação: Eduardo A. Terrazzan). 203p.

WINCH, Paula G.; TERRAZZAN, Eduardo A. 'Histórico, normativas legais e reflexos em cursos de licenciatura em letras.' In: Simpósio de Educação Superior, 4., 15 A 17 de Ago. de 2007, Santa Maria/BR. ISAIA, Silvia Maria de Aguiar; BOLZAN, Doris Pires Vargas; OLIVEIRA, Valeska Fortes de (org.). 'Desenvolvimento profissional docente'. **Anais...**, 10p. (Cd-Rom, arq<trabalhos/eixo%201/1056.rtf>). ISBN: 978-85-9997-03-1.

WINCH, Paula G; TERRAZZAN, Eduardo A. 'Alguns Cursos de Licenciatura em Letras e as atuais normativas para a Formação Inicial de Professores'. In: JORNADA ACADÊMICA INTEGRADA DA UFSM, 21, 28, 29 e 30 de Nov. de 2006, UFSM, Santa Maria/BRA. **Anais...** 1p. (Cd-Rom,arq<XXIJAI06\Jai.chm:/trabalhos/trabalho1001242304.html).

WINCH, Paula G. [et.al]. 'Interação Universidade-Escolas de Educação Básica no Desenvolvimento de estágios Curriculares Pré-Profissionais'. In: **Teias**. Rio de Janeiro: UERJ, v.7, p.1-13, 2006. ISSN 1982-0305.

WINCH, Paula Gaida. 'Cursos de Licenciatura, Legislação Referente à Formação de Professores e a Prática como Componente Curricular'. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 14., de 27 a 30 de Abr. de 2008, PUC-RS, Porto Alegre, RS, Brasil. CUNHA, Maria Isabel da; ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (coord.). 'Trajetórias e Processos de Ensinar e Aprender: lugares, memórias e culturas'. **Anais...**, 7p. (Cd-Rom, ISBN 978-85-7430-734-3, <arq_1137.rtf>).

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. 2.ed. Tradução de Alfredo Bosi. São Paulo: Martins Fontes, 1998. ISBN 85-336-0865-9.

ALVES et al. 'Identidade profissional de professores: um referencial para pesquisa'. In: **Educação & Linguagem**, a. 10, n.15, jan-jun, 2007. p.269-283. São Bernardo do Campo: UESP. ISSN 1415-9902.

ALVES-MAZZOTTI; Alda Judith. 'Identidade docente de professores de 1º e de 2º segmento do ensino fundamental'. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO - ENDIPE, 14., 27 a 30 Abr. de 2008, PUCRS, Porto Alegre, RS, Brasil. CUNHA, Maria Isabel da; ABRAHÃO, Maria Helena M. B. (org.). '**Anais...** 12p. (CD-ROM, <arq_1394>). ISBN 978-85-7430-734-3.

AZEVEDO, Maria Antonia Ramos de; ABIB, Maria Lúcia Vital dos Santos: (2006). 'Os Estágios Supervisionados e os estilos de orientação.' In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO - ENDIPE, 13, 23 a 26 Abr. de 2006, UFPE, Recife, PE, Brasil. MONTEIRO SILVA, Aida Maria (org.). 'Conhecimento Local e Conhecimento Universal'. '**Anais...** 12p. (CD-ROM, arq<painéis_autor/T1657-1.rtf>). ISBN 85-0068-3.

BRANDÃO; Sílvia Regina de Campos. 'Formação de professores: um estudo sobre a construção da identidade docente'. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO - ENDIPE, 14., 27 a 30 Abr. de 2008, PUCRS, Porto Alegre, RS, Brasil. CUNHA, Maria Isabel da; ABRAHÃO, Maria Helena M. B. (org.). '**Anais...** 15p. (CD-ROM, <arq_1148>). ISBN 978-85-7430-734-3.

CHAKUR, Cilene R. de Sá Leite. **Desenvolvimento profissional docente: contribuições de uma leitura piagetiana**. Araraquara: JM Editora, 2001. ISBN: 85-86305-09-X.

CONTRERAS, Jose. **Autonomia de professores**. Trad. Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2002. ISBN 852490870-X.

DOTTA, Leanete Thomas. 'Processo de construção identitária docente'. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO - ENDIPE, 14., 27 a 30 Abr. de 2008, PUCRS, Porto Alegre, RS, Brasil. CUNHA, Maria Isabel da; ABRAHÃO, Maria Helena M. B. (org.). '**Anais...** 13p. (CD-ROM, <arq_1307>). ISBN 978-85-7430-734-3.

DUBAR, Claude. 'Formação, trabalho e identidades profissionais.' In: CANÁRIO, Rui (org.): **Formações e Situações de Trabalho**. Trad. Júlia Ferreira. Porto: Porto Editora, 1997a, p.43-52. (Coleção Ciências da Educação, 25) ISBN 972.0.34125-4.

DUBAR, Claude. 'Trajetórias sociais e formas identitárias: alguns esclarecimentos conceituais e metodológicos.' **Educação e Sociedade**, v.19, n.62, p.13-30. abr. Campinas: CEDES, 1998. ISSN 0101-7330.

FARIAS, Maria I. S. de [et. al.]. **Didática e Docência: aprendendo a profissão**. Fortaleza: Líber Livro, 2008. ISBN 85-988-4374-1.

FERREIRA, Liliana Soares; CANCIAN, Viviane Ache. 'Gestão do pedagógico e processos de formação de professores: uma reflexão sobre o lugar dos estágios e práticas educativas em Cursos de Licenciatura'. **Revista Iberoamericana de Educacion**, n.48, 2008, p.253-267.

GARRIDO, Elsa; BREZINSKI, Iria. 'A pesquisa na formação de professores'. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite: (Org.). **Formação de educadores: artes e técnicas, ciências e políticas**. p.617-629. São Paulo: Editora UNESP, 2006. ISBN 85-7139-702-3.

GENTIL, Heloisa Salles. 'Identidades de Professores e Redes de Significação – configurações que constituem o "nós, professores''. In: **Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação**, 29, 2005 Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT08-1872--Int.pdf>>. Acesso em: 02 Nov. 2006.

JORAM, Elana; GABRIELE, Anthony J. 'Preservice teacher's prior beliefs: transforming obstacles into opportunities'. **Teaching and teacher education**, v.14, n.2, p.175-191, 1998. Great Britain: Elsevier Science.

LARROSA, Jorge Bondía. 'Notas sobre a experiência e o saber da experiência'. Tradução de João Wanderley Geraldi. **Revista Brasileira de Educação**. Revista quadrimestral, jan-abr, n.19, p.20-28, 2002. ISSN 1413-2478.

LEAL, Susana Mira. **Um contributo para a caracterização das práticas supervisionadas ao nível da formação inicial de professores na Região de Açores**. Disponível em: <<http://www.educ.fc.ul.pt/recentes/mpfip/pdfs/susanaleal.pdf>>. Acesso em: 08 ago. de 2008.

LIMA, Maria Socorro Lucena. 'O Estágio como aprendizagem da profissão, mediado pela pesquisa'. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO - ENDIPE, 14., 27 a 30 Abr. de 2008, PUCRS, Porto Alegre, RS, Brasil. CUNHA, Maria Isabel da; ABRAHÃO, Maria Helena M. B. (org.). ' **Anais...** 12p. (CD-ROM, <arq_1385>). ISBN 978-85-7430-734-3.

LOPES, Amélia [et. al.]. 'Estudo exploratório sobre currículo de formação inicial e identidade profissional de docentes do 1º CEB: indícios sobre o papel do envolvimento dos estudantes na gestão de seu currículo de formação'. In: **Revista Portuguesa de Educação**, a.17, n.1, 2004, p. 63-95. Universidade de Minho.

MACEDO, Elizabeth. 'Identidade profissional e diretrizes curriculares de formação de professores da Educação Básica'. In: LISITA, Verbena Moreira S. de S.; SOUSA, Luciana Freire E. C. P. (org.) **Políticas educacionais, práticas escolares e alternativas de inclusão escolar**. p.39-54. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

MAHEU; Cristina d'Ávila. 'Ser ou não ser: um estudo sobre a construção da identidade profissional e profissionalidade docente em curso de formação inicial de professores'. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO - ENDIPE, 14., 27 a 30 Abr. de 2008, PUCRS, Porto Alegre, RS, Brasil. CUNHA, Maria Isabel da; ABRAHÃO, Maria Helena M. B. (org.). ' **Anais...** 14p. (CD-ROM, <arq_1352>). ISBN 978-85-7430-734-3.

MARIN, Alda Junqueira. 'Formação de professores: novas identidades, consciência e subjetividade'. In: TIBALLI, Elianda F. Arantes; CHAVES, Sandramara Matias (org.). **Concepções e práticas em formação de professores: diferentes olhares**. p. 57-73. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

MARQUES, Zoraya Maria de Oliveira. **Como se chega ou como nos tornamos docentes no Ensino Superior**. Natal: Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2006. (Tese de Doutorado – orientação Betania Leite Ramalho). 237p.

MARQUES, Zoraya Maria de Oliveira. 'A identidade profissional como espaço de construção'. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO - ENDIPE, 14., 27 a 30 Abr. de 2008, PUCRS, Porto Alegre, RS, Brasil. CUNHA, Maria Isabel da; ABRAHÃO, Maria Helena M. B. (org.). ' **Anais...** 13p. (CD-ROM, <arq_1054>). ISBN 978-85-7430-734-3.

MASETTO, Marcos T. 'Professor Universitário: Um profissional da educação na atividade docente.' In: _____ (org.). **Docência na Universidade**. Campinas: Papyrus, 1998. p.9-26. ISBN 85-308-0509-7. (Coleção Práxis).

NASCIMENTO, Maria Augusta Vilalobos. 'A construção da identidade profissional na formação inicial de professores'. In: **Revista Portuguesa de Pedagogia**, a.39, n.3, 2005. p. 169-182. Coimbra: Ediliber LDA. ISSN 0870-718.

NÓVOA, António. 'Diz-me como ensinas, dir-te-ei quem és e vice-versa'. In: FAZENDA, Ivani (org.): **A pesquisa em Educação e as transformações do conhecimento**. Campinas: Papirus, 1995. (p. 29-42) (Coleção Práxis). ISBN 85-308-0373-6.

PACHECO, José Augusto. 'A (difícil) construção da profissão docente'. In: **Revista Educação**. Dossiê: Formação de Professores e Profissionalização Docente, v.29, n.2, 2004. p.11-16. Centro de Educação- UFSM. ISSN 0101-903.

PLACCO, Vera Maria N. S. 'Perspectivas e Dimensões da Formação e do Trabalho do Professor.' In: SILVA, Aínda M.; AGUIAR, Maria da C. C.; MELO, Márcia M. O.; MACHADO, Laêda B. (orgs). **Educação Formal e Não Formal, processos formativos e saberes pedagógicos: desafios para a inclusão social**. XIII Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino – ENDIPE- Recife/PE, 2006.

PORLÁN, Rafael; RIVIERO, Ana. **El Condicionamiento de los profesores: una propuesta formativa en el área de Ciencias**. Sevilla: Diada, 1998. (Colección "Investigación y Enseñanza", Serie "Fundamentos", 9). ISBN 84.87118.75-5.

RAMALHO, Betania Leite; NUÑEZ, Isauro Beltrán. 'Identidade e representação profissional docente: categorias chaves para pensar a profissionalização no contexto do novo ensino médio'. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO - ENDIPE, 14., 27 a 30 Abr. de 2008, PUCRS, Porto Alegre, RS, Brasil. CUNHA, Maria Isabel da; ABRAHÃO, Maria Helena M. B. (org.). '**Anais...** 14p. (CD-ROM, <arq_1053>). ISBN 978-85-7430-734-3.

RODRIGUES, Paulo Roberto. **O Ensino de matemática na EJA em escolas municipais de Santa Maria**. Santa Maria/BR: Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria. 2008. (Dissertação de Mestrado – Orientação: Eduardo A. Terrazzan). 268p.

SILVA, Andréia Aurélio da; TERRAZZAN, Eduardo A. 'Reflexos do Regime de Tutoria no desempenho de estagiários em atividades docentes'. In: Encontro Nacional de Pesquisa em Ensino de Ciências, 6., 26 de Nov. a 01 de Dez. de 2007, UFSC, Florianópolis/BR. MORTIMER, Eduardo Fleury (org.) **Atas...** 12p. (CD-ROM). ISBN 978-85-99372-58-6.

SILVA, Leandro L. **As Analogias no ensino de conteúdos conceituais de Física**. Santa Maria/BR: Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria. 2006. (Dissertação de Mestrado - Orientação: Eduardo A. Terrazzan). 411p.

SIVALLE; Luciana Teston. 'Memorial de formação: cultura, diferenças e construção de identidades de professores'. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO - ENDIPE, 14., 27 a 30 Abr. de 2008, PUCRS, Porto Alegre, RS, Brasil. CUNHA, Maria Isabel da; ABRAHÃO, Maria Helena M. B. (org.). '**Anais...** 13p. (CD-ROM, <arq_1255>). ISBN 978-85-7430-734-3.

SOUZA, Elizeu Clementino de; RAMALHO, Betânia Leite; MARQUES, Zoraya Maria de Oliveira. 'Identidade, profissionalização e escritas de si: trajetórias, saberes e narrativas de formação de professores'. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO - ENDIPE, 14., 27 a 30 Abr. de 2008, PUCRS, Porto Alegre, RS, Brasil. CUNHA, Maria Isabel da; ABRAHÃO, Maria Helena M. B. (org.). '**Anais...** 14p. (CD-ROM, <arq_1052>). ISBN 978-85-7430-734-3.

TERRAZZAN, Eduardo A. et al. 'A formação de grupos de trabalho (GTs) na investigação da tutoria escolar no estágio curricular supervisionado'. In: Encontro Ibero Americano de Coletivos Escolares e Redes de Professores que fazem Investigação na sua Escola, 4., 25 a 29 de Julho de 2005, UNIVATES, **Anais...** 7p, Lajeado/BR.

UFSM. **Estrutura e apresentação de monografias, dissertações e teses: MDT / universidade Federal de Santa Maria. Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa.** – 6. ed. rev. e ampl. – Santa Maria: Ed. da UFSM, 2006.

WINCH, Paula G. [et.al.] 'A Interação entre Universidade e Escolas de Educação Básica e o Desenvolvimento do Estágio Curricular Pré-profissional. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 13., 23 a 26 de Abril de 2006a, Recife/BR. **Anais...** 12p. (CD-Rom, ISBN 85-0068-3, arq <T443-1.rtf>).

WINCH, Paula G.; TERRAZZAN, Eduardo A. 'A prática como componente curricular em cursos de licenciatura: da legislação à análise de um projeto político-pedagógico'. In: SEMANA ACADÊMICA DO CENTRO DE EDUCAÇÃO, 16., 20 a 22 de Jun de 2007, UFSM, Santa Maria/BR. PAVAN, Francine (org.). 'Formar profissionais para quê e para quem?' **Anais...** 8p. (CD-ROM arq<trabalho028.rtf>).

WINCH, Christopher; GINGELL, John. **Dicionário de Filosofia da Educação**. São Paulo: Contexto, 2007. ISBN 978.85.7244.370-8.

APÊNDICES

APÊNDICE 01

Quadro de sistematização das ementas das disciplinas
referentes ao Estágio Curricular Pré-Profissional de Cursos de
Licenciatura da UFSM

CL	DISCIPLINA	CH	CH TOT	SEM	OBJETIVO/EMENTA	PROGRAMA
ARTES VISUAIS	Estágio Supervisionado I	75	405	5º	<ul style="list-style-type: none"> • 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. 	UNIDADE 1 - PESQUISA NO CAMPO DE ATUAÇÃO: CONTEXTO ESCOLAR E SALA DE AULA 1.1 - Prática educativa na escola. 1.2 - Planejamento, execução e avaliação do processo ensino-aprendizagem.
	Estágio Supervisionado II	90		6º	<ul style="list-style-type: none"> • 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. 	UNIDADE 1 - CONSCIENTIZAÇÃO PROFISSIONAL 1.1 - Formação profissional, escola e realidade sócio-cultural no ensino do Desenho e Plástica. 1.2 - O pessoal e o profissional na docência: profissionalização, produção cultural e pesquisa. UNIDADE 2 - GESTÃO EM ARTES VISUAIS 2.1 - Planejamento, Desenvolvimento e Avaliação.
	Estágio Supervisionado III	120		7º	<ul style="list-style-type: none"> • 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. 	UNIDADE 1 - PESQUISA EM ENSINO E EXTENSÃO: CONTEXTO ESCOLAR E SALA DE AULA 1.1 - Prática educativa em arte na escola. 1.2 - Planejamento, execução e avaliação do processo ensino-aprendizagem. 1.3 - Organização de uma exposição dos trabalhos feitos pelos alunos com apresentação e folder.
	Estágio Supervisionado IV	120		8º	<ul style="list-style-type: none"> • Dar continuidade à prática de Estágio Supervisionado na escola. • Apresentar e defender o relatório final do Estágio Supervisionado com banca examinadora. 	UNIDADE 1 - AVALIAÇÃO DAS ATIVIDADES 1.1 - O planejamento, o desenvolvimento e a avaliação do ensino em Desenho e Plástica. 1.2 – Apresentação dos resultados do objeto de pesquisa. 1.3 – 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 2.1 - Defesa oral do relatório de estágio e arguição da banca examinadora. 2.2 – Produção científica através da entrega de um artigo como requisito parcial.

CL	DISCIPLINA	CH	CH TOT	SEM	OBJETIVO/EMENTA	PROGRAMA
CIÊNCIAS BIOLÓGICAS	Estágio Curricular Supervisionado das Ciências Biológicas no Ensino Fundamental I	90	405	5º	<ul style="list-style-type: none"> • 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. 	<p>UNIDADE 1 - ORGANIZAÇÃO DAS ATIVIDADES DE OBSERVAÇÃO</p> <p>1.1 - Elaboração dos instrumentos de observação. 1.2 – Fichas de observação. 1.3 – Questionários e entrevistas.</p> <p>UNIDADE 2 - INSERÇÃO NA REALIDADE DA ESCOLA DE ENSINO FUNDAMENTAL</p> <p>2.1 – Observações participadas de situações de ensino-aprendizagem de Ciências Biológicas. 2.2 – Da estrutura e do funcionamento da escola de ensino fundamental. 2.3 – Dos planejamentos escolares. 2.4 - Da dinâmica da sala de aula.</p> <p>UNIDADE 3 - ELABORAÇÃO E EXECUÇÃO DO PROJETO DE ESTÁGIO NA ESCOLA DE ENSINO FUNDAMENTAL.</p> <p>3.1 – Elaboração do projeto de estágio. 3.1.1 – Planejamento das atividades de Ciências Biológicas no ensino fundamental. 3.1.2 – Discussão dos planejamentos elaborados. 3.2 - Execução do projeto. 3.2.1 – Regência de classe. 3.2.2 – Atividades complementares. 3.3 – Avaliação do projeto. 3.3.1 – Avaliação do professor supervisor do estágio. 3.3.2 – Avaliação do aluno estagiário. 3.3.3 – Avaliação da escola (professor tutor e alunos da turma de estágio).</p> <p>UNIDADE 4 - ELABORAÇÃO E APRESENTAÇÃO DO RELATÓRIO DE OBSERVAÇÃO E ATUAÇÃO NA ESCOLA DE ENSINO FUNDAMENTAL</p> <p>4.1 - Análise avaliativa da prática pedagógica realizada. 4.2 - Apresentação do relatório.</p>
	Estágio Curricular Supervisionado das Ciências Biológicas no Ensino Fundamental. II	90		6º	<ul style="list-style-type: none"> • 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. 	<p>UNIDADE 1 - ORGANIZAÇÃO DAS ATIVIDADES DE ESTÁGIO</p> <p>1.1 - Elaboração do planejamento das atividades de estágio. 1.2 – Apresentação e discussão do planejamento elaborado.</p> <p>UNIDADE 2 - INSERÇÃO NA COMUNIDADE ESCOLAR DE ENSINO FUNDAMENTAL</p> <p>2.1 – Observação e análise. 2.1.1 – Do campo de estágio e de seu papel nos currículos escolares. 2.1.2 – Das interações na sala de aula.</p> <p>UNIDADE 3 - DOCÊNCIA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS NO ENSINO FUNDAMENTAL.</p> <p>3.1 – Regência de classe. 3.1.1 – Planejamento de ensino. 3.1.2 – Execução e avaliação. 3.2 – Atividades complementares. 3.3 – Entrevistas.</p> <p>UNIDADE 4 - AVALIAÇÃO DO ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS NA ESCOLA DE ENSINO FUNDAMENTAL</p> <p>4.1 – Avaliação do professor supervisor. 4.2 – Avaliação da escola (do professor tutor e dos alunos da turma). 4.3 – Avaliação do aluno estagiário. 4.4 – Apresentação do relatório final.</p>

CL	DISCIPLINA	CH	CH TOT	SEM	OBJETIVO/EMENTA	PROGRAMA
	Estágio Curricular Supervisionado de Ciências Biológicas no Ensino Médio I	90		7º	<ul style="list-style-type: none"> • 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. 	<p>UNIDADE 1 – ORGANIZAÇÃO DAS ATIVIDADES DE OBSERVAÇÃO</p> <p>1.1 - Elaboração dos instrumentos de observação 1.2 – Fichas de observação. 1.1.2 – Questionários e entrevistas.</p> <p>UNIDADE 2 - INSERÇÃO NA REALIDADE DA ESCOLA DE ENSINO MÉDIO</p> <p>2.1 - Observações participadas de situações de ensino-aprendizagem de Biologia. 2.2 – Análises avaliativas. 2.2.1 – Da estrutura e do funcionamento da escola de ensino médio. 2.2.2 – Dos planejamentos escolares. 2.2.3 – Da dinâmica da sala de aula.</p> <p>UNIDADE 3 - ELABORAÇÃO E EXECUÇÃO DO PROJETO DE ESTÁGIO NA ESCOLA DE ENSINO MÉDIO</p> <p>3.1 – Elaboração do projeto de estágio. 3.1.1 – Planejamento das atividades de Biologia no ensino médio. 3.1.2 – Discussão dos planejamentos elaborados. 3.3 – Execução do projeto. 3.3.1 – Regência de classe. 3.3.2 – Atividades complementares. 3.4 – Avaliação do projeto. 3.4.1 – Avaliação do professor supervisor de estágio. 3.4.2 – Avaliação do aluno estagiário. 3.4.3 – Avaliação da escola (professor tutor e alunos da turma de estágio).</p> <p>UNIDADE 4 - ELABORAÇÃO E APRESENTAÇÃO DO RELATÓRIO DE OBSERVAÇÃO E ATUAÇÃO NA ESCOLA DE ENSINO MÉDIO.</p> <p>4.1 – Análise avaliativa da prática pedagógica realizada. 4.2 - Apresentação do relatório.</p>
	Estágio Curricular Supervisionado de Ciências Biológicas em Espaços Educativos	45		7º	<ul style="list-style-type: none"> • Planejar, executar e avaliar atividades relacionadas ao ensino de Ciências e Biologia que possam ocorrer em ambiente extra-classe. 	<p>UNIDADE 1 - SELEÇÃO DE AMBIENTES E SITUAÇÕES QUE PODEM SER USADAS NO ENSINO DE CIÊNCIAS E BIOLOGIA FORA DA SALA DE AULA</p> <p>1.1 - Levantamento de situações, ambientes e espaços culturais existentes na comunidade que podem ser utilizados para o ensino de Ciências e/ou Biologia 1.2 - Seleção da situação e/ou ambiente que será utilizado e do tema que será abordado 1.3 - Revisão bibliográfica sobre o conteúdo selecionado</p> <p>UNIDADE 2 - PLANEJAMENTO DE ATIVIDADES</p> <p>2.1 - Elaboração do planejamento das atividades 2.2 - Discussão do planejamento</p> <p>UNIDADE 3 - EXECUÇÃO DAS ATIVIDADES</p> <p>3.1 - Apresentação das atividades propostas 3.2 - Discussão e avaliação das atividades apresentadas</p> <p>UNIDADE 4 - ELABORAÇÃO DO RELATÓRIO DO ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS EM ESPAÇOS EDUCATIVOS</p> <p>4.1 - Elaboração do relatório das atividades 4.2 - Apresentação do relatório.</p>
	Estágio Curricular Supervisionado de Ciências Biológicas no Ensino. Médio II	90		8º	<ul style="list-style-type: none"> • 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. 	<p>UNIDADE 1 - ORGANIZAÇÃO DAS ATIVIDADES DE ESTÁGIO</p> <p>1.1 – Elaboração do planejamento das atividades de estágio. 1.2 – Apresentação e discussão do planejamento elaborado.</p> <p>UNIDADE 2 - INSERÇÃO NA COMUNIDADE ESCOLAR DE ENSINO MÉDIO</p> <p>2.1 – Observação e análise. 2.1.1 – Do campo de estágio e de seu papel nos currículos escolares. 2.2 – Das interações na sala de aula.</p> <p>UNIDADE 3 - DOCÊNCIA EM BIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO</p> <p>3.1 - Regência de classe. 3.1.1 - Planejamento de ensino. 3.1.2 - Execução e avaliação. 3.2 - Atividades complementares. 3.3 - Entrevistas.</p> <p>UNIDADE 4 - AVALIAÇÃO DO ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO DE BIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO</p> <p>4.1 – Avaliação do professor supervisor (relatório de estágio e orientações). 4.2 – Avaliação da escola (do professor tutor e dos alunos da turma). 4.3 – Avaliação do aluno estagiário. 4.4 – Apresentação do relatório final.</p>

CL	DISCIPLINA	CH	CH TOT	SEM	OBJETIVO/EMENTA	PROGRAMA
EDUCAÇÃO FÍSICA	Estágio Supervisionado I	120	405	5º	<ul style="list-style-type: none"> Vivenciar situações de ensino em Educação Física no ensino médio que possibilitem a aplicação de conhecimentos, a formação de atitudes e o desenvolvimento de habilidades necessárias à prática profissional na escola. 	UNIDADE 1 – ORGANIZAÇÃO DAS ATIVIDADES CURRICULARES 1.1 - Planejamento. UNIDADE 2 – INSERÇÃO NA COMUNIDADE ESCOLAR 2.1 - Inserção no campus de estágio. 2.2 - Inserção na sala de aula. UNIDADE 3 – DOCÊNCIA EM EDUCAÇÃO FÍSICA 3.1 - Regência de classe. 3.1.1 - Planejamento do ensino. 3.1.2 - Execução e avaliação do ensino. 3.2 - Atividades complementares. UNIDADE 4 – AVALIAÇÃO DO ESTÁGIO CURRICULAR 4.1 – Avaliação.
	Estágio Supervisionado II	120		6º	<ul style="list-style-type: none"> Vivenciar situações de ensino em Educação Física nas séries finais do ensino fundamental que possibilitem a aplicação de conhecimentos, a formação de atitudes e o desenvolvimento de habilidades necessárias à prática profissional na escola. 	UNIDADE 1 - ORGANIZAÇÃO DAS ATIVIDADES CURRICULARES 1.1 – Planejamento. UNIDADE 2 - INSERÇÃO NA COMUNIDADE ESCOLAR 2.1 - Inserção no campo de estágio. 2.2 - Inserção na sala de aula. UNIDADE 3 - DOCÊNCIA EM EDUCAÇÃO FÍSICA 3.1 - Regência de classe. 3.1.1 - Planejamento do ensino. 3.1.2 - Execução e avaliação do ensino. 3.2 - Atividades complementares. UNIDADE 4 - AVALIAÇÃO DO ESTÁGIO CURRICULAR 4.1 – Avaliação.
	Estágio Supervisionado III	120		7º	<ul style="list-style-type: none"> Vivenciar situações de ensino em Educação Física 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. 	UNIDADE 1 – ORGANIZAÇÃO DAS ATIVIDADES CURRICULARES 1.1 - Planejamento. UNIDADE 2 – INSERÇÃO NA COMUNIDADE ESCOLAR 2.1 - Inserção no campus de estágio. 2.2 - Inserção na sala de aula. UNIDADE 3 – DOCÊNCIA EM EDUCAÇÃO FÍSICA 3.1 - Regência de classe. 3.1.1 - Planejamento do ensino. 3.1.2 - Execução e avaliação do ensino. 3.2 - Atividades complementares. UNIDADE 4 – AVALIAÇÃO DO ESTÁGIO CURRICULAR 4.1 – Avaliação.
	Seminário em Estágio Supervisionado	45		8º	<ul style="list-style-type: none"> Analisar e refletir a prática da Educação Física nos diferentes níveis de ensino no contexto escolar, através de um relato com base nos Estágios Supervisionados I, II e III e na Prática Curricular. 	UNIDADE 1 – RELATO DAS EXPERIÊNCIAS 1.1 - Ensino Médio. 1.2 - Ensino Fundamental. 1.3 - Educação Infantil. UNIDADE 2 – DIAGNÓSTICO DE PROBLEMAS 2.1 – Médio. 2.2 – Fundamental. 2.3 – Infantil. UNIDADE 3 – ESPAÇO FÍSICO ESCOLAR 3.2 - Ensino Médio. 3.2 - Ensino Fundamental. 3.3 - Educação Infantil.
FILOSOFIA	Estágio Curricular Supervisionado I	210	420	7º	<ul style="list-style-type: none"> 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. 	UNIDADE 1 – INSERÇÃO NA COMUNIDADE DE ENSINO 1.1 - Observando a comunidade escolar 1.1.1 - Preparar instrumentos para a observação: métodos de observação; 1.1.2 - Observar a comunidade escolar; 1.1.3 - Observar as aulas e o aprendizado de filosofia. 1.2 - Descrevendo a comunidade e o ensino de filosofia nas escolas. 1.2.1 – Elaboração de relatório de observação. UNIDADE 2 – ORGANIZAÇÃO DAS ATIVIDADES CURRICULARES 2.1 – Planejamento de Ensino.

CL	DISCIPLINA	CH	CH TOT	SEM	OBJETIVO/EMENTA	PROGRAMA
	Estágio Curricular Supervisionado I	210		8º	<ul style="list-style-type: none"> 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. 	UNIDADE 1 – REGÊNCIA DE CLASSE UNIDADE 2 – ELABORAÇÃO DE RELATÓRIO FINAL.
FÍSICA (D)	Estágio Supervisionado em Ensino de Física I	60		5º	<ul style="list-style-type: none"> Ter uma visão clara e completa de todos os mecanismos de funcionamento da escola. 	UNIDADE 1 – ESTRUTURA ORGANIZACIONAL DA ESCOLA 1.1 - Organograma. 1.2 - Plano Pedagógico. 1.3 - Estrutura de Apoio. UNIDADE 2 – ESTRUTURA DIDÁTICA 2.1 – Currículo 2.2 - Planos de Curso das Disciplinas 2.3 - Registros das Atividades Didáticas 2.4 - Sistema de Avaliação
	Estágio Supervisionado em Ensino de Física II	75		6º	<ul style="list-style-type: none"> Realizar o planejamento de um conjunto de aulas a serem executadas frente a alunos da escola média. 	Escolha do Conteúdo. Conteúdo nos Livros do Ensino Médio. Planejamento das aulas.
	Estágio Supervisionado em Ensino de Física III	90		7º	<ul style="list-style-type: none"> Repensar seus próprios planejamentos baseando-se na observação e discussão da prática do professor regente de classe. 	Observação da Atuação do Professor Regente da Classe. Discussão da Prática em Sala de Aula. Replanejamento das suas Futuras Aulas.
	Estágio Supervisionado em Ensino de Física IV	180		8º	<ul style="list-style-type: none"> 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. 	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.
FÍSICA (N)	Estágio Supervisionado em Ensino de Física IV	180	405	7º	<ul style="list-style-type: none"> Ter uma visão clara e completa de todos os mecanismos de funcionamento da escola. 	UNIDADE 1 – ESTRUTURA ORGANIZACIONAL DA ESCOLA 1.1 - Organograma. 1.2 - Plano Pedagógico. 1.3 - Estrutura de Apoio. UNIDADE 2 – ESTRUTURA DIDÁTICA 2.1 – Currículo 2.2 - Planos de Curso das Disciplinas 2.3 - Registros das Atividades Didáticas 2.4 - Sistema de Avaliação
	Estágio Supervisionado em Ensino de Física II	75		8º	<ul style="list-style-type: none"> Realizar o planejamento de um conjunto de aulas a serem executadas frente a alunos da escola média. 	Escolha do Conteúdo. Conteúdo nos Livros do Ensino Médio. Planejamento das aulas.
	Estágio Supervisionado em Ensino de Física III	90		9º	<ul style="list-style-type: none"> Repensar seus próprios planejamentos baseando-se na observação e discussão da prática do professor regente de classe. 	Observação da Atuação do Professor Regente da Classe. Discussão da Prática em Sala de Aula. Replanejamento das suas Futuras Aulas.

CL	DISCIPLINA	CH	CH TOT	SEM	OBJETIVO/EMENTA	PROGRAMA
	Estágio Supervisionado em Ensino de Física IV	180		10º	<ul style="list-style-type: none"> • 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. 	<p>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.</p>
GEOGRAFIA	Geografia e Ensino I	60	420	2º	<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver a alfabetização cartográfica articulada à Geografia e a integração com as novas tecnologias para o ensino básico. 	<p>UNIDADE 1 - LEITURA DA LINGUAGEM CARTOGRÁFICA NO ENSINO BÁSICO 1.1 - As linguagens cartográficas. 1.2 - Elementos da linguagem cartográfica. 1.2.1 - Escala. 1.2.2 - Projeções cartográficas. 1.2.3 - Orientação. 1.2.4 - Legendas. UNIDADE 2 - REPRESENTAÇÕES CARTOGRÁFICAS NO ENSINO BÁSICO DA GEOGRAFIA 2.1 - Tabelas. 2.1.1 - Tipos de tabelas. 2.1.2 - Posicionamento das variáveis. 2.1.3 - Construção e interpretação. 2.2 - gráficos. 2.2.1 - Tipos de gráficos. 2.2.2 - A infografia. 2.2.3 - Construção e interpretação. 2.3 - Cartogramas, mapas e cartas. 2.3.1 - Tipos. 2.3.2 - As variáveis de representação. 2.3.3 - Construção e interpretação.</p>
	Geografia e Ensino II	60		3º	<ul style="list-style-type: none"> • Compreender o processo e os fatores que interferem na construção dos livros didáticos de Geografia. 	<p>UNIDADE 1 - HISTÓRICO DO OBJETO IMPRESSO 1.1 - A escrita como produtora de conhecimentos. 1.2 - A emergência do objeto impresso no Brasil. 1.3 - A inserção dos textos no ensino. UNIDADE 2 - AS POLÍTICAS ADMINISTRATIVAS 2.1 - Os governamentos avaliativos. 2.2 - As políticas de distribuição. 2.3 - A indústria editorial. UNIDADE 3 - ESTRATÉGIAS DE ANÁLISE DO LIVRO DIDÁTICO 3.1 - Pelos discursos geográficos. 3.2 - Pelas temáticas. 3.3 - Pelas linguagens.</p>
	Geografia e Ensino III	60		4º	<ul style="list-style-type: none"> • 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. 	<p>UNIDADE 1 - AMBIÊNCIAS GEOGRÁFICAS URBANAS 1.1 - A cidade e o cotidiano urbano. 1.2 - As inter-relações urbanas. UNIDADE 2 - AMBIÊNCIAS GEOGRÁFICAS RURAIS 2.1 - Relações homem/natureza. 2.2 - O espaço da produção rural.</p>
	Geografia e Ensino IV	60		5º	<ul style="list-style-type: none"> • Compreender a importância da linguagem para o ensino da Geografia e conhecer as distintas linguagens que circulam pelas pedagogias culturais contemporâneas. 	<p>UNIDADE 1 – A LINGUAGEM COMO POLÍTICA CULTURAL 1.1 – A virada lingüística. 1.2 – A política da escolha. UNIDADE 2 – A LINGUAGEM COMO PRODUTORA DE CONHECIMENTOS 2.1 – A construção dos significados pela linguagem. 2.2 – A análise das estratégias de hierarquização do conhecimento. UNIDADE 3 – O ESTUDO DAS DIVERSAS LINGUAGENS CONTEMPORÂNEAS 3.1 – Monumentos escritos. 3.2 – Pedagogias midiáticas. 3.3 – Internet.</p>

CL	DISCIPLINA	CH	CH TOT	SEM	OBJETIVO/EMENTA	PROGRAMA
	Geografia e Ensino V	60		6º	<ul style="list-style-type: none"> 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. 	UNIDADE 1 - AMBIÊNCIAS GEOGRÁFICAS NO RIO GRANDE DO SUL 1.1 - A organização do espaço geográfico riograndense. 1.2 - O espaço socioeconômico. 1.3 - A dinâmica populacional e demográfica. UNIDADE 2 - AMBIÊNCIAS GEOGRÁFICAS NO BRASIL 2.1 - A organização do espaço brasileiro. 2.2 - O espaço socioeconômico. 2.3 - A dinâmica populacional e demográfica. UNIDADE 3 - AMBIÊNCIAS GEOGRÁFICAS NO MUNDO 3.1 - A organização do espaço geográfico mundial. 3.2 - O espaço socioeconômico. 3.3 - A dinâmica populacional e demográfica. 3.4 - Os blocos econômicos.
	Geografia e Práticas de Ensino Fundamental	60		7º	<ul style="list-style-type: none"> Refletir sobre a prática pedagógica no Ensino Fundamental e construir situações de prática de ensino para o exercício da docência em sala de aula, passando pelas distintas etapas do processo pedagógico. 	UNIDADE 1 - MAPEAMENTO DA COMUNIDADE ESCOLAR 1.1 - Escola - como local de atuação. 1.2 - Sala de aula - como lugar de docência. UNIDADE 2 - CONSTRUÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA 2.1 - Seleção dos procedimentos pedagógicos para a prática didática. 2.2 - Elaboração da ação. UNIDADE 3 - DOCÊNCIA EM GEOGRAFIA NO ENSINO FUNDAMENTAL 3.1 - Exercício da docência em sala de aula. 3.2 - Elaboração e defesa do relatório final.
	Geografia e Práticas de Ensino Médio	60		8º	<ul style="list-style-type: none"> Refletir sobre a prática pedagógica no Ensino Médio e construir situações de prática de ensino para o exercício da docência em sala de aula, passando pelas distintas etapas do processo pedagógico. 	UNIDADE 1 - MAPEAMENTO NA COMUNIDADE ESCOLAR 1.1 - Escola como local de atuação. 1.2 - Sala de aula - como lugar de docência. UNIDADE 2 - CONSTRUÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA 2.1 - Seleção dos procedimentos pedagógicos para a prática didática. 2.2 - Elaboração do plano de ação. UNIDADE 3 - DOCÊNCIA EM GEOGRAFIA NO ENSINO MÉDIO 3.1 - Exercício da docência em sala de aula. 3.2 - Elaboração e defesa do relatório final.
HISTÓRIA	Prática de Ensino em História I	105	420	7º	<ul style="list-style-type: none"> Proporcionar ao acadêmico atividades para atualização de professores no ensino da História, através de atividades de laboratório e preparação de material didático atualizado. 	UNIDADE 1 - SONDAGEM E DIAGNÓSTICO DAS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS NO ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO (EFEM) NO ENSINO DE HISTÓRIA 1.1 – Teorias e práticas adotadas no EFEM. 1.2 – Conscientização sobre a metodologia adotada e suas implicações no ensino. UNIDADE 2 - AS PERSPECTIVAS ATUAIS SOBRE O ENSINO DA HISTÓRIA 2.1 – Laboratório para práticas alternativas de ensino. 2.2 – Execução de projetos e preparação de material didático. UNIDADE 3 – CURSOS DE EXTENSÃO NA ÁREA DE HISTÓRIA 3.1 - Laboratórios e práticas de ensino de história em caráter de extensão (cursinho pré-vestibular, formação continuada de professores, cursos de atualização, cursos com a terceira idade).
	Prática de Ensino em História II	105		8º	<ul style="list-style-type: none"> Proporcionar ao acadêmico oportunidades para desenvolver atividades de ensino monitorados em instituições fora do Ensino fundamental e médio, em caráter voluntário e de cunho social. 	UNIDADE 1 - SONDAGEM E DIAGNÓSTICO DOS CAMPOS DE ESTÁGIO FORA DO ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO (EFEM) PARA PRÁTICA DO ENSINO DE HISTÓRIA 1.1 – O universo da investigação – a seleção das instituições a serem trabalhadas. 1.2 – Interação dos acadêmicos com as propostas de ensino da instituição. 1.3 – Identificação dos conteúdos a serem trabalhados. UNIDADE 2 – PRÁTICA DE ENSINO DA HISTÓRIA: ETAPA DE LABORATÓRIO 2.1 – Desenvolvimento dos conteúdos a serem trabalhados. 2.2 – Planejamento das aulas com ênfase na proposta institucional. 2.3 – Confecção de material didático. UNIDADE 3 – PRÁTICA DE ENSINO DA HISTÓRIA: ETAPA DE CAMPO 3.1 – O estágio monitorado. 3.2 – Confecção do relatório. 3.3 – Apresentação de monografia com resultados.

CL	DISCIPLINA	CH	CH TOT	SEM	OBJETIVO/EMENTA	PROGRAMA
	Prática de Ensino em História III	105		9º	<ul style="list-style-type: none"> A definição e execução da proposta pedagógica para o ensino da história no ensino fundamental. O relatório da prática de ensino de história. 	UNIDADE 1 – A DEFINIÇÃO DA PROPOSTA PEDAGÓGICA PARA O ENSINO DA HISTÓRIA NO ENSINO FUNDAMENTAL 1.1 - Os elementos teórico-metodológicos da proposta. 1.2 - O planejamento de ensino. 1.3 - A seleção dos conteúdos programáticos. 1.4 - A escolha das técnicas. 1.5 - A avaliação do processo de ensino-aprendizagem. UNIDADE 2 - A EXECUÇÃO DA PROPOSTA PEDAGÓGICA PARA O ENSINO DA HISTÓRIA NO ENSINO FUNDAMENTAL. 2.1 - A implementação da proposta. 2.2 - A análise do desenvolvimento das atividades. 2.3 - A avaliação do trabalho realizado. UNIDADE 3 - O RELATÓRIO DA PRÁTICA DE ENSINO DE HISTÓRIA. 3.1 - Os tipos de relatório. 3.2 - A estruturação do relatório.
	Prática de Ensino em História IV	105		10º	<ul style="list-style-type: none"> A definição e execução da proposta pedagógica para o ensino da história no ensino médio. O relatório da prática de ensino de história. 	UNIDADE 1 – A DEFINIÇÃO DA PROPOSTA PEDAGÓGICA PARA O ENSINO DA HISTÓRIA NO ENSINO MÉDIO 1.1 - Os elementos teórico-metodológicos da proposta. 1.2 - O planejamento de ensino. 1.3 - A seleção dos conteúdos programáticos. 1.4 - A escolha das técnicas. 1.5 - A avaliação do processo de ensino-aprendizagem. UNIDADE 2 - A EXECUÇÃO DA PROPOSTA PEDAGÓGICA PARA O ENSINO DA HISTÓRIA NO ENSINO MÉDIO 2.1 - A implementação da proposta. 2.2 - A análise do desenvolvimento das atividades. 2.3 - A avaliação do trabalho realizado. UNIDADE 3 - O RELATÓRIO DA PRÁTICA DE ENSINO DE HISTÓRIA 3.1 - Os tipos de relatório. 3.2 - A estruturação do relatório.
LETRAS - ESPANHOL	Estágio Supervisionado em Língua Espanhola I	105	420	7º	<ul style="list-style-type: none"> Propiciar ao aluno oportunidade de planejar, executar e avaliar atividades de ensino e vivenciar em contexto escolar a docência de língua espanhola. 	UNIDADE 1 - RELAÇÃO ENTRE CONTEÚDOS ACADÊMICOS E A PRÁTICA DO PROFESSOR PARA CRIANÇAS UNIDADE 2 - INSERÇÃO NA COMUNIDADE ESCOLAR 2.1 - Campo de estágio; 2.2 - Sala de aula UNIDADE 3 – DOCÊNCIA EM ESPANHOL 3.1 - Regência de classe; 3.2 - Atividades complementares UNIDADE 4 – AVALIAÇÃO DAS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS
	Estágio Supervisionado em Língua Espanhola II	105		8º		
	Estágio Supervisionado em Língua Espanhola III	105		9º		
	Estágio Supervisionado em Língua Espanhola IV	105		10º		

CL	DISCIPLINA	CH	CH TOT	SEM	OBJETIVO/EMENTA	PROGRAMA
LETRAS - INGLÊS	Estágio Supervisionado em Língua Inglesa I	105	420	5º	<ul style="list-style-type: none"> Inserir-se no contexto escolar ou em qualquer contexto de ensino e aprendizagem para analisar e discutir a relação entre as teorias de ensino e aprendizagem de Literatura e de Língua Inglesa. 	UNIDADE 1 - TÓPICOS EM ESTUDOS DE LÍNGUA ESTRANGEIRA 1.1 - Relações entre as teorias de aquisição de língua estrangeira; 1.2 - Estratégias de aprendizagem; 1.3 - Abordagens de ensino e a realidade educacional brasileira. UNIDADE 2 - TÓPICOS EM ESTUDOS DE LÍNGUA INGLESA 2.1 - Contexto de ensino; 2.2 - Contexto de trabalho; 2.3 - Contexto midiático. UNIDADE 3 - O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA NO ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO 3.1 - Pressupostos fundamentais do planejamento de ensino em suas dimensões teórico-práticas; 3.2 - Inserção na comunidade escolar; 3.3 - Observação e análise da dinâmica do processo de ensino e aprendizagem de Literatura e de Língua Inglesa em contextos variados.
	Estágio Supervisionado em Língua Inglesa II	105		6º	<ul style="list-style-type: none"> Planejar, desenvolver, aplicar e avaliar as atividades docentes, considerando o nível de ensino, bem como a realidade educacional e social brasileira. 	UNIDADE 1 - EXERCÍCIO PEDAGÓGICO EM CONTEXTOS VARIADOS 1.1 - Levantamento de interesses e necessidades; 1.2 - Elaboração de um plano de ensino; 1.3 - Seleção, análise e adaptação de material didático. UNIDADE 2 - VIVÊNCIA PEDAGÓGICA 2.2 - Preparação de aula; 2.3 - Atuação docente; 2.4 - Discussões sobre as experiências docentes. UNIDADE 3 - O PROCESSO DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM 3.1 - Critérios de avaliação; 3.2 - Análise de instrumentos de avaliação; 3.3 - Preparação e aplicação de instrumentos de avaliação.
	Estágio Supervisionado em Língua Inglesa III	105		7º	<ul style="list-style-type: none"> Problematizar a prática de ensino para desenvolver projetos de pesquisa sobre o ensino de Literatura e de Língua Inglesa com vistas ao desenvolvimento do trabalho de final de graduação. 	UNIDADE 1 - VIVÊNCIA PEDAGÓGICA 1.1 - Preparação de aula; 1.2 - Atuação docente; 1.3 - Discussões sobre as experiências docentes. UNIDADE 2 - DESENVOLVIMENTO DE PROJETO DE PESQUISA 2.1 - Definição do problema de pesquisa; 3.2 - Coleta de dados; 3.3 - Análise e discussão de dados. UNIDADE 3 - AVALIAÇÃO DO ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO 3.1 - Implicações do estágio na formação acadêmica; 3.2 - Elaboração de relatório parcial.
	Estágio Supervisionado em Língua Inglesa IV	105		8º	<ul style="list-style-type: none"> Executar e avaliar sua prática docente e as atividades de pesquisa relacionadas ao ensino de Literatura e de Língua Inglesa no contexto educacional. 	UNIDADE 1 - VIVÊNCIA PEDAGÓGICA 1.1 - Preparação de aula; 1.2 - Atuação docente; 1.3 - Discussões sobre as experiências docentes. UNIDADE 2 - DESENVOLVIMENTO DE PROJETO DE PESQUISA 2.1 - Apresentação e avaliação do projeto desenvolvido; 2.2 - Divulgação dos resultados. UNIDADE 3 - AVALIAÇÃO DO ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO 3.1 - Implicações do estágio na formação docente; 3.2 - Elaboração de relatório final. UNIDADE 4 - DEFESA DO RELATÓRIO DE ESTÁGIO.
LETRAS - PORTUGUÊS	Estágio Supervisionado – Português/Literaturas	105	420	5º	<ul style="list-style-type: none"> Compreender a realidade educacional nos aspectos sociais, pedagógicos e administrativos em espaços educativos. 	UNIDADE 1 - INSERÇÃO NA COMUNIDADE DA INSTITUIÇÃO DE ENSINO 1.1 - Contato com as áreas administrativas e pedagógicas de instituições de Ensino; 1.2 - Observação nos diferentes setores de instituições. UNIDADE 2 - ORGANIZAÇÃO DAS ATIVIDADES 2.1 No setor administrativo; 2.2 No setor pedagógico. UNIDADE 3 – ACOMPANHAMENTO E ASSESSORAMENTO NOS SETORES DE INSTITUIÇÕES DE ENSINO 3.1 No setor administrativo; 3.2 No setor pedagógico. UNIDADE 4 - AVALIAÇÃO DAS ATIVIDADES 4.1 Na instituição campo de estágio; 4.2 Na instituição de ensino superior (UFSM)

CL	DISCIPLINA	CH	CH TOT	SEM	OBJETIVO/EMENTA	PROGRAMA
	Estágio Supervisionado no Ensino Fund - Português	105		6º	<ul style="list-style-type: none"> Planejar, executar e avaliar atividades referentes ao ensino da língua portuguesa no ensino fundamental, demonstrando habilidades e atitudes adequadas a uma prática docente eficaz. 	UNIDADE 1 – ORIENTAÇÕES PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA 1.1 – Organização para as práticas pedagógicas. 1.2 – Delimitação das atividades: instituição de ensino superior e instituição campo de estágio. UNIDADE 2 – INSERÇÃO DA COMUNIDADE ESCOLAR 2.1 – Campo de estágio; 2.2 – Sala de aula. UNIDADE 3 – DOCÊNCIA EM PORTUGUÊS 3.1 – Regência de classe; 3.1.1 – Planejamento de ensino. 3.1.2 – Execução e avaliação. 3.2 – Atividades complementares. UNIDADE 4 - AVALIAÇÃO DO ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO 4.1 – Entrevista orientador/estagiário; 4.2 – Defesa do relatório.
	Estágio Supervisionado no Ensino Médio I - Português	105		7º		
	Estágio Supervisionado No Ensino Médio II - Literaturas	105		8º		
MATEMÁTICA - D	Estágio Supervisionado de Matemática no Ensino Fundamental	210	420	7º	<ul style="list-style-type: none"> Planejar, executar e avaliar processos de ensino-aprendizagem em matemática no nível fundamental. 	UNIDADE 1 - ORGANIZAÇÃO DAS ATIVIDADES CURRICULARES UNIDADE 2 – INSERÇÃO NA COMUNIDADE ESCOLAR 2.1 - Campo de estágio. 2.2 - Sala de aula. UNIDADE 3 – DOCÊNCIA EM MATEMÁTICA NO ENSINO FUNDAMENTAL 3.1 - Regência de classe. 3.1.1 – Planejamento de ensino. 3.1.2 - Execução e avaliação. 3.2 - Atividades complementares. 3.3 - Entrevistas. UNIDADE 4 – AVALIAÇÃO DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO
	Estágio Supervisionado de Matemática no Ensino Médio	210		8º	<ul style="list-style-type: none"> Planejar, executar e avaliar processos de ensino-aprendizagem em matemática no nível médio. 	UNIDADE 1 - ORGANIZAÇÃO DAS ATIVIDADES CURRICULARES UNIDADE 2 – INSERÇÃO NA COMUNIDADE ESCOLAR 2.1 - Campo de estágio. 2.2 - Sala de aula. UNIDADE 3 – DOCÊNCIA EM MATEMÁTICA NO ENSINO MÉDIO 3.1 - Regência de classe. 3.1.1 – Planejamento de ensino. 3.1.2 - Execução e avaliação. 3.2 - Atividades complementares. 3.3 - Entrevistas. UNIDADE 4 – AVALIAÇÃO DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO
MATEMÁTICA - N	Estágio Supervisionado de Matemática no Ensino Fundamental	210	420	9º	<ul style="list-style-type: none"> Planejar, executar e avaliar processos de ensino-aprendizagem em matemática no nível fundamental. 	UNIDADE 1 - ORGANIZAÇÃO DAS ATIVIDADES CURRICULARES UNIDADE 2 – INSERÇÃO NA COMUNIDADE ESCOLAR 2.1 - Campo de estágio. 2.2 - Sala de aula. UNIDADE 3 – DOCÊNCIA EM MATEMÁTICA NO ENSINO FUNDAMENTAL 3.1 - Regência de classe. 3.1.1 – Planejamento de ensino. 3.1.2 - Execução e avaliação. 3.2 - Atividades complementares. 3.3 - Entrevistas. UNIDADE 4 – AVALIAÇÃO DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO
	Estágio Supervisionado de Matemática no Ensino Médio	210		10º	<ul style="list-style-type: none"> Planejar, executar e avaliar processos de ensino-aprendizagem em matemática no nível médio. 	UNIDADE 1 - ORGANIZAÇÃO DAS ATIVIDADES CURRICULARES UNIDADE 2 – INSERÇÃO NA COMUNIDADE ESCOLAR 2.1 - Campo de estágio. 2.2 - Sala de aula. UNIDADE 3 – DOCÊNCIA EM MATEMÁTICA NO ENSINO MÉDIO 3.1 - Regência de classe. 3.1.1 – Planejamento de ensino. 3.1.2 - Execução e avaliação. 3.2 - Atividades complementares. 3.3 - Entrevistas. UNIDADE 4 – AVALIAÇÃO DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO

CL	DISCIPLINA	CH	CH TOT	SEM	OBJETIVO/EMENTA	PROGRAMA
MÚSICA	Estágio Supervisionado	90	405	5º	<ul style="list-style-type: none"> •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. 	UNIDADE 1 - A ESCOLA COMO CAMPO DE ESTÁGIO 1.1 - Conhecimento do Projeto Político Pedagógico da escola e montagem do plano de ensino. 1.2 - O espaço organizacional e administrativo da escola: coordenação pedagógica; supervisão escolar; direção; órgãos de apoio, etc. 1.3 - A sala de aula e as relações professor-aluno. 1.4 - O projeto de estágio para a escola. UNIDADE 2 - DESENVOLVIMENTO SÓCIO-COGNITIVO E ETAPAS DE ESCOLARIZAÇÃO 1.1 - O desenvolvimento de crianças pequenas e a organização da educação infantil: creches e pré-escolas. 1.2 - O desenvolvimento na idade escolar e a organização seriada e ciclada do ensino fundamental. UNIDADE 3 - PLANEJAMENTO, AÇÃO E AVALIAÇÃO EM EDUCAÇÃO MUSICAL 1.1 - Na educação infantil. 1.2 - No ensino fundamental. UNIDADE 4 - RELATÓRIO DE ESTÁGIO 4.1 - Elaboração de relatórios diários de aula. 4.2 - Elaboração do relatório de estágio I.
	Estágio Supervisionado II	105		6º	<ul style="list-style-type: none"> •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. 	UNIDADE I - A ESCOLA COMO CAMPO DE ESTÁGIO E SUAS ATIVIDADES ORGANIZACIONAIS E ADMINISTRATIVAS 1.1 - Conhecimento do Projeto Político Pedagógico da escola e montagem do plano de ensino. 1.2 - Participação em reuniões pedagógicas e fóruns de decisão da escola. 1.3 - Participação em conselhos de classe da turma de estágio. 1.4 - Elaboração do projeto de estágio. UNIDADE 2 - PLANEJAMENTO, AÇÃO E AVALIAÇÃO EM EDUCAÇÃO MUSICAL 2.1 - Na educação infantil. 2.2 - No ensino fundamental. UNIDADE 3 - RELATÓRIO DE ESTÁGIO 3.1 - Elaboração de relatórios diários de aula. 3.2 - Elaboração de relatório do estágio II.
	Estágio Supervisionado III	105		7º	<ul style="list-style-type: none"> •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. 	UNIDADE 1 - A ESCOLA E A ORGANIZAÇÃO DO PROJETO DE ESTÁGIO 1.1 - Conhecimento do Projeto Político Pedagógico da escola. 1.2 - Observação do contexto escolar nos níveis do ensino fundamental e médio. 1.3 - Elaboração de plano de ensino e projeto de estágio. UNIDADE 2 - DESENVOLVIMENTO SÓCIO-COGNITIVO E ETAPAS DE ESCOLARIZAÇÃO 2.1 - O desenvolvimento humano e o ensino fundamental. 2.2 - O desenvolvimento humano e o ensino médio. UNIDADE 3 - PLANEJAMENTO, AÇÃO E AVALIAÇÃO EM EDUCAÇÃO MUSICAL 3.1 - No ensino fundamental 3.2 - No ensino médio. UNIDADE 4 - RELATÓRIO DE ESTÁGIO 4.1 - Elaboração de relatórios diários de aula. 4.2 - Elaboração de relatório do estágio III.

CL	DISCIPLINA	CH	CH TOT	SEM	OBJETIVO/EMENTA	PROGRAMA
	Estágio Supervisionado IV	105		8º	<ul style="list-style-type: none"> •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. 	UNIDADE 1 - A ESCOLA E A ORGANIZAÇÃO DO PROJETO DE ESTÁGIO 1.1 - Conhecimento do Projeto Político Pedagógico da escola e montagem do plano de ensino. 1.2 - Observação do contexto escolar nos níveis do ensino fundamental e médio. 1.3 - Elaboração do projeto de estágio. UNIDADE 2 - PLANEJAMENTO, AÇÃO E AVALIAÇÃO EM EDUCAÇÃO MUSICAL 1.1 - No ensino fundamental. 1.2 - No ensino médio. UNIDADE 3 - RELATÓRIO DE ESTÁGIO 3.1 - Elaboração de relatórios diários de aula. 3.2 - Elaboração de relatório do estágio IV.
QUÍMICA	Prática de Ensino em Ciências I	105	420	5º	<ul style="list-style-type: none"> •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. 	UNIDADE 1 - AS POLÍTICAS PÚBLICAS E O ENSINO DE CIÊNCIAS 1.1 - Tópicos sobre políticas públicas e o ensino de ciências. 1.2 - Tópicos sobre gestão e organização do espaço escolar. UNIDADE 2 - A ORGANIZAÇÃO DOS SABERES E A PRÁTICA DOCENTE 2.1 - Seleção e organização de conhecimentos de ciências naturais para o ensino fundamental I. 2.2 - Planejamento educacional I. 2.3 - Plano Político Pedagógico de escola de ensino fundamental I. 2.4 - Seleção e organização de atividades experimentais em ciências naturais I. 2.5 - Prática docente em Ciências Naturais I.
	Prática de Ensino em Ciências II	105		6º	<ul style="list-style-type: none"> •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. 	UNIDADE 1 - INVESTIGANDO O ESPAÇO ESCOLAR PARA A PRÁTICA DOCENTE 1.1 - Políticas públicas e o ensino de ciências. 1.2 - Gestão e organização do espaço escolar. UNIDADE 2 - SISTEMATIZAÇÃO DO CONHECIMENTO PARA A PRÁTICA DOCENTE 2.1 - Seleção e organização de conhecimentos de ciências naturais para o ensino fundamental. 2.2 - Planejamento educacional. 2.3 - Plano Político Pedagógico de escola de ensino fundamental. 2.4 - Seleção e organização de atividades experimentais em ciências naturais. 2.5 - Prática docente em Ciências Naturais II.
	Prática de Ensino em Química I	105		7º	<ul style="list-style-type: none"> •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. 	UNIDADE 1 - INVESTIGANDO O ESPAÇO HISTÓRICO-CULTURAL DA ESCOLA 1.1 - Políticas públicas e o ensino de Química. 1.2 - Gestão e organização do espaço escolar. UNIDADE 2 - SELEÇÃO E SISTEMATIZAÇÃO DO CONHECIMENTO PARA A PRÁTICA DOCENTE 2.1 - Seleção e organização do conhecimento Químico para o Ensino Médio. 2.2 - Planejamento educacional. 2.3 - Plano Político Pedagógico de escola de Ensino Médio. 2.4 - Seleção e organização de atividades experimentais para o ensino de Química. 2.5 - Projetos de Ensino, Pesquisa e Extensão e a prática pedagógica. 2.6 - Prática docente em Química I.
	Prática de Ensino em Química II	105		8º	<ul style="list-style-type: none"> •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. 	UNIDADE 1 - CONHECIMENTO DA DINÂMICA ESCOLARA PARA A PRÁTICA DOCENTE 1.1 - Políticas públicas e o ensino de Química II. 1.2 - Gestão e organização do espaço escolar II. UNIDADE 2 - SISTEMATIZAÇÃO DO CONHECIMENTO PARA A PRÁTICA DOCENTE 2.1 - Seleção e organização do conhecimento Químico para o Ensino Médio. 2.2 - Planejamento educacional. 2.3 - Plano Político Pedagógico de escola de Ensino Médio. 2.4 - Seleção e organização de atividades experimentais para o ensino de Química. 2.5 - Projetos de Ensino, Pesquisa e Extensão e a prática pedagógica. 2.6 - Prática docente em Química II.

Quadro elaborado por Edna Falcão Dutra durante realização de sua pesquisa de Mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação – UFSM/RS, no ano de 2009.

APÊNDICE 02

Roteiro para Entrevista Estruturada utilizado junto a
Professores Orientadores de Estágio Curricular Pré-Profissional
de Cursos de Licenciatura da UFSM – Entrevista Piloto

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA - CENTRO DE EDUCAÇÃO
NÚCLEO DE EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS - PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – DEPARTAMENTO DE METODOLOGIA DO ENSINO

Projeto de Pesquisa

DIPIED

Dilemas e Perspectivas para a Inovação Educacional na Educação Básica e na Formação de Professores
(Reg. GAP/CE 019443 – Proc. CNPq 486440/2006-0, Ed. Univ. 02/2006)

ENTREVISTA COM ORIENTADORES DE ESTÁGIO DOS CURSOS DE LICENCIATURA DA UFSM

ROTEIRO PARA ENTREVISTA ESTRUTURADA– ENTREVISTA PILOTO

Bloco I. Informações Pessoais e Profissionais

1. Formação;
2. Titulação,
3. Tempo de serviço na casa;
4. Disciplina (s);
5. Situação do servidor / tipo de vínculo.

Bloco II. Informações sobre Organização do Estágio

6. Curso;
7. Currículo vigente: () Novo () Velho
8. Como estão organizadas as 400 horas de EC no curso em que você atua?
9. Nome da disciplina;
10. Conteúdo programático;
11. Bibliografia;
12. Tempo efetivo em sala de aula ;
13. Número médio de alunos por semestre.
14. Gostaria de acrescentar alguns comentários sobre o assunto deste bloco?

Bloco III. Informações sobre a Orientação / Preparação do Docente da UFSM

15. O que deve saber e saber fazer um estagiário para iniciar seu EC?
16. Quais as dificuldades mais freqüentes com as quais os estagiários se defrontam?
17. Como é feito o contato com as escolas?
18. De quem é a responsabilidade pelo contato com a escola (orientador, aluno, coordenação do curso)?

19. Você faz algum encontro com as escolas e/ou professores da escola para discutir questões referentes ao estágio?
20. Como é previsto o acompanhamento do estágio no curso em que você atua?
21. Como você realiza o a orientação e o acompanhamento do EC no curso em que você atua?
22. Em que escolas seus alunos costumam estagiar? Currículo novo e currículo velho.
23. Como são feitos os encontros com os estagiários? (coletivos / individuais) e com que frequência? (semanal / quinzenal / mensal)
24. Como é feita a avaliação final do estágio?Pela escola? Pela UFSM?
25. Você gostaria de acrescentar alguns comentários sobre o assunto deste bloco?

Bloco IV. Informações sobre a Orientação da Escola / Professor Responsável

26. Que orientações o estagiário recebe da Escola e do professor regente para a realização do Estágio Curricular Supervisionado? Que tipo de orientação você dá para isso?
27. Como é a participação do professor responsável (regente / titular)?
28. Existe algum tipo de discussão entre o professor regente e o estagiário sobre as aulas que se ministra? E entre o professor responsável pela turma, o aluno e você? (atividades, estratégias, metodologia, etc...).
29. Além das aulas ministradas, o estagiário participa de outras atividades realizadas pela escola?
30. Como o estagiário planeja suas aulas? (quando, onde, que tempo disponibiliza para isto..)
31. Como se dá, normalmente, o processo de aceitação e de recepção de estagiários nas Escola? Quem os recebe?
32. Como é feito o controle de frequência na escola (livro ponto)?
33. Você gostaria de acrescentar alguns comentários sobre o assunto deste bloco?

APÊNDICE 03

Roteiro para Entrevista Estruturada 1 utilizado junto a
Professores Orientadores de Estágio Curricular Pré-Profissional
de Cursos de Licenciatura da UFSM

ENTREVISTA COM ORIENTADORES DE ESTÁGIO DOS CURSOS DE LICENCIATURA DA UFSM

ROTEIRO PARA ENTREVISTA ESTRUTURADA 1

Bloco I. Contato inicial com as Escolas de Educação Básica (EEB) e preparação dos Estagiários para o Estágio Curricular

a) Preparação por parte da IES

1. Como é feito o contato com as escolas campo de estágio? Quem é o responsável por esse contato: orientador, aluno, coordenação do curso, etc...?
2. Em que medida os documentos que regulamentam os estágios, tais como o Convênio firmado entre a SMED, 8ª CRE, Sociedade Civil Servos da Caridade e UFSM e as normativas legais, estaduais e federais estão sendo utilizados para conseguir vagas para os estagiários nas EEB?
3. Descreva as ações/atividades/formas que você utiliza para preparar os alunos-estagiários para desenvolverem seus EC. Como isso acontece e o que é discutido?
4. Que mecanismos você utiliza para discutir questões referentes aos estágios de seus alunos com as equipes diretivas e/ou professores das escolas? Como isso acontece e o que é discutido?

b) Preparação por parte das EEB

5. As escolas, em que seus alunos costumam estagiar, possuem normas, critérios e/ou regras para a realização do EC? Você poderia comentar identificando as escolas?
6. Que orientações os estagiários costumam receber das escolas e dos professores responsáveis por turma a realização do EC? Há muita diferença entre as escolas?
7. Normalmente, como se dá o processo de aceitação e de recepção de estagiários nas escolas? Quem os recebe? De que forma? Houve modificações na postura das escolas em relação a esse processo, devido à implementação do currículo novo?
8. Você gostaria de acrescentar algum comentário sobre o assunto deste bloco?

Bloco II. Formação docente

9. Como você se tornou professor orientador de estágio em Cursos de Licenciatura
10. Como aprendeu a fazer este tipo de trabalho?
11. Se pudesse escolher, você permaneceria como responsável pela disciplina de EC? Comente, por favor.
12. Você gostaria de acrescentar algum comentário sobre o assunto deste bloco?

APÊNDICE 04

Roteiro para Entrevista Estruturada 2 utilizado junto a
Professores Orientadores de Estágio Curricular Pré-Profissional
de Cursos de Licenciatura da UFSM

ENTREVISTA COM ORIENTADORES DE ESTÁGIO DE CURSOS DE LICENCIATURA DA UFSM

ROTEIRO PARA ENTREVISTA ESTRUTURADA 2

Bloco I. Elementos das trajetórias escolar, acadêmica e profissional importantes para atuação na atividade de orientação

1. Que professores você considera como “bons” professores durante sua trajetória escolar? Como você poderia caracterizá-los?
2. Que aspectos (disciplinas, atividades, momentos) de sua formação inicial você considera que contribuem para a realização de suas atividades como orientador(a)?
3. Cite acontecimentos de sua trajetória profissional que foram importantes para a sua definição e estabilização na profissão de professor.
4. Quando começou seu trabalho como orientador(a) de Estágio Curricular Pré-Profissional (ECP), você sentiu necessidade de realizar processos formativos voltados, mais especificamente, para trabalho de orientação de estagiários? Em caso afirmativo, em que tipos de processo formativo você investiu?
5. Atuando na orientação de ECP que diferenças você percebe em relação às atividades profissionais que você desenvolveu antes de assumir a orientação?

Bloco II. Encontros de orientação entre orientadores e estagiários

6. Relate um pouco sobre como têm sido organizados e desenvolvidos os encontros entre você e os estagiários.
7. Comente sobre dificuldades que você vivencia nas atividades de orientação de ECP:
8. Quais expectativas você considera que os alunos tenham em relação à sua função como orientador(a) de estágio? Você acha que corresponde a elas?
9. Descreva como você considera que seus alunos vêem você e o trabalho que desenvolve junto a eles.
10. Descreva características que você define como essenciais ao profissional que atua na orientação de estágios.
11. Diante de tais características, que saberes você percebe que mobiliza para orientar estagiários?

12. Qual o papel que pode ser atribuído ao Estágio em Cursos de Licenciatura?
13. Quais são suas expectativas quanto ao papel a ser desempenhado pelos professores de Escolas de Educação Básica que recebem estagiários em suas turmas?

Bloco III. Espaço profissional de atuação do orientador

14. Há alguma forma e/ou momento de interação entre você e os demais orientadores de ECPP de outros Cursos de Licenciatura da UFSM? Em caso afirmativo, descreva os aspectos principais dessa interação? (assunto abordado, frequência de realização, dinâmica empregada)
15. Que orientações formais, por parte da instituição, ou informal, por parte dos demais orientadores de estágio, você recebeu para desenvolver sua atividade como orientador de estagiários?
16. Caso seus colegas orientadores de estágio de outros Cursos de Licenciatura fossem convidados a descrever você como profissional, como você imagina esta descrição?
17. Você conhece outras formas de orientar estágio praticadas em outros Cursos de Licenciatura da UFSM? Caso afirmativo, comente sobre elas.
18. Como você avalia a proposta de organização e de desenvolvimento do Estágio Curricular presente no Projeto do Curso em que atua considerando as Resoluções CNE/CP 2002?

APÊNDICE 05

Roteiro para Entrevista Estruturada 3, utilizado junto a
Professores Orientadores de Estágio Curricular Pré-Profissional
de Cursos de Licenciatura da UFSM

ENTREVISTA COM ORIENTADORES DE ESTÁGIO DE CURSOS DE LICENCIATURA DA UFSM

ROTEIRO PARA ENTREVISTA ESTRUTURADA 3

Bloco I. Formação docente do professor orientador e organização do ECPP

1. Como você se tornou professor orientador de estágio em Cursos de Licenciatura? Como aprendeu a fazer este tipo de trabalho?
2. Se pudesse escolher, você permaneceria como responsável pela disciplina de EC? Comente, por favor.
3. Descreva as ações/atividades/formas que você utiliza para preparar os alunos-estagiários para desenvolverem seus EC. Como isso acontece e o que é discutido?

Bloco II. Elementos das trajetórias escolar, acadêmica e profissional importantes para atuação na atividade de orientação

4. Que professores você considera como “bons” professores durante sua trajetória escolar? Como você poderia caracterizá-los?
5. Que aspectos (disciplinas, atividades, momentos) de sua formação inicial você considera que contribuem para a realização de suas atividades como orientador(a)?
6. Cite acontecimentos de sua trajetória profissional que foram importantes para a sua definição e estabilização na profissão de professor.
7. Quando começou seu trabalho como orientador(a) de Estágio Curricular Pré-Profissional (ECP), você sentiu necessidade de realizar processos formativos voltados, mais especificamente, para trabalho de orientação de estagiários? Em caso afirmativo, em que tipos de processo formativo você investiu?
8. Atuando na orientação de ECPP que diferenças você percebe em relação às atividades profissionais que você desenvolveu antes de assumir a orientação?

Bloco III. Encontros de orientação entre orientadores e estagiários

9. Relate um pouco sobre como têm sido organizados e desenvolvidos os encontros entre você e os estagiários.
10. Comente sobre dificuldades que você vivencia nas atividades de orientação de ECPP:

11. Quais expectativas você considera que os alunos tenham em relação à sua função como orientador(a) de estágio? Você acha que corresponde a elas?
12. Descreva como você considera que seus alunos vêem você e o trabalho que desenvolve junto a eles.
13. Descreva características que você define como essenciais ao profissional que atua na orientação de estágios.
14. Diante de tais características, que saberes você percebe que mobiliza para orientar estagiários?
15. Qual o papel que pode ser atribuído ao Estágio em Cursos de Licenciatura?
16. Quais são suas expectativas quanto ao papel a ser desempenhado pelos professores de Escolas de Educação Básica que recebem estagiários em suas turmas?

Bloco IV. Espaço profissional de atuação do orientador

17. Há alguma forma e/ou momento de interação entre você e os demais orientadores de ECPP de outros Cursos de Licenciatura da UFSM? Em caso afirmativo, descreva os aspectos principais dessa interação? (assunto abordado, frequência de realização, dinâmica empregada)
18. Que orientações formais, por parte da instituição, ou informal, por parte dos demais orientadores de estágio, você recebeu para desenvolver sua atividade como orientador(a) de estagiários?
19. Caso seus colegas orientadores de estágio de outros Cursos de Licenciatura fossem convidados a descrever você como profissional, como você imagina esta descrição?
20. Você conhece outras formas de orientar estágio praticadas em outros Cursos de Licenciatura da UFSM? Caso afirmativo, comente sobre elas.
21. Como você avalia a proposta de organização e de desenvolvimento do Estágio Curricular presente no Projeto do Curso em que atua considerando as Resoluções CNE/CP 2002?

APÊNDICE 06

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título do estudo: “Formação da Identidade Profissional de Professores Orientadores de Estágio Curricular Pré-Profissional: marcas de um coletivo”

Autora do projeto: Paula Gaida Winch

Pesquisador responsável: Eduardo A. Terrazzan

Instituição/Departamento: UFSM/MEN/CE

Telefone para contato: (55) 9166-6811

Local da coleta de dados: UFSM /CE/CCNE

1 – Desenho do estudo e objetivo(s): essas informações estão sendo fornecidas para sua participação voluntária neste estudo, o qual tem por objetivo geral caracterizar o processo e os elementos constituintes da construção da identidade profissional de professores orientadores de Estágios Curriculares Pré-Profissionais (ECP), mediante a visão desses profissionais bem como de seus respectivos estagiários.

2 – Descrição dos procedimentos que serão realizados: Para desenvolver esta pesquisa, utilizaremos entrevistas estruturadas com os professores orientadores de Estágio Curricular em Cursos de Licenciatura da UFSM. As entrevistas serão audiogravadas, se houver o consentimento do sujeito entrevistado, transcritas e, posteriormente, entregues aos sujeitos para eventuais alterações, caso eles considerem necessário.

3 – Riscos para o participante:

Algumas questões da entrevista podem vir a causar certo desconforto emocional nos sujeitos investigados na medida em que eles lembrarem alguns momentos marcantes em suas trajetórias acadêmicas e profissionais.

4 – Benefícios para o participante: Trata-se de um estudo que vem a identificar especificidades do trabalho desenvolvido pelos orientadores de Estágio Curricular, de modo a salientar aspectos da formação desses profissionais que os auxiliam na orientação de estagiários e que fazem parte da formação de suas identidades profissionais docentes.

5 – É garantida a liberdade da retirada de consentimento a qualquer momento e deixar de participar do estudo, sem qualquer prejuízo;

6 – Direito de confidencialidade – As informações obtidas serão analisadas e divulgadas, quando autorizado pelos sujeitos participantes, de forma a evitar a identificação deles, utilizando-se para isso códigos e números ao invés do nome dos sujeitos;

7 – Direito de ser mantido atualizado sobre os resultados parciais das pesquisas, quando em estudos abertos, ou de resultados que sejam do conhecimento dos pesquisados;

8 – Despesas e compensações: não há despesas pessoais para o participante em qualquer fase do estudo. Também não há compensação financeira relacionada à sua participação. Se existir qualquer despesa adicional, ela será absorvida pelo orçamento da pesquisa.

9 - Compromisso do pesquisador de utilizar os dados e o material coletado somente para esta pesquisa.

Acredito ter sido suficientemente informado a respeito das informações que li ou que foram lidas para mim, descrevendo o estudo **“Formação da Identidade Profissional de professores orientadores de Estágio Curricular Pré-Profissional: marcas de um coletivo.”** Eu discuti com a pesquisadora Paula Gaida Winch sobre a minha decisão em participar nesse estudo. Ficaram claros para mim quais são os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados, as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes. Ficou claro também que minha participação é isenta de despesas e que tenho garantia do acesso à pesquisa quando necessário. Concordo voluntariamente em participar deste estudo e poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante o mesmo, sem penalidades ou prejuízo.

Santa Maria, (---) de (-----) de 2009 -----

Assinatura do sujeito de pesquisa

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

Santa Maria, (---) de (-----) de 2009 -----

Assinatura do responsável pelo estudo