

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

**PEDAGOGOS EM (TRANS) FORMAÇÃO: DO
ESTÁGIO SUPERVISIONADO À FASE INICIAL DA
CARREIRA DOCENTE**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Mariana Gaspar Enderle

**Santa Maria, RS, Brasil
2014**

**PEDAGOGOS EM (TRANS) FORMAÇÃO: DO ESTÁGIO
SUPERVISIONADO À FASE INICIAL DA CARREIRA
DOCENTE**

Mariana Gaspar Enderle

Dissertação apresentada à Banca Examinadora e ao Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito para a obtenção do título de **Mestre em Educação**.

Orientadora: Prof.^a Dr. Adriana Moreira da Rocha

**Santa Maria, RS, Brasil
2014**

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

Enderle, Mariana Gaspar
PEDAGOGOS EM (TRANS) FORMAÇÃO: DO ESTÁGIO
SUPERVISIONADO À FASE INICIAL DA CARREIRA DOCENTE /
Mariana Gaspar Enderle.-2014.
136 p.; 30cm

Orientadora: Adriana Moreira da Rocha
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa
Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em
Educação, RS, 2014

1. Formação de Professores 2. Processos Formativos 3.
Estágio Supervisionado 4. Primeiros Anos da Carreira
Docente 5. Educação a distância I. da Rocha, Adriana
Moreira II. Título.

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

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

**PEDAGOGOS EM (TRANS) FORMAÇÃO: DO ESTÁGIO
SUPERVISIONADO À FASE INICIAL DA CARREIRA DOCENTE**

elaborada por
Mariana Gaspar Enderle

COMISSÃO EXAMINADORA:

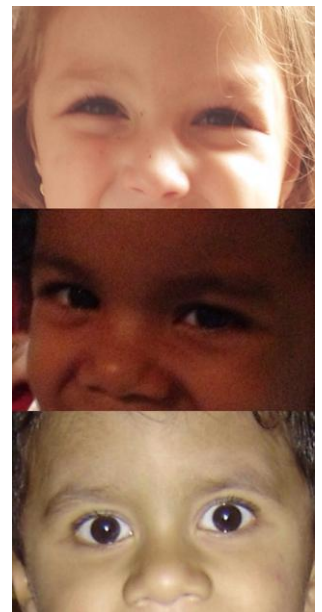
Adriana Moreira da Rocha, Prof.^a Dr.
(Presidente/Orientadora)

Adriana Rocha Bruno, Prof.^a Dr. (UFJF)

Dóris Pires Vargas Bolzan, Prof.^a Dr. (UFSM)

Graziela Escandiel de Lima, Prof.^a Dr. (UFSM)

Santa Maria, 22 de abril de 2014.



*Dedico esta dissertação às crianças da minha vida –
Juju, Antonia e Migs,
que me (trans) formam todos os dias.*

AGRADECIMENTOS

Em dois anos de Mestrado diversas pessoas passaram pela minha vida... Hoje, ao final desta etapa, agradeço àqueles que estiveram mais próximos:

*Minha mãe, **Jozy**, que nos mostra todos os dias o que é amor incondicional. Que nos ensinou a gratidão, o amor ao próximo e o respeito. Que briga, cobra e no final do dia sempre traz “umas coisinhas da padaria” pra agradecer: agora pode fazer um chimarrão só porque a dissertação terminou e não vou ficar no quarto mateando sozinha;*

*Meu pai, **Flávio**, que me ensinou – com a maior paciência que alguém pode ter – que sempre posso saber mais: eu nunca vou ver todos os filmes, nem ouvir todas as músicas, mas sei que tu sempre vai estar aqui pra me ajudar, pra “passar pro pendrive” e pra pedir vida nos joguinhos;*

*Meus irmãos, de corpo e alma, **Carol, Antonia, Miguel e Karine**, meus melhores companheiros, amores de uma vida inteira: se existe um ser superior, foi ele que colocou vocês na minha vida, ou foi o destino sendo (muito) generoso mesmo;*

***Andréa**, minha outra mãe, que me deu a família mais louca e mais amada do mundo: obrigada por pensar em tudo, acho que aprendi a ser virginiana contigo;*

*Minha família, em especial **Ju, Gabi e Anna Julia**: a minha alegria depende de vocês, obrigada por estarem sempre comigo, e por aguentarem esse tempo de muita chatice;*

*Minha orientadora-amiga-mãe, **Adriana**, que não mede esforços pra dividir a vida conosco: além da tua sabedoria, preciso sempre das tuas palavras de carinho, do teu abraço e do teu colo;*

*Meu grupo de pesquisa, o **GPKOSMOS**, em especial a **Cris**, o **Bruno** e a **Karine W.**, pela parceria e pela amizade;*

***Lucas, Carina, Adri Zamberlan e Danilo**, meus parceiros do mestrado e da vida: quero vocês sempre, com café, cerveja ou chimarrão (e dança);*

*As espiraladas da resiliência - **Fabi, Neiva, Fran e Michele**: eu amo vocês, talvez não tenha dito isso em nenhum momento, mas vocês foram a melhor surpresa do último ano;*

***Vanessa**, minha parceira pra tudo, que me dá os melhores conselhos e que me apoia sempre: agora temos a **Olivia** pra fortalecer ainda mais a nossa relação;*

***Leandra, Eni e Taciana**, minhas amigas da UFSM: gosto de vocês desde o primeiro contato - como professoras, obrigada por confiarem sempre no meu trabalho;*

***Valmor**, meu amigo mais especial: eu ainda vou te ensinar a mandar beijo no final das mensagens (!) e a demonstrar todo teu afeto por mim;*

***Graziela**, minha professora, amiga, e agora banca de defesa: sou muito feliz pela relação que construímos desde o estágio, obrigada por tudo (tudo mesmo, no trabalho e na vida);*

***Dóris**: obrigada pelo cuidado na leitura do trabalho desde a qualificação, tenho muito orgulho de conviver contigo, uma das minhas referências na academia;*

***Professora Adriana Bruno**, que atendeu de pronto meu convite: obrigada pela tua presença na banca, tenho certeza que tens muito a acrescentar ao trabalho;*

*As **professoras** que toparam participar desta pesquisa, cujas trajetórias se unem à minha: obrigada por compartilharem suas histórias;*

*Às pessoas da **Estação dos Ventos**, crianças e adultos, por abrirem a instituição para minhas primeiras experiências docentes, e também suas casas e vidas para os momentos mais sublimes que pude viver;*

*Por fim, agradeço à **UFSM** pela oportunidade de desenvolver minha pesquisa no **PPGE**, lugar que sempre me acolheu.*

“...qualquer um, independente das habilitações que tenha, ao menos uma vez na sua vida fez ou disse coisas muito acima da sua natureza e condição, e se a essas pessoas pudéssemos retirar do cotidiano pardo em que vão perdendo os contornos, ou elas a si próprias por vioência se retirassem de malhas e prisões, quantas mais maravilhas seriam capazes de obrar? Que pedaços de conhecimento poderiam comunicar? Porque cada um de nós sabe infinitamente mais do que julga e cada um dos outros infinitamente mais do que neles aceitamos reconhecer.”

(José Saramago, em A Jangada de Pedra, 1986)

RESUMO

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

PEDAGOGOS EM (TRANS) FORMAÇÃO: DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO À FASE INICIAL DA CARREIRA DOCENTE

Autora: Mariana Gaspar Enderle
Orientadora: Prof.^a Dr.^a Adriana Moreira da Rocha

Este estudo, realizado no contexto da Linha de Pesquisa Formação, Saberes e Desenvolvimento Profissional, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) tem como tema a **transição do estágio supervisionado à fase inicial da carreira docente**. O objetivo geral do trabalho é *investigar as implicações da experiência do pedagogo no estágio supervisionado nos seus primeiros anos de docência*. Os objetivos específicos da pesquisa são: analisar as implicações de uma ambiência positiva/negativa nos primeiros anos da docência; identificar as experiências significativas que revelam a transição de estudante/estagiário a pedagogo; relacionar as repercussões de ser egresso de um curso de formação na modalidade EaD com relação à receptividade das instituições escolares, tanto para o estágio quanto para as primeiras experiências profissionais. Com isso, a revisão teórica aparece imbricada às narrativas construídas pelos sujeitos, e está estruturada de forma a abordar os conceitos relativos ao trabalho, são eles: **estágio supervisionado como primeira experiência docente**, embasado pelos estudos de Pimenta (2009), Pimenta e Lima (2006, 2001), Lima (2009, 2012), Dalla Corte (2010); **primeiros anos da carreira docente**, embasado pelos estudos de Isaia; Bolzan (2010), Isaia (2006, 2009), Maciel; Isaia; Bolzan (2009, 2012), Cunha (2004, 2010, 2011), Huberman (2000), Marcelo Garcia (1989, 2008, 2009); bem como, alguns apontamentos sobre a modalidade de **Educação a Distância**, estes embasados por um estudo de Enderle e Segat (2012). A pesquisa, qualitativa foi desenvolvida, mediante narrativas autobiográficas, construídas em entrevistas com três professoras, egressas Curso de Pedagogia a distância (UAB/UFSM). As informações foram tratadas por meio da Análise Textual Discursiva (ATD), proposta por Moraes (2003); Moraes e Galiazzi (2006). Este trabalho serve como espaço de reflexão sobre a configuração dos Cursos de Pedagogia da UFSM, mais especificamente sobre as concepções de teoria e prática discutidas nestes contextos. Possibilita, ainda, visualizar as aproximações e distanciamentos nas trajetórias dos sujeitos e da pesquisadora, especialmente no que tange ao ingresso e às implicações do estágio supervisionado nos primeiros anos da carreira docente.

Palavras-chave: Formação de Professores. Processos Formativos. Estágio Supervisionado. Primeiros Anos da Carreira Docente. Educação a Distância.

ABSTRACT

Master Thesis
Education Post-Graduation Program
Federal University of Santa Maria

PEDAGOGUES IN (TRANS) FORMATION: FROM SUPERVISED TRAINING TO INITIAL PHASE OF TEACHING CAREER

Author: Mariana Gaspar Enderle
Advisor: Dr. Adriana Moreira da Rocha

This study has been carried out in the context of the Formation, Knowledges and Professional Development line of research bound to the Education Post-Graduation Program of the Federal University of Santa Maria (FUSM) whose theme is the **transition from supervised training to the initial phase of teaching career**. The general objective of this paper is *to investigate the implications of the pedagogue's experience in supervised training in early teaching years*. The specific objectives of the study are: to analyze the implications of a positive/negative ambience in early teaching years; to identify the meaningful experiences that reveal the transition from student/trainee to pedagogue; to relate the repercussions of being a graduate student from Distance Teaching (DT) modality to the relation of receptivity of educational institutions towards either training or early professional experiences. Therefore, the theoretical framework appears overlapped with the narratives construed by the subjects and structured in such a way to approach the concepts related to the work, which are, **supervised training as first teaching experience**, supported by Pimenta's (2009), Pimenta and Lima's (2006, 2001), Lima's (2009, 2012) and Dalla Corte's (2010) studies; **early years of teaching career**, supported by Isaia; Bolzan's (2010), Isaia's (2006; 2009), Maciel; Isaia; Bolzan's (2009, 2012), Cunha's (2004, 2010, 2011), Huberman's (2000) and Marcelo Garcia's (1989, 2008, 2009) studies; as well as some notes on **Distance Teaching** modality based on a study by Enderle and Segat (2012). The qualitative research has been carried out upon autobiographical narratives arising from interviews with three female teachers graduated from the distance Pedagogy Major (OUB/FUSM). Information has been dealt through Discursive Textual Analysis (DTA), proposed by Moraes (2003); Moraes and Galiazzi (2006). This study serves as a space of reflection about the configuration of FUSM Pedagogy Majors, especially about theoretical concepts and practices discussed in these contexts. It still enables to visualize the approximations and detachments in subjects' and researcher's paths, especially concerning the entrance and implications of supervised training in early teaching years.

Keywords: Teachers' Formation. Formative Process. Supervised Training. Early Years of Teaching Career. Distance Education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Mapa dos polos de apoio presencial.....	31
Figura 2 – Concepção de narrativa autobiográfica.....	36
Figura 3 – Entrevista narrativa online.....	41
Figura 4 – Acompanhamento da entrevista narrativa.....	42
Figura 5 – Histórico de revisões da entrevista narrativa.....	42
Figura 6 – Categorias de análise.....	47
Figura 7 – Diferença organizacional dos Estágios Supervisionados.....	59
Figura 8 – Relação entre teoria e prática.....	70
Figura 9 – Características dos primeiros anos da docência.....	83

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Desenho investigativo da pesquisa.....	24
Quadro 2 – Conhecimento atual do tema.....	27
Quadro 3 – Sujeitos da pesquisa.....	33
Quadro 4 – Quadro de análise individual.....	45
Quadro 5 – Quadro de análise coletiva.....	47
Quadro 6 – Distribuição das categorias de análise no texto.....	48

LISTA DE APÊNDICES

Apêndice A – Relação de referências para construção do Estado da Arte.....	110
Apêndice B – Termo de Autorização Institucional.....	114
Apêndice C – Formulário de sondagem inicial – Pesquisa Exploratória.....	117
Apêndice D – Termo de Confidencialidade.....	119
Apêndice E – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	120
Apêndice F – Roteiro de Entrevista Narrativa.....	122
Apêndice G – Quadro de análise coletiva com excertos.....	125

SUMÁRIO

PRÓLOGO - DE ESTUDANTE A PROFESSOR: A METAMORFOSE	15
INTRODUÇÃO	19
1 PERCURSO INVESTIGATIVO	23
1.1 Área temática e justificativa	25
1.2 Questões problematizadoras.....	25
1.2.1 Questão geradora.....	25
1.2.2 Questões consequentes	25
1.3 Objetivos.....	26
1.3.1 Objetivo geral.....	26
1.3.2 Objetivos específicos.....	26
1.4 Sobre o conhecimento atual do tema e a proposição de pesquisa	26
1.5 Concepção e detalhamento da investigação	29
1.5.1 Cenário	29
1.5.2 Sujeitos da pesquisa.....	33
1.6 Abordagem Qualitativa: Um ensaio sobre as principais teorias acerca das narrativas autobiográficas	36
1.7 Busca e análise das informações.....	39
1.7.1 Relato de busca das informações.....	39
1.7.2 Análise textual discursiva: a interpretação do corpus e a organização do metatexto	43
1.8 Aspectos éticos da pesquisa.....	48
2 NA TECELAGEM DOS FIOS DA SEDA... AS VOZES DOS SUJEITOS	51
2.1 Considerações acerca das DCN da Pedagogia e a Formação de Professores.....	51
2.2 A pedagogia na modalidade EaD: alguns apontamentos.....	54
2.2.1 Concepção das escolas a respeito da modalidade	54

2.2.2 Estrutura do estágio supervisionado no Curso de Pedagogia a distância UAB/UFSM	57
2.3 O estágio supervisionado como primeira experiência docente.....	61
2.3.1 Percepções sobre as vivências no Estágio Supervisionado.....	62
2.3.2 Relação entre saberes e fazeres: buscando o entrecruzamento de teoria-prática	67
2.3.3 Repercussão do Estágio Supervisionado nos primeiros anos da docência: construção da identidade profissional docente	73
3 NA SOLIDÃO DO CASULO... ELABORANDO SIGNIFICADOS	78
3.1 O professor como pessoa: ciclos de vida pessoal e profissional no processo formativo	79
3.2 Na voz dos sujeitos: o processo de inserção na docência	81
3.2.1 Ambiência (trans) formativa: docente e institucional	82
4 SISTEMATIZANDO AS NARRATIVAS: A VOZ DA PESQUISADORA	94
A <i>CONVERSA CONTINUA</i> ...Sobre elaborar as considerações finais	97
EPÍLOGO – TORNAR-SE BORBOLETA.....	100
REFERÊNCIAS	101
APÊNDICES	109

PRÓLOGO

DE ESTUDANTE A PROFESSORA: A METAMORFOSE

*“A experiência é o que **nos** passa,
o que **nos** acontece, o que **nos** toca.
Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca.”*

- Jorge Larrosa Bondía

Ao reler o prólogo elaborado para o Projeto de Dissertação, dei-me conta de que realmente foram diversos os fatores que contribuíram na minha trajetória de estudante de graduação, professora e estudante de mestrado. Alguns mais marcantes e que tendem a agregar às futuras experiências, são eles: minhas vivências na graduação em Pedagogia, licenciatura, presencial, na Universidade Federal de Santa Maria - UFSM; os primeiros anos de carreira docente; a participação no GPKOSMOS (Grupo de Pesquisa em Educação Digital e Redes de Formação); o meu trabalho como tutora a distância do Curso de Pedagogia EaD/UFSM, no âmbito da Universidade Aberta do Brasil – UAB e agora o Mestrado em Educação, em especial a disciplina de Docência Orientada.

Quando ingressei na graduação em Pedagogia, no ano de 2007, recém-saída da escola, tinha certeza que não queria ser professora; acima disso queria me formar na faculdade. Dediquei-me muito durante toda a minha formação inicial, sempre refletindo sobre os movimentos que me constituiriam professora. Ficava angustiada porque não tinha experiência e sabia que a docência não era um dom e, com isso, não me sentia professora. Conforme fui me envolvendo com as primeiras teorias, pensando sobre escola, estudantes, educação e trabalho, fui me sentindo professora. Estava conseguindo estruturar uma concepção sobre a importância da minha formação, o sentido de ter escolhido esta profissão, o papel do professor, etc.

Entendo que estes processos formativos iniciaram muito antes do final do curso, mas chegara a hora de ingressar no estágio supervisionado, de fazer planejamentos reais para crianças não mais idealizadas, de envolver-me com uma instituição na busca do melhor para as crianças e para a minha formação. A proposta inicial do estágio foi cumprida com sucesso. Porém, no começo me sentira frustrada por não conseguir fazer tudo que propunha. Como

estava em situação de estágio me sentia provada a todo o momento. Achava que eu precisava fazer tudo aquilo que aprendi durante minha graduação.

Nas conversas com minha orientadora, percebi que o objetivo de estar em estágio era outro; eu não estava sendo testada. O estágio é apenas mais um momento de aprendizagens no curso e lá aprendi que tudo que eu preciso é ter calma, me sentir segura com aquilo que estou propondo, ter um olhar mais sensível para as crianças, saber de onde vêm e o que precisam, manter uma relação de cumplicidade com as pessoas que moram na comunidade, principalmente com aqueles que trabalham ali.

Assim que terminei o estágio, comecei a trabalhar nesta instituição, um projeto criado por uma associação comunitária para “atender” crianças da comunidade. Vivenciei uma situação totalmente diferente do estágio, ainda que na mesma instituição. Altíssima valorização do professor e baixa valorização do trabalho docente: foi nesse paradoxo que vivi durante meus dois primeiros anos da carreira. Ou seja, ao mesmo tempo em que a instituição valorizava a figura do professor, por diversos fatores, o trabalho docente realizado com as crianças já não tinha o mesmo valor.

Na instituição em que trabalhava todos sabiam da importância da minha presença, mas não do meu trabalho. Outras situações eram priorizadas em detrimento do “bem-estar” das crianças: receber visitas, doações... Cada pessoa que chegava à instituição fazia com que todas as crianças saíssem da sala para agradecer a visita. Isso fez com que eu começasse a me sentir desvalorizada, será que meu trabalho não estava interessante? Planejava tudo com tanto cuidado, da mesma forma que aprendi na graduação. Será que eu realmente sabia “como ser professora”?

Concomitantemente a este processo, comecei a trabalhar como tutora a distância do curso de Pedagogia EaD/UAB/UFMS, e tive muita curiosidade em saber a partir de que momento aqueles alunos que tem uma trajetória de trabalho fora da escola, em outras áreas, começam a se constituir professores. A partir destes questionamentos, ingressei no GPKÓSMOS, grupo de pesquisa que discute as questões referentes a docência, tutoria e discência em ambientes virtuais de ensino-aprendizagem (AVEA), com o objetivo de investigar os processos formativos que ocorrem neste contexto. Com todos estes anseios, fui buscar no mestrado o aperfeiçoamento da minha prática, na procura por uma solução imediata saí da instituição onde trabalhava.

Dentre tantos conflitos, percebi uma diferença significativa em relação à minha prática no estágio supervisionado e minha prática docente, ainda que na mesma instituição. É neste momento que surge o projeto, e posterior dissertação, intitulado “Pedagogas em (trans)

formação: do estágio supervisionado à fase inicial da carreira docente”, com o objetivo de investigar as repercussões da experiência do pedagogo em formação no estágio supervisionado sobre os primeiros anos da docência.

A experiência no mestrado - nas disciplinas e na Docência Orientada - agregou muito à escrita da dissertação. Realizei minha Docência Orientada na disciplina de *Prática de Ensino na Educação Básica: inserção e monitoria*, também transitei na disciplina de *Organização da Ação Pedagógica*, considerando que ambas ocorriam em consonância. Estes componentes fazem parte da grade curricular do sétimo semestre do Curso de Pedagogia, da UFSM. Juntamente com a professora que acompanhei, que foi também minha orientadora de estágio na graduação, organizamos um roteiro de observação nas escolas, orientamos observações e inserções e discutimos textos referentes à prática que estava sendo vivenciada pelas estagiárias.

Estar na Docência Orientada fez com que me sentisse novamente no curso de Pedagogia, comentava com as estagiárias que sentia saudade da alegria de produzir e aprovar um planejamento, via nas angústias delas a minha angústia. Criei o hábito de registrar todas as aulas em um diário, como fazia quando estagiária. Relendo estas reflexões, percebo que me coloquei muitas vezes no lugar delas, pensando sobre os relatos, sobre o julgamento às situações relatadas e escolas visitadas. Refleti muito sobre o que estávamos vivendo, elas na experiência do pré-estágio e eu na situação de docente orientada, mas em ambos os casos pensando sobre o estágio e sobre a inserção dos estudantes nas escolas.

Assim como a Docência Orientada possibilitou que eu revisitasse o Curso de Pedagogia, redigir este trabalho fez com que me remetesse às minhas vivências no estágio e posteriores vivências no trabalho. Enquanto estagiava recebia o apoio de um grupo de colegas e da minha orientadora, quando comecei a trabalhar senti-me sozinha, sem uma ambiência colaborativa. Em diversos momentos, dei-me conta de que a falta de colaboração dos colegas era involuntária. Como eu era a professora da turma, graduada em Pedagogia (somente duas pessoas possuíam graduação naquela instituição), poucas pessoas assumiam a resolução dos conflitos, pois não se sentiam a vontade em discutir questões referentes às crianças comigo.

Em recente ida a um evento sobre Professores Principiantes, discutia durante a apresentação de meu trabalho sobre a importância de encontrar os sujeitos da pesquisa e do quanto as entrevistas dão sentido à dissertação e às teorias estudadas. Ao final da apresentação, onde narrei também minha trajetória, uma professora comentou: “Percebeste que o teu encontro com estes autores também te fez compreender tua história?”. E realmente, ler e estudar sobre o processo de inserção à docência me fez compreender aquilo que sentia

quando cheguei na sala de aula, e fez ainda com que eu entendesse que eram apenas características de uma fase, passageira, mas que marca a minha trajetória docente.

Ao elaborar este prólogo, relacionei o meu processo à metamorfose¹ da lagarta até tornar-se borboleta: primeiro estava na graduação, estudando – ou comendo, tal qual a lagarta –, até que ingressei no estágio, e na tecelagem dos fios da seda, fui estabelecendo relações com a prática docente, as crianças e as colegas. Ao final desta graduação, já nos primeiros anos da carreira docente, estava no casulo, solitário e dolorido. Nesta fase, dei-me conta da necessidade do tempo de aprender, de amadurecer, compreender e crescer para virar borboleta, e ingressei no mestrado.

Agora, quero conhecer e compreender as vivências de outras colegas, outras lagartas, na ânsia de tornarem-se borboletas. Questiono-me: quando saberemos que viramos borboletas? E busco na minha prática, na música cantada pelas crianças, outros questionamentos: Será que a borboleta lembra que já foi lagarta? Será que a lagarta sabe que um dia vai voar?

¹ O ciclo de vida da borboleta tem quatro (4) fases, são elas: ovo (fêmea toma todos os cuidados para aumentar as probabilidades de sobrevivência do ovo); lagarta (logo após a postura do ovo as lagartas aparecem, nesta fase variações de temperatura – condições ambientais - podem influenciar muito no desenvolvimento da lagarta); pupa – ou casulo em algumas espécies de mariposas (primeiro ocorre a produção da seda, nos casos em que esta ocorre, qualquer mudança brusca no ambiente pode ser fatal); adulta (borboletas adultas eclodem dos casulos e esperam horas até as asas se adequarem ao voo, depois o ciclo se inicia novamente, para garantir a perpetuação da espécie). Fonte: diariodebiologia.com

INTRODUÇÃO

Como encontra-se narrado no prólogo, este trabalho iniciou ainda nas minhas vivências na graduação em Pedagogia. Quando ingressei no mestrado, inseri-me na Linha de Pesquisa 1 – Formação, Saberes e Desenvolvimento Profissional. A opção pela linha de pesquisa deve-se ao fato do objetivo da minha pesquisa se inserir no objetivo da linha, conforme o Projeto Político Pedagógico do Programa de Pós-Graduação em Educação (UFSM, 2006a): *“desenvolver investigações sobre a formação inicial e continuada nos seus diferentes níveis e espaços educativos, tendo como referência as relações sócio-políticas e culturais na constituição da docência”*.

Ao desenvolver esta pesquisa com pedagogos em fase inicial da carreira, graduados no Curso de Pedagogia à distância UAB/UFSM, busquei estabelecer relações com as problematizações apresentadas sobre a minha prática discente/docente. Algumas questões auxiliaram nas reflexões e na condução do trabalho: Quais são as marcas das experiências de estágio? Como é caracterizada a fase inicial da carreira docente? O que é/como ocorre uma ambiência construtiva? Como se dá a formação do pedagogo em EaD? O que motiva ao desenvolvimento profissional docente? Tudo isto, buscando compreender a transição de estudante/estagiário a pedagogo.

Sistematizando as questões de interesse, elaborei a minha questão principal de pesquisa, que ao longo do Curso apresentou algumas modificações, mas acabou por constituir-se desta forma: **Quais as implicações da experiência do pedagogo no estágio supervisionado nos seus primeiros anos de docência?**

Consequentemente, o objetivo geral da pesquisa é **“identificar as implicações da experiência do pedagogo no estágio supervisionado nos seus primeiros anos de docência”**.

Para atender a demanda de pesquisa, a questão de pesquisa desdobrou-se em outras três subquestões. São elas: Quais as implicações de uma ambiência positiva/negativa nos primeiros anos da docência? Que experiências significativas revelam a transição de estudante/estagiário a pedagogo? Quais as repercussões de ser egresso de um curso de formação na modalidade EaD com relação à receptividade das instituições escolares, tanto para o estágio, quanto para as primeiras experiências profissionais?

Durante a elaboração do trabalho, preocupei-me com a coerência, especialmente na busca e análise das informações. Com isso, os objetivos específicos surgem em decorrência das sub-questões e são o eixo central das entrevistas narrativas: analisar as implicações de uma ambiência positiva/negativa nos primeiros anos da docência; identificar as experiências significativas que revelam a transição de estudante/estagiário a pedagogo; relacionar as implicações de ser egresso de um curso de formação na modalidade EaD com relação à receptividade das instituições escolares, tanto para o estágio quanto para as primeiras experiências profissionais.

A presente dissertação está estruturada da seguinte forma: Prólogo - De estudante a professor: a metamorfose; Introdução; Capítulo 1 – Percorso investigativo; Capítulo 2 – Na tecelagem dos fios da seda... O estágio supervisionado como primeira experiência docente; Capítulo 3 – Na solidão do casulo... elaborando significados: primeiros anos da carreira docente; Capítulo 4 – Concepção sobre a Modalidade EaD: alguns apontamentos; Sistematização das narrativas; por fim as Considerações Finais e as Referências.

Em *Prólogo - De estudante a professor: a metamorfose* - apresento todas as minhas vivências e minha trajetória até chegar à construção da dissertação. É redigido na primeira pessoa² do singular em função da opção metodológica [narrativas autobiográficas]. Na *Introdução*, problematizo e apresento a estrutura do trabalho.

No primeiro capítulo apresento o percurso investigativo da pesquisa, descrevendo a área temática e justificativa, as questões problematizadoras, os objetivos do trabalho, o desenho investigativo, o conhecimento atual do tema e a proposição de pesquisa. Ainda no primeiro capítulo, descrevo o tipo de pesquisa e a metodologia, que consiste em uma pesquisa qualitativa de cunho narrativo, com base nos estudos de Marie Christine Josso, bem como apresento os sujeitos e o cenário onde a pesquisa foi desenvolvida, e um relato sobre a busca e análise das narrativas construídas.

Nos capítulos que seguem, reuni o material que tinha no design conceitual do projeto com as análises das narrativas dos sujeitos. Com isto, no segundo capítulo apresento os apontamentos pertinentes ao Estágio Supervisionado, assim como o terceiro capítulo discorre sobre os primeiros anos da carreira docente. No quarto e último capítulo realizo alguns apontamentos sobre a percepção das escolas a respeito da modalidade de Educação a

² Ao concluir a escrita do trabalho, dei-me conta que o fiz todo em primeira pessoa, ainda que seja uma atitude arriscada, mantive. É muito difícil fazer a transposição para a terceira pessoa, pois o trabalho conta a minha trajetória, perpassa por todos os caminhos que trilhei, todos as construções teóricas e metodológicas que sustentam a minha prática docente.

Distância. Ao final dos capítulos de análise das narrativas há uma sistematização destas narrativas, de forma a relacioná-las aos objetivos de cada categoria.

Busco, no texto que segue, não só compreender o processo de transição de estudante a profissional dos alunos do Curso de Pedagogia a distância UAB/UFSM, mas também reconstruir as minhas próprias experiências significativas no estágio, as quais fazem parte da minha constituição como professora.

PERCURSO INVESTIGATIVO

1 PERCURSO INVESTIGATIVO

Este capítulo é considerado a espinha dorsal da pesquisa, o caminho traçado para possibilitar a elaboração das reflexões finais da dissertação. Para isto, serão apresentados os seguintes tópicos: área temática e justificativa; questões problematizadoras; objetivos; cenário e sujeitos da pesquisa; constructo teórico sobre a abordagem metodológica utilizada (narrativas autobiográficas); relato sobre a busca das informações e o desenho do método de análise destas informações – a Análise Textual Discursiva.

O Quadro 1 foi estruturado de modo a relacionar as questões de pesquisa, objetivos, eixos narrativos e os tópicos-guia, considerando a preocupação em apresentar claramente os pontos da pesquisa e a inter-relação entre eles. É fundamental, e coerente com o método de pesquisa e com o método de análise, que o trabalho esteja encadeado desde os objetivos específicos até os tópicos-guia que subsidiam as entrevistas narrativas.

Outra preocupação surgiu na análise da banca examinadora do projeto, o fato de que não basta apenas um encadeamento dos objetivos até os tópicos-guia, precisa haver também uma relação entre estes tópicos, ou seja, analisando o Quadro 1 vimos que o trânsito da pesquisa não é somente horizontal, é também vertical.

ÁREA TEMÁTICA				
Pedagogos em (trans)formação: do estágio supervisionado à fase inicial da carreira.				
QUESTÕES PROBLEMATIZADORAS		OBJETIVOS		
Questão geradora	Objetivo geral			
Quais as implicações da experiência do pedagogo em formação no estágio supervisionado nos seus primeiros anos de docência?	Investigar as implicações da experiência do pedagogo em formação no estágio supervisionado sobre os primeiros anos da docência.			
Questões consequentes	Objetivos específicos	Eixos narrativos /Tópicos-guia	Descrição	
Quais as implicações de uma ambiência positiva/negativa nos primeiros anos da docência?	Analisar as implicações de uma ambiência positiva/negativa nos primeiros anos da docência.	Ambiência positiva/ negativa nos primeiros anos da docência.	Ambiência institucional	Estrutura escolar
			Ambiência docente	Opção profissional Motivações pessoais/profissionais
Que experiências significativas revelam a transição de estudante/estagiário a pedagogo?	Identificar as experiências significativas que revelam a transição de estudante/estagiário a pedagogo.	Experiências significativas na transição de estudante/estagiário a pedagogo.	Período de Estágio	Experiência do pedagogo em formação no estágio supervisionado - Estudante/estagiário
			Relação teoria-prática	Repercussões da teoria na prática Concepções de prática na graduação
			Repercussão da experiência do pedagogo na profissão	Primeiros anos da docência
Quais as repercussões de ser egresso de um curso de formação na modalidade EaD com relação à receptividade das instituições escolares, tanto para o estágio, quanto para as primeiras experiências profissionais?	Relacionar as repercussões de ser egresso de um curso de formação na modalidade EaD com relação à receptividade das instituições escolares, tanto para o estágio quanto para as primeiras experiências profissionais.	Receptividade das instituições escolares, tanto para o estágio, quanto para as primeiras experiências profissionais	Concepção das escolas a respeito da modalidade	Receptividade ao estagiário Credibilidade do profissional

Quadro 1 – Desenho investigativo da pesquisa

1.1 Área temática e justificativa

A área temática do trabalho configura-se na **transição do estágio supervisionado à fase inicial da carreira docente**. A escolha desta área justifica-se pelo fato de, quando estudante do Curso de Pedagogia, ter sido o estágio a fase mais significativa do meu percurso, seja pelo fato de ser minha primeira experiência frente às crianças ou pela escolha do local a estagiar, que posteriormente foi meu campo de trabalho nos primeiros anos da carreira.

Como narrado no prólogo deste trabalho, outros momentos de minha trajetória foram fundamentais na definição da área temática a ser pesquisada, entre eles o contato com os estudantes do Curso de Pedagogia EaD UAB/UFSM, suscitando o desejo de investigar o processo de inserção na docência destes sujeitos.

Complementando a justificativa para o desenvolvimento do trabalho, além da aproximação com as minhas vivências enquanto docente principiante, também acredito que este trabalho pode contribuir para suscitar reflexões sobre a educação nos ambiente virtuais de ensino-aprendizagem e, mais especificamente, sobre os processos formativos na Educação a Distância. Considerando os resultados da pesquisa, também é possível que ela contribua para a qualificação dos cursos de licenciatura a distância da Universidade Federal de Santa Maria, bem como auxilie os estudantes/pedagogos no seu processo de constituição da docência.

1.2 Questões problematizadoras

1.2.1 Questão geradora

Quais as implicações da experiência do pedagogo no estágio supervisionado nos seus primeiros anos de docência?

1.2.2 Questões consequentes

- Quais as implicações de uma ambiência positiva/negativa nos primeiros anos da docência?
- Que experiências significativas revelam a transição de estudante/estagiário a pedagogo?

- Quais as repercussões de ser egresso de um curso de formação na modalidade EaD com relação à receptividade das instituições escolares, tanto para o estágio, quanto para as primeiras experiências profissionais?

1.3 Objetivos

1.3.1 Objetivo geral

Investigar as implicações da experiência do pedagogo no estágio supervisionado nos seus primeiros anos de docência.

1.3.2 Objetivos específicos

- Analisar as implicações de uma ambiência positiva/negativa nos primeiros anos da docência;
- Identificar as experiências significativas que revelam a transição de estudante/estagiário a pedagogo;
- Relacionar as repercussões de ser egresso de um curso de formação na modalidade EaD com relação à receptividade das instituições escolares, tanto para o estágio quanto para as primeiras experiências profissionais.

1.4 Sobre o conhecimento atual do tema e a proposição de pesquisa

Ainda no projeto de dissertação, para que o tema de pesquisa fosse definido e justificado, foi necessário realizar uma pesquisa sobre a temática inicial, ou seja, naquilo que já foi publicado, em periódicos ou em repositórios de programas de pós-graduação (teses e dissertações). Esta busca baseou-se nas seguintes fases, propostas por Humberto Eco (1989; 1999): identificar um tema preciso; recolher documentação sobre ele; por em ordem esta

documentação; posteriormente, o tema do trabalho foi reexaminado, o que deu origem ao texto que segue.

Primeiramente defini o tema que iria buscar nos repositórios, transição do estágio supervisionado à fase inicial da docência, que, em função da falta de material disponível, acabou subdividido da seguinte maneira: **1 Formação de professores a distância. 2 Primeiros anos da carreira docente.**

Para que pudesse ir à fase seguinte, recolher documentação sobre as temáticas foi necessário definir os locais de busca. A pesquisa foi realizada em cinco locais, e alguns trabalhos foram encontrados (Apêndice A), com base nas temáticas buscadas. O Quadro 2 demonstra, ainda que de maneira quantitativa, o número de trabalhos analisados em contraposição ao número de trabalhos encontrados.

REPOSITÓRIO	ENCONTRADOS		SE APROXIMAM DA TEMÁTICA
CAPES	Formação de professores a distância	340	3
	Primeiros anos da carreira docente	83	2
ANPED NACIONAL	GT04 – GT08 – GT16	347	4
ANPEDSUL	224 artigos		4
UNICAMP	140 trabalhos (entre teses e dissertações)		1
USP	36 trabalhos		0

Quadro 2 – Conhecimento atual do tema.

É importante, considerando ser esta uma dissertação, verificar entre os artigos encontrados, aquele(s) que vai(ão) ao encontro de uma proposição para a pesquisa. Diversos trabalhos estudados levaram-me a reflexões sobre as temáticas pesquisadas, especialmente sobre a configuração atual dos cursos de licenciatura a distância, e sobre como os estágios (e as disciplinas no geral) nestes cursos ainda estão muito ligados à estrutura dos cursos presenciais.

Dentre estes trabalhos, dois foram fundamentais para pensar a análise das narrativas, com uma questão chave: o acompanhamento da inserção profissional do professor iniciante. O primeiro trabalho, do repositório da ANPED Nacional, de autoria de Silmara de Oliveira Gomes Papi, é intitulado “Professoras iniciantes bem sucedidas: elementos de seu desenvolvimento profissional”. É um estudo de caso e tem como objetivos sistematizar, a partir do campo da prática, o conceito de professor bem-sucedido; apreender elementos constitutivos do desenvolvimento profissional de professores assim designados; e, apontar **necessidades formativas de professores iniciantes**. A proposta de apontar estas necessidades formativas tem para o meu trabalho um foco importante, pois é também o que problematizo com os sujeitos da pesquisa.

O segundo artigo foi encontrado nos anais da ANPESul, e refere-se a mesma temática, porém o objeto de pesquisa são as teses e dissertações da CAPES sobre professores iniciantes. O trabalho é intitulado “Professores iniciantes: localizando aspectos de sua trajetória nas teses e dissertações da CAPES de 2004 a 2010”, e a autoria é de Marinice Souza Simon. Com o objetivo de conhecer produções científicas sobre os professores iniciantes e sua inserção profissional, a autora afirma que escrever sobre os professores iniciantes torna-se uma necessidade no contexto educacional atual, em que a contratação de novos profissionais é vista como uma oportunidade de enriquecer o quadro funcional da escola, *injetando sangue novo* no trabalho, predominantemente ocupado por antigos profissionais, que, gradativamente deixam de ter interesse por novos projetos dentro de seu campo de atuação. Dois questionamentos perpassam o trabalho, são eles: **Que tipos de vínculos com a instituição formadora ainda perduram nos primeiros anos de docência?** Existe acompanhamento ou programas específicos destinados à inserção profissional?

Os dois questionamentos da autora também perpassam as entrevistas realizadas, mas os sujeitos não foram questionados diretamente sobre isto. É no momento da análise das narrativas que fica claro que o vínculo com a instituição formadora, mais objetivamente com o estágio supervisionado, ainda está muito presente nos primeiros anos de docência, pois todas as atitudes e decisões remetem à orientadora de estágio e às exigências do estágio (estrutura dos planejamentos, reflexões, pesquisas, envolvimento).

1.5 Concepção e detalhamento da investigação

Ao redigir este capítulo, questioneimei-me quanto ao cenário da pesquisa: se os sujeitos são egressos do Curso de Pedagogia a distância, mas já profissionais atuantes nas escolas, será que o cenário é o Curso de Pedagogia? Foi no momento das entrevistas, na conversa com os sujeitos, que percebi que estava certa quanto ao cenário. Como a entrevista fora estruturada de forma a identificar as implicações da experiência deles no estágio sobre os primeiros anos da carreira docente, a todo o momento se remetiam à formação inicial, contavam sobre a trajetória no Curso, sobre a interferência dos professores na formação e especialmente sobre a estrutura dos estágios.

Com isto, a seguir apresento o detalhamento do cenário de pesquisa, pois considero fundamental conhecer a constituição do Curso também para compreender as reflexões dos sujeitos da pesquisa. Posteriormente, apresento os sujeitos escolhidos, informando – com um texto elaborado por eles – sobre a trajetória até a escolha pelo Curso de Pedagogia.

1.5.1 Cenário

Considerando o exposto anteriormente, a pesquisa foi realizada no Curso de Pedagogia a distância, na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) no âmbito da Universidade Aberta do Brasil (UAB).

Segundo o site oficial³, a Universidade Aberta do Brasil é um sistema integrado por universidades públicas que oferece cursos de nível superior para camadas da população que têm dificuldade de acesso à formação universitária, por meio da modalidade de Educação a Distância.

O Sistema UAB foi instituído pelo Decreto 5.800, de 8 de junho de 2006, para "o desenvolvimento da modalidade de Educação a Distância"⁴, com a finalidade de expandir e

³ <http://www.uab.capes.gov.br/>

⁴ Modalidade educacional em que estudantes e professores estão distantes fisicamente, mediados pelas tecnologias de informação e comunicação. Regulada no Brasil a partir do Decreto 5.622, de 19 de dezembro de 2005, que regulamenta o artigo 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Entre outros fatores, este decreto caracteriza a educação à distância como modalidade educacional, organizada segundo metodologia, gestão e avaliação peculiares, além de prever a obrigatoriedade de momentos presenciais e os níveis e modalidades educacionais em que poderá ser ofertada. O Curso de Pedagogia EaD, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), é oferecido pela Universidade Aberta do Brasil (UAB). A UAB é um projeto criado pelo Ministério da Educação, no ano de 2005, no âmbito do Fórum das Estatais pela Educação, para a articulação e integração de um sistema nacional de educação superior a distância. É utilizado o ambiente virtual de ensino-aprendizagem Moodle, de forma a garantir a comunicação síncrona e/ou assíncrona de todos os participantes do processo.

interiorizar a oferta de cursos e programas de Educação Superior no País". Além de fomentar a modalidade de Educação a Distância, estimula a criação de centros de formação permanentes por meio dos polos de apoio presencial.

Ainda que a UAB não estivesse ainda implantada, desde 17 de dezembro de 2004, a partir da Portaria MEC/CEN N° 4208, a UFSM está credenciada para atuar na Educação a Distância, porém somente com o Decreto número 5622, de 19 de dezembro de 2005, a Educação a Distância foi reconhecida como modalidade educacional. “Utilizando meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos, deve ocorrer a mediação pedagógica” (BRASIL, 2005).

Passados dois anos do credenciamento da Universidade para atuar na EaD, e com a implantação do Sistema da UAB, começou a ser estruturado o Curso de Pedagogia a Distância, no ano de 2006. Analisando o Projeto Político Pedagógico é possível perceber que o Curso de Pedagogia a Distância tem uma estrutura muito semelhante com o Curso de Pedagogia presencial, desta mesma universidade. Como anunciado já na apresentação do Projeto Político Pedagógico (UFSM, 2006), a matriz curricular foi organizada com base no histórico do Curso de Pedagogia presencial, perpassado por obstáculos e adversidades.

Além disto, o PPP (UFSM, 2006) baseia-se em dois documentos. Primeiramente no documento emitido pelo MEC (Edital n° 01/2005 – SEED/MEC – Proposta da Universidade Aberta do Brasil/UAB), por meio da Secretaria de Educação a Distância, determinando que

A Educação a Distância deve ser compreendida como atividade pedagógica que é caracterizada por um processo de ensino-aprendizagem realizado com mediação docente e a utilização de recursos didáticos sistematicamente organizados, apresentados em diferentes suportes tecnológicos de informação e comunicação (SEED, p. 27).

E também, na Resolução CNE/CP 1/2006, instituindo as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, licenciatura, publicados no Diário Oficial da União em 16 de maio de 2006.

Com isso, o PPP do Curso de Pedagogia a distância UAB/UFSM reafirma o compromisso de expandir a universidade pública para além do espaço físico da sede, pois “apresenta uma proposta condizente com o espaço aberto pelas novas tecnologias educacionais” (PPP, 2006). À época de formação da primeira turma eram dez os polos de apoio presencial que ofereciam o curso (Figura 1), todos no Estado do Rio Grande do Sul, são eles: Agudo (1), Cruz Alta (2), Faxinal do Soturno (3), Restinga Seca (4), Santana do

Livramento (5), Sobradinho (6), São Lourenço do Sul (7), Tapejara (8), Três de Maio (9) e Três Passos (10). Com a figura abaixo, é possível perceber que não existia abrangência de oferecimento do curso em algumas regiões do Estado, o que foi discutido no Colegiado do Curso, considerando uma proposta real de expansão do Curso de Pedagogia em outros polos de apoio presencial. Atualmente, os polos de apoio presencial estão localizados nas seguintes cidades: Cruz Alta, Faxinal do Soturno, Tapejara, Três de Maio, Três Passos, Palmeira das Missões, Agudo e Cacequi.

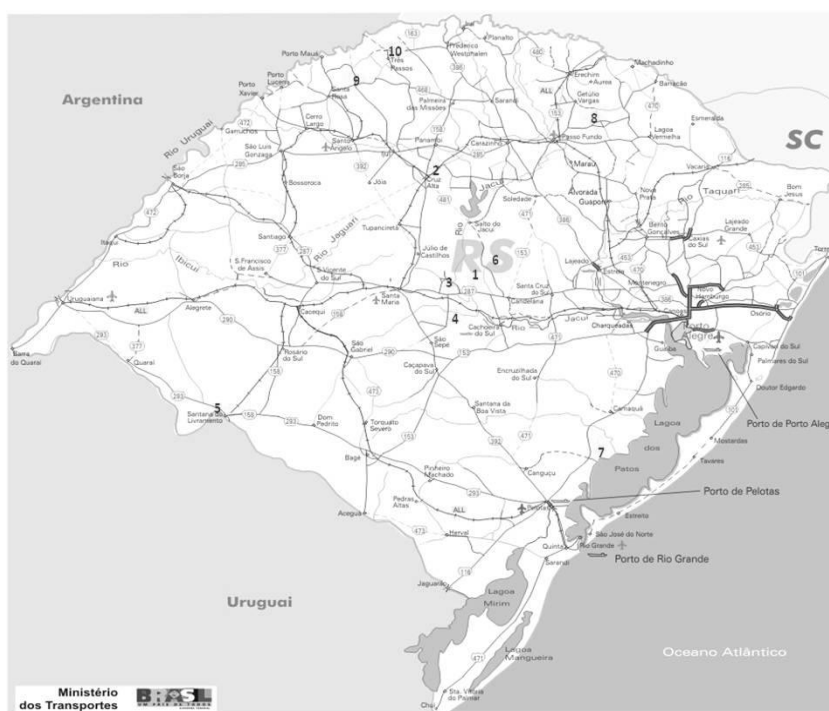


Figura 1 – Mapa dos polos de apoio presencial UAB que oferecem o Curso de Pedagogia EaD/UFSM.

Assim como houve a expansão a outros polos/municípios, já está sendo elaborado um novo Projeto Político Pedagógico, especialmente uma nova matriz curricular. Porém, como a pesquisa será desenvolvida com a primeira turma formada no Curso de Pedagogia a distância, discutiremos a matriz curricular vigente.

O Curso de Pedagogia a distância UAB/UFSM é dividido em oito semestres, somando um total de cinquenta e uma disciplinas, alternadas entre teóricas e práticas, mais dois estágios obrigatórios e oito seminários integradores. Segundo o PPP do Curso (UFSM, 2006), os seminários integradores além de ter objetivo de integrar as disciplinas do semestre, são responsáveis por situar o sujeito em formação no campo educacional. Os dois últimos

seminários (Saberes e Fazeres na Educação Básica; Docência reflexiva na Educação Básica), apoiam a elaboração do Trabalho de Conclusão de Curso e o desenvolvimento do Estágio Supervisionado.

No sétimo semestre do curso são desenvolvidas as disciplinas de *Organização da Ação Pedagógica e Prática de Ensino na Educação Básica: Inserção e Monitoria* que tem por objetivos propor subsídios para a realização dos planos de ação e realizar práticas pedagógicas sob forma de inserção e monitoria. Os Estágios Supervisionados tem uma carga horária de 300h, sendo 150h na Educação Infantil e 150h nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental ou EJA, ocorrendo ambos no oitavo semestre.

Na experiência dos estágios supervisionados, é possível perceber que a Educação a Distância não é tão virtual quanto a ideia nos remete. No ano de 2011 a equipe atuante nos estágios era formada por um professor e dois tutores para cada polo, perfazendo um total de nove professoras e dezoito tutores, além de uma professora responsável pela coordenação geral dos estágios. Esta já não é a realidade atual, onde se reduziu o número de tutores a um por polo. Durante o ano de 2011 (ano de finalização de graduação e estágios da primeira turma), a equipe esteve reunida todas as semanas para discutir planejamentos dos estudantes, problemas encontrados, situações vivenciadas, entre outras temáticas, o que possibilitou que o trabalho fosse realmente desenvolvido em grupo, de forma compartilhada. Ao definir o conceito de docência virtual compartilhada, Nogueira (2012) afirma que o trabalho dos professores se caracteriza pela complexa e específica atuação no cenário da EaD, mesclando os encontros presenciais e a ocupação de um lugar/espço virtual, a divisão e o entrecruzamento das tarefas, a avaliação e o replanejamento constante, e mais:




Professores e tutores organizam suas práticas pedagógicas na modalidade de Educação a Distância em regime de colaboração e cooperação, não só dividindo as ações de planejamento e execução que envolve as práticas pedagógicas, mas percorrendo caminhos para uma efetiva docência virtual compartilhada (p. 108).

A escolha por desenvolver a pesquisa com a turma graduada no ano de 2011 se deu por dois fatores: primeiro pela configuração do estágio (ambos no mesmo semestre, possibilitando maior acompanhamento), segundo porque se supõe que alguns estudantes graduados nesta primeira turma já ingressaram nos seus primeiros anos de carreira docente.

1.5.2 Sujeitos da pesquisa

Os sujeitos desta pesquisa são três pedagogas graduadas em 2011, atuantes nos primeiros anos de carreira docente. A seleção dos sujeitos foi realizada de forma aleatória, partindo de uma sondagem inicial por meio de *e-mail* para verificar aqueles que se enquadram nos critérios da pesquisa e que aceitam participar da pesquisa de modo livre e esclarecido, mediante a assinatura de termo. O número de sujeitos justifica-se pelo fato de, dentre aqueles que responderam à Pesquisa Exploratória (19 pessoas), apenas três enquadravam-se nos critérios pré-estabelecidos.

No Quadro 3 podemos visualizar o perfil de cada um dos sujeitos, elaborado a partir da entrevista narrativa. Considerando a metáfora utilizada no prólogo, foram escolhidos nomes científicos de espécies de borboletas para referir aos sujeitos.

	Nomenclatura	Atuação
	<p>Sujeito 1 - Heliconius</p>	<p>Trabalhou como monitora em uma escola de informática; fez estágio no magistério e atua como docente na Educação Infantil há 03 meses.</p>
	<p>Sujeito 2 - Hamadryas</p>	<p>É bacharel em Ciências Contábeis; depois de graduada em Pedagogia foi selecionada por currículo para trabalhar na rede privada e também na rede municipal, há 02 anos.</p>
	<p>Sujeito 3 - Caligo</p>	<p>Não teve atuação docente anterior ao estágio supervisionado e agora trabalha há 09 meses com a Educação Infantil.</p>

Quadro 3 – Sujeitos da pesquisa.

A escolha do nome fictício dos sujeitos não teve nenhuma relação com as entrevistas narrativas, sendo feita de forma aleatória. Os sujeitos ao final do trabalho irão receber a cópia da dissertação.

A trajetória dos sujeitos já informa sobre como viveram o estágio no Curso de Pedagogia e, especialmente, como percebem a inferência deste estágio nos primeiros anos da carreira docente.

A primeira professora entrevistada, Heliconius, ressalta a importância da “família de professores” na sua escolha pela docência:



Fui criada em uma **família de professores**, mãe, tias, primas, desta forma, desde minha infância já queria ser professora, começando pelas brincadeiras, sempre era a professora entre as amigas. Fiz magistério, mas não fui atuar em escolas, pois fiz um curso de informática onde fui chamada para estagiar e dar aulas posteriormente. Fiquei mais ou menos uns 10 anos dando aula de informática. Durante este período comecei a cursar Pedagogia... e **finalmente** estou atuando na Educação Infantil (grifo meu).

Quando questionada se o curso de informática onde trabalhou influenciou na sua escolha, ela afirma que muito pouco, com a justificativa de que as aulas eram sempre as mesmas, e que não podia criar além daquilo. Em um primeiro momento hesitei em considerar esta entrevista, pelo fato de já haver uma experiência anterior. Foi depois da resposta e justificativa do sujeito que decidi mantê-la, pois a própria afirma a diferença da docência na escola para o trabalho no curso de informática (empresa).

A segunda professora entrevistada, Hamadryas, afirma que o fato de tornar-se mãe e estar presente na vida escolar das filhas foi fundamental na sua chegada ao Curso de Pedagogia:



Sou casada, tenho duas filhas, bacharel em Ciências Contábeis, onde atuei por 15 anos como contadora em uma instituição de ensino superior particular. Sempre gostei da área da educação. Após o nascimento das filhas, me dediquei a elas e **sempre estive muito presente na escola onde elas estudavam**, fazendo parte do clube de mães e da diretoria. Em 2008 surgiu a oportunidade de cursar Pedagogia, um dos sonhos estava começando a se concretizar, e **por meio da EaD foi possível**. (grifo meu)

Neste discurso também é muito marcante o fato dela reconhecer que, por meio da EaD, pode concretizar o sonho de cursar Pedagogia. Agora Hamadryas não trabalha mais como contadora, mas durante toda a graduação este foi seu ofício. É muito comum escutar esta afirmativa ao conversarmos com os estudantes de cursos EaD, pois é fato que eles possibilitam a ampliação do acesso ao Ensino Superior, sendo possível ainda estudar a distância sem deixar de suas outras tarefas.

A última professora entrevistada, Caligo, optou por expressar-se menos. Em poucas palavras informou tudo aquilo que considerava importante⁵ na sua trajetória, o que já possibilitou a análise dos fatos. Agora muito segura da sua escolha, afirma que no começo não refletiu sobre a profissão que estava escolhendo, mas chama atenção o fato de afirmar que se espelha em bons (e maus) professores da sua época de escola.



Sempre desejei ser professora, desde pequena nas brincadeiras de escola. Estudei e comecei a trabalhar no comércio, por necessidades maiores. Com a EaD surgiu a oportunidade de estudar novamente, e não pensei duas vezes ao escolher Pedagogia. Em um primeiro momento **não refleti sobre esta escolha**, sobre as responsabilidades de ser professora, mas era um sonho antigo. Sempre tive **ótimos professores, que me inspiraram e inspiram até hoje**, seja na escolha pela docência ou na forma que desenvolvo meu trabalho. (grifo meu)

Ainda, quando questionada sobre o exemplo que seus professores de escola e graduação representam, ela afirma que os profissionais com quem conviveu são seu *ponto de partida*, e que sempre está buscando mais para si e para seus alunos, a partir desta experiência como estudante.

Mesmo que seja a única a reafirmar a importância de seus professores para sua escolha profissional e para justificar suas atitudes na sala de aula, nos três discursos está muito presente a representação dos professores da Pedagogia e, especialmente do estágio.

⁵ Afirmativa do próprio sujeito.

1.6 Abordagem Qualitativa: Um ensaio sobre as principais teorias acerca das narrativas autobiográficas

La razón principal para el uso de la narrativa en la investigación educativa es que los seres humanos somos organismos contadores de historias, organismos que, individual y socialmente, vivimos vidas relatadas.
(CONNELY Y CLANDININ, 1995, p. 11)⁶

A pesquisa é qualitativa, tendo sido desenvolvida por meio de narrativas autobiográficas. Para maior conhecimento do método de pesquisa, foi realizado um levantamento bibliográfico em diversos autores, que se deu nas seguintes etapas: seleção de material/leituras, fichamento dos textos, organização de mapas conceituais cruzando os dados e posteriores reflexões e discussões. Este levantamento foi elaborado ainda para a qualificação de projeto, mas optei por mantê-lo, pois diz muito a respeito da concepção de narrativas autobiográficas construída por mim por meio dos autores estudados. A seguir, o mapa elaborado para seleção do referencial, com os temas e respectivos autores, temas estes que serão desenvolvidos em seguida.

NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS	Construção/desconstrução das experiências de ser professor	→	Cunha (1997)
	Caminhar para si – Transformação de si	→	Josso (2007, 2010)
	Investigação Narrativa	→	Connelly e Clandinin (1995) Arnaus (1995)

Figura 2 - Concepção de narrativa autobiográfica.

⁶ Tradução livre: A razão principal para o uso da narrativa na investigação educativa é que nós, os seres humanos, somos organismos contadores de histórias, organismos que, individual e socialmente, vivemos vidas contadas.

Descrever a metodologia de pesquisa baseada em narrativas autobiográficas não é possível sem abordar os seguintes conceitos: ação-reflexão, transformação e autoformação. Todos nos levam a crer no potencial das narrativas em auxiliar no processo de formação do sujeito professor. Assim, essa metodologia é concebida por Josso (2007) como uma *pesquisa-formação*, pois a atividade de pesquisa contribui para a formação dos participantes no plano das aprendizagens reflexivas e interpretativas, e situa-se no percurso da vida como um momento de questionamento retroativo e prospectivo sobre seus projetos de vida e sua demanda de formação atual. (p. 421).

Nas ideias da autora supracitada, destaco o fato de que a trajetória pessoal e profissional do sujeito estão imbricadas neste processo de formação. Muito se tem escrito sobre a importância de não desvincular uma trajetória da outra, e sobre a impossibilidade disto. O professor é uma pessoa, e quando narra a sua história de formação não vai desarticulá-la de sua história de vida. Para Abrahão e Frison (2010),

Entender esses contextos relacionados com as vivências pessoais/profissionais e as redes de relações sociais que se estabelecem, leva à busca de compreender o sentido, as condições, as tensões e os desejos implícitos na escolha de ser professor de cada um dos entrevistados (p. 197).

É importante analisar a complexidade da vida pessoal do professor com a finalidade de compreender a sua vida profissional (ARNAUS, 1995). Com isso, provocar que ele organize suas narrativas é fazê-lo viver um processo profundamente pedagógico, onde sua constituição existencial é o ponto de partida para a construção de seu desempenho na vida e na profissão (CUNHA, 1997, p. 5).

Esta narrativa da história de vida e do processo de formação não pode ser confundida com uma simples descrição de um percurso formativo, ela é produtora de conhecimento. Ao narrar, o sujeito toma distanciamento dos fatos, e os analisa como se estivesse fora do processo. Nesse sentido, para Freitas e Galvão (2007), ao narrarmos episódios com significados, os analisaremos de uma forma contextualizada e, possivelmente, esta análise vai por em evidência fatos marcantes, dos quais antes não tínhamos percebido.

Aqui, já podemos destacar dois dos conceitos-chave, a **ação-reflexão** e a **transformação**, trazendo a importância destes no processo de formação do sujeito-professor. Trata-se de um diálogo entre a prática vivida e as construções teóricas formuladas nesta e sobre estas vivências, escreve Cunha (1997, p. 6). O processo formativo tem uma estrutura, definida por Bolzan (2006) como *conhecimento pedagógico compartilhado*, que alia o

conhecimento teórico, a prática, a reflexão sobre a ação e a transformação da ação. Ou seja, a partir do momento em que o professor reflete sobre sua ação, ele está pensando e reformulando as próximas práticas.

Corroborando com esta ideia, Josso (2010) afirma que formação e transformação estão intimamente ligadas. Em alguns momentos até escreve que é somente no processo de reflexão que podemos falar em formação. Com isso, podemos inferir que a narrativa (auto) biográfica é propulsora no processo de (trans)formação do sujeito que a utiliza, pois propõe a reflexão sobre as experiências vividas.

Para endossar essas afirmativas, descrevemos dois processos de formação definidos por Josso (2010; 2007), são eles: heteroformação, processo de formação que vem de fora do sujeito e a autoformação, possibilitada pelas narrativas, processo elaborado pelo próprio sujeito na interação com o mundo e com os outros. É a conscientização do caminhar para si e com o outro, num ato de partilhas de significados consigo mesmo e com o grupo. Neste sentido, não há dúvidas de que a abordagem autobiográfica desencadeia um processo de autoformação.

Como podemos perceber, as narrativas autobiográficas fazem parte do processo formativo do professor, mas será que elas próprias têm um processo de desenvolvimento? Se tem não é estanque, mas alguns aspectos devem ser considerados (CONNELLY Y CLANDININ, 1995). Primeiro deles, como começar a investigação. É preciso que sujeito e pesquisador tenham uma boa relação, de confiança, mas o principal é garantir que todos tenham **voz** na narrativa, ou seja, a investigação narrativa só acontece mediante um processo de colaboração mútua, reconhecer que os sujeitos são pessoas, e não objetos (ARNAUS, 1995, p. 70).

Os escritos de Ferrarotti (1988) vem ao encontro desta questão, pois ele afirma que o propósito deste método é dar vez e voz ao sujeito da investigação e, deste modo, contribuir no processo de caminhar para si (autoconhecimento – autoformação).

Outro aspecto a ser considerado sobre as narrativas são os diferentes instrumentos de coleta de dados, a saber: linguagem oral, relatos escritos (CUNHA, 1997); portfólios reflexivos; diários; memoriais; vídeos; fotos; documentos; cartas, entrevistas (CONNELLY Y CLANDININ, 1995) e o principal deles, segundo Abrahão (2004), a memória.

Um terceiro fator levantado por Connelly y Clandinin (1995), são os múltiplos “eus” presentes em uma narrativa, pois cada um que conta uma história coloca as suas concepções na história contada. É importante ressaltar que quando vivemos o processo somos uma só pessoa, essa plurivocalidade surge no momento de contar o processo vivido.

Com essas contribuições, podemos perceber a complexidade do método das narrativas autobiográficas, e também a importância no processo de (trans)formação do sujeito-professor.

1.7 Busca e análise das informações

Esta etapa da pesquisa trouxe sentido ao trabalho desenvolvido até a qualificação. Dividida em dois momentos, narro aqui o caminho percorrido para **busca das informações**, que passa por autorização institucional, termos de compromisso e confidencialidade, pesquisa exploratória com os prováveis sujeitos, construção das narrativas, e também como foi estruturada a **análise destas narrativas** construídas pelos sujeitos.

1.7.1 Relato de busca das informações

Sempre me causou preocupação esta etapa, seja pelo fato da proximidade com o final do trabalho (o que não significa responder todas as questões), ou pelo cuidado no manuseio das narrativas, construídas pelos sujeitos e confiadas ao pesquisador. Considerando esta preocupação, organizei previamente a busca das informações, e relato a seguir as três fases desta etapa.

1ª fase – Contato com a Coordenação do Curso de Pedagogia
--

A primeira fase consiste na apresentação do projeto à coordenação do Curso de Pedagogia a distância UAB/UFSM, que foi feita por meio de Termo de Autorização Institucional, que apresentava a justificativa, questões e objetivos da pesquisa e que, posteriormente, foi assinado pela coordenadora (Apêndice B). Considero esta etapa fundamental, pois como estou trabalhando diretamente com os dados do Curso é preciso que a coordenação tenha conhecimento dos objetivos do trabalho, e autorize a utilização destes dados.

Com a assinatura do Termo de Autorização, foi solicitada à secretaria da coordenação a lista de contatos dos estudantes egressos do Curso, que contém aqueles que se formaram na primeira turma (2011/2) e os da segunda turma (2012/2). Após selecionar aqueles que enquadravam-se nos critérios da pesquisa, iniciamos a segunda fase.

2ª fase – Pesquisa exploratória e seleção dos sujeitos

Os endereços de email de todos os egressos da primeira turma foram selecionados por polos, a fim de contatá-los para uma pesquisa exploratória, uma sondagem inicial de onde surgiu a segunda seleção entre os egressos – aqueles que não tiveram experiência docente anterior ao estágio e que estão atuantes nos seus primeiros anos de carreira docente.

No total foram encaminhados 193 emails, para todos os estudantes dos nove polos, contendo o formulário de sondagem (Apêndice C). Este formulário foi elaborado na ferramenta *Google Drive* e apresentava questões sobre a trajetória acadêmica e profissional dos docentes. De todos os encaminhamentos, obtive apenas 19 respostas. Este fato me deixou angustiada, pois destas 19 respostas, três enquadraram-se nos critérios da pesquisa. Reorganizei o trabalho, contatei os três sujeitos e todos optaram por realizar as narrativas por meio de ferramenta virtual.

3ª fase – Construção das narrativas

Inicialmente desejava fazer as entrevistas via *skipe*, gravar e transcrevê-las, porém um dos sujeitos informou que não sabia utilizar o recurso. Busquei em Nogueira (2012) subsídios para utilização de outra ferramenta, o documento de texto no *Google Drive*, que propicia a escrita de texto colaborativo onde todos os participantes do chat escrevem em tempo real e/ou em tempos diferentes, em uma sistemática síncrona e assíncrona.

Com alguns anos de tutoria na Pedagogia a distância, passei a utilizar e a confiar na comunicação mediada pela tecnologia. Anteriormente não acreditava que pudéssemos perceber todos os sentimentos por meio deste espaço, ou deste ciberespaço, mas as experiências foram mostrando o contrário.

No caso desta pesquisa, e principalmente considerando a metodologia de narrativas autobiográficas, foi feita a opção pela sistemática síncrona, Agendei as entrevistas com os sujeitos, e já no agendamento encaminhei o Termo de Confidencialidade (Apêndice D), assinado por mim, e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice E), que cada um deveria assinar e encaminhar novamente. Organizei um documento para cada sujeito na ferramenta, e passei o link para que pudessem acessar e dialogar. Na Figura 3 é possível visualizar o primeiro contato com o sujeito, como a entrevista iniciava. O quadrado verde acima e a direita da imagem indica que o sujeito estava online no momento agendado.

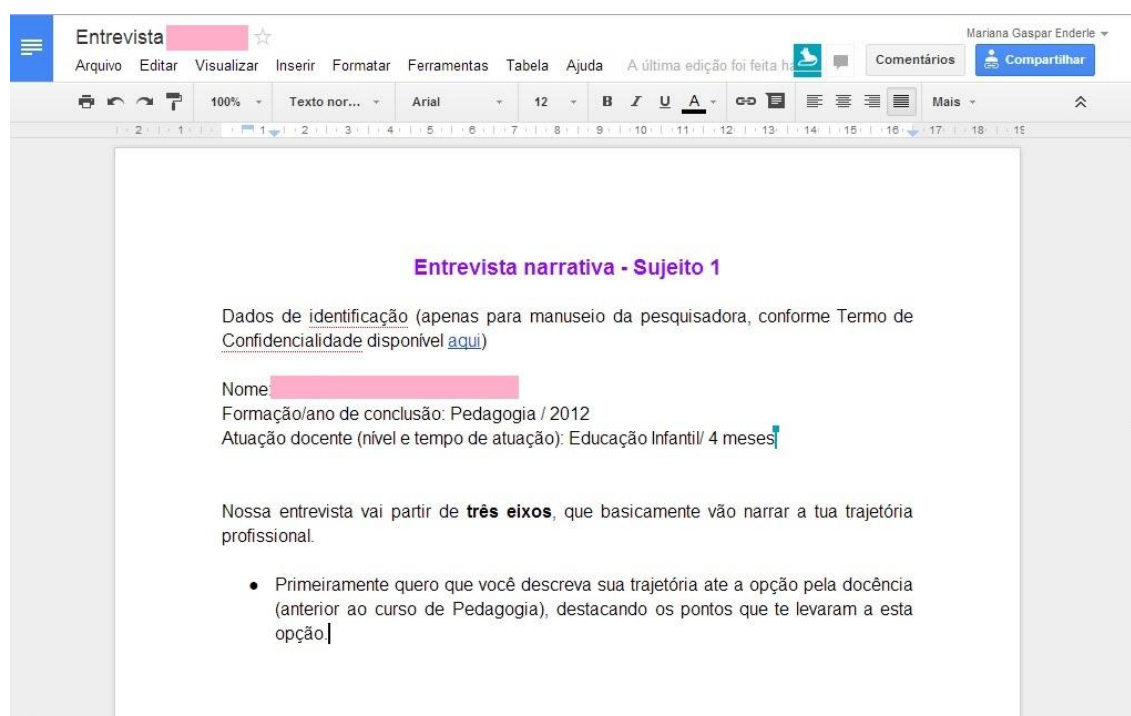


Figura 3 – Entrevista narrativa *online*.

Foi organizado um roteiro de entrevistas (Apêndice F) a partir dos tópicos-guia, sem perguntas fechadas, apenas com as ideias-chave de cada um dos tópicos, afim de responder a possíveis dúvidas dos sujeitos. Dentro de cada um dos eixos, em alguns momentos foi necessário trabalhar com conceitos e definições, pois nem sempre conseguiam estruturar suas concepções sobre cada tópico-guia. Talvez não trabalhasse com conceitos novamente, pois

Na ferramenta utilizada, enquanto o sujeito escreve é possível acompanhar a escrita, quando apagam, o tempo que refletem sobre cada provocação. Na Figura 4 visualizamos o retângulo verde, no meio do texto, que corresponde à escrita do sujeito. O nome é atribuído pela própria ferramenta, e tem relação com a imagem acima, no quadrado verde.

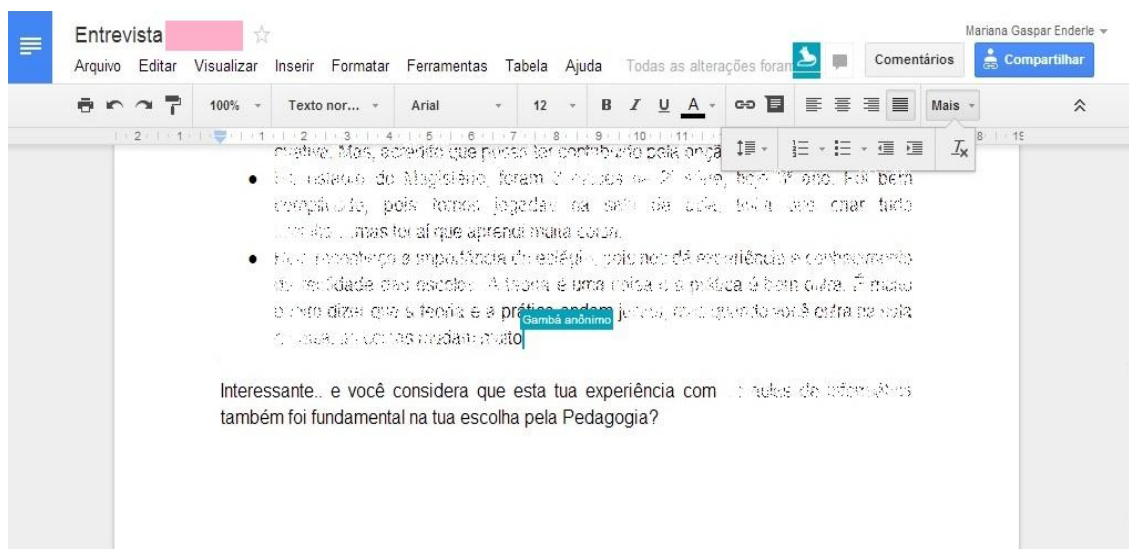


Figura 4 – Acompanhamento da entrevista narrativa.

Na figura acima, a frase que está visível foi elaborada por mim, que a todo o momento, quando necessário, intervia na discussão. Após o final das entrevistas, informei aos sujeitos que o link ficaria disponível para alterações em até uma semana, ao final do prazo, alterei a entrevista para o modo privado – apenas o autor tem acesso. A Figura 5 contém o histórico de revisões feitas no documento, que fica registrado também na ferramenta.

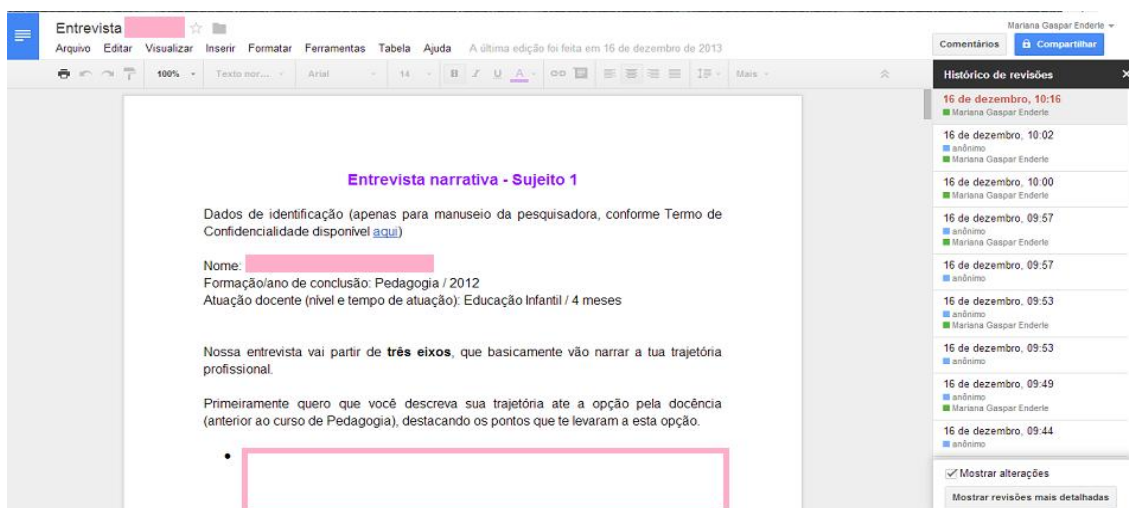


Figura 5 – Histórico de revisões da entrevista narrativa.

Aprendi muito ao utilizar esta ferramenta como mediadora do meu diálogo com os sujeitos. No início das entrevistas os percebia com medo, receosos do que contavam, escreviam e apagavam bastante. Depois fomos conseguindo estabelecer uma conversa. Se não

entendiam alguma questão, perguntavam, utilizavam interjeições, *emoticons*⁷, e todas as possibilidades disponíveis para que a entrevista tivesse mais proximidade.

1.7.2 Análise textual discursiva: a interpretação do corpus e a organização do metatexto

As entrevistas foram guiadas por tópicos gerais, com a justificativa de que permitir que o sujeito narre livremente sua história pode estender a narrativa e perde-se o foco da pesquisa. Os tópicos foram definidos a partir dos objetivos específicos do trabalho e cada um configurou uma categoria de análise.

As narrativas foram analisadas com base no método de Análise Textual Discursiva (ATD), proposto por Moraes (2003) e Moraes e Galiazzi (2006). Segundo os autores, a ATD:

é uma abordagem de análise de dados que transita entre duas formas consagradas de análise na pesquisa qualitativa, que são a análise de conteúdo e a análise de discurso. Existem inúmeras abordagens entre estes dois polos, que se apoiam de um lado na interpretação do significado atribuído pelo autor e de outro nas condições de produção de um determinado texto (MORAES; GALIAZZI, 2006, p. 118).

Moraes (2003) chama atenção para o fato de que em uma pesquisa qualitativa não se pretende testar hipóteses para comprová-las ou refutá-las ao final da pesquisa, a intenção é apenas compreender. Para tanto, é preciso compreender que a construção desta compreensão emerge de uma sequência de três componentes: *unitarização*; *categorização* e o *captar do novo emergente*.

Com isto, a ATD é compreendida como uma *tempestade de luz*, onde o corpus das narrativas consiste em um meio caótico e desordenado e a partir da categorização formam-se *flashes* de raios de luz iluminando os fenômenos investigados que, por meio de um esforço de comunicação, possibilitam expressar novas compreensões (MORAES, 2003, p. 192).

Retomando, esta análise é elaborada em três focos principais, sendo o último deles a construção de um metatexto a partir dos dois focos anteriores. A seguir, as três fases de análise das entrevistas narrativas propostas pela ATD e utilizadas neste trabalho.

1ª fase – Desmontagem dos textos ou unitarização

Já com o material das narrativas, a primeira etapa foi *Desmontagem dos textos* ou *unitarização*, que consiste em examinar o *corpus* do trabalho, fragmentando-o para construir

⁷ Figuras com expressões faciais utilizadas para comunicação por meio de tecnologias.

unidades de sentido, utilizando-se de códigos que indiquem a origem de cada unidade. Neste processo, Moraes (2003) ressalta a importância das (des)construções de sentidos, da desordem, de chegar no limite do caos. Para ele, “novas compreensões dos fenômenos investigados são possibilitadas por uma desorganização dos materiais de análise, possibilitando ao mesmo tempo uma impregnação intensa com os fenômenos investigados” (MORAES, 2003, p. 193).

É muito importante considerar que os textos não carregam um significado a ser apenas identificado, mas sim que são significantes exigindo que o leitor ou pesquisador construa seus significados, com base em suas teorias e pontos de vista (MORAES, 2003, p. 194). Para tanto, é preciso considerar sempre o outro polo, o autor do texto original, neste caso o sujeito das narrativas.

A construção de unidades de análise pode ser confundida com o estabelecimento de categorias, que ocorreu na fase seguinte. As unidades são definidas em função de um sentido pertinente aos propósitos de pesquisa, neste caso, as unidades de análise são os eixos narrativos da entrevista. Inseridas nestas unidades, estão as categorias.

Para que pudesse visualizar, desconstruir e me impregnar deste corpus das narrativas, foram estruturados dois quadros de análise – um individual (Quadro 4) e um coletivo (Quadro 5). A coluna *Inferências* – no Quadro 4 – apresenta alguns apontamentos realizados por mim ao longo das entrevistas, e/ou reflexões do momento de análise. Já a coluna *Interseções* – no Quadro 5 – apresenta as recorrências das entrevistas, aquilo que se repete, por isto, ele foi utilizado para a segunda fase da análise.

QUADRO DE ANÁLISE INDIVIDUAL

Sujeito:

EIXOS NARRATIVOS	TÓPICOS-GUIA	EXCERTOS NARRATIVOS	INFERÊNCIAS
Estágio Supervisionado	Período de estágio		
	Relação teoria-prática		
	Repercussão nos primeiros anos da docência		
Primeiros anos da carreira docente	Ambiência docente		
	Ambiência institucional		
Modalidade	Concepção das escolas a respeito da modalidade		

Quadro 4 – Análise individual.

2ª fase – Estabelecimento de relações ou categorização

A segunda fase desta análise é o *estabelecimento de relações*, ou *categorização*. A partir das relações entre as unidades de base definidas anteriormente, são construídas as categorias de análise. Essas categorias podem ser definidas por meio do método dedutivo, *a priori*, deduzidas das teorias que servem de fundamento para a pesquisa. Ou por meio de método indutivo, as categorias emergentes, com base nas informações contidas no *corpus* do trabalho (neste caso, as narrativas dos sujeitos).

Ao ler e refletir sobre as narrativas construídas, é visível a recorrência de alguns pontos e o quanto os sujeitos estavam ligados ao eixo que estávamos discutindo. Também pela força do referencial teórico utilizado, optamos por manter as categorias definidas *a priori*, ou seja, os tópicos-guia originaram as categorias (Figura 6). Porém, pode se considerar que a categoria *Ambiência (trans) formativa: docente e institucional* é uma categoria emergente, pois decorre da junção de duas categorias *a priori* (*Ambiência docente* e *Ambiência Institucional*). Ainda que as categorias sejam originadas dos tópicos-guia, elas foram renomeadas a partir das narrativas.

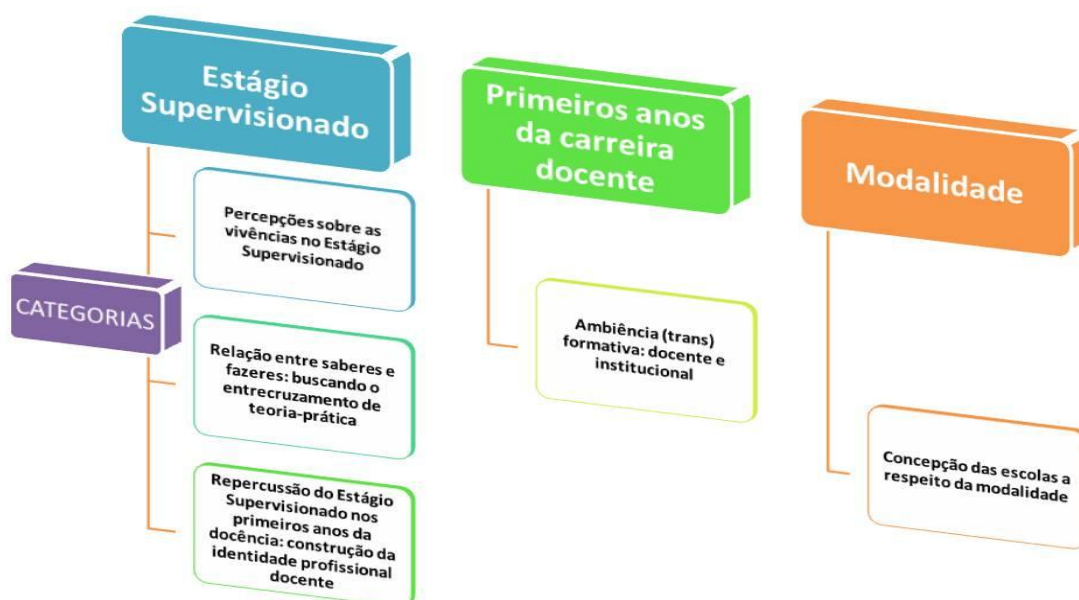


Figura 6 – Categorias de análise a priori.

QUADRO DE ANÁLISE COLETIVA

EIXOS NARRATIVOS	TÓPICOS-GUIA	EXCERTOS NARRATIVOS Sujeito 1	EXCERTOS NARRATIVOS Sujeito 2	EXCERTOS NARRATIVOS Sujeito 3	INTERSEÇÕES	CATEGORIA(S)
Estágio Supervisionado	Período de estágio					
	Relação teoria-prática					
	Repercussão nos primeiros anos da docência					
Primeiros anos da carreira docente	Ambiência docente					
	Ambiência institucional					
Modalidade	Concepção das escolas a respeito da modalidade					

Quadro 5 – Análise coletiva.

3ª fase – Captando o novo emergente: metatexto

Por fim, após o processo de unitarização e categorização dos elementos, foi elaborado um metatexto, que é o produto final da ATD, com o objetivo de interpretar os sentidos e significados que foram construídos a partir do *corpus*. Nesta pesquisa, endossando aquilo que é proposto por Moraes (2003), foram produzidos textos parciais em cada categoria.

Como já havia um design conceitual estruturado, estes textos parciais de cada categoria foram incorporados ao material existente, completando os capítulos seguintes desta dissertação. No Quadro 6, para melhor localização, apresento a distribuição das categorias de análise no texto.

Cód.	Categoria
2.2.1	Concepção das escolas a respeito da modalidade
2.3.1	Percepções sobre as vivências no Estágio Supervisionado
2.3.2	Relação entre saberes e fazeres: buscando o entrecruzamento de teoria-prática
2.3.3	Repercussão do Estágio Supervisionado nos primeiros anos da docência: construção da identidade profissional docente
3.2.1	Ambiência (trans) formativa: docente e institucional

Quadro 6 – Distribuição das categorias de análise no texto.

Ao final dos capítulos de análise, contando com os textos parciais, foi elaborado um capítulo de sistematização das narrativas.

1.8 Aspectos éticos da pesquisa

Considerando os preceitos da ética na pesquisa científica, envolvendo seres humanos, nos dispomos a atender a Resolução Nº. 196/96 do Conselho Nacional de Saúde/Brasil que determina as Normas e Diretrizes Regulamentadoras da Pesquisa envolvendo seres humanos. Nesse sentido, a pesquisa não coloca em risco a vida de seus participantes, não contendo caráter para provocar danos morais, psicológicos ou físicos.

No entanto, o envolvimento diante das assertivas apresentadas poderá suscitar diferentes emoções, de acordo com a significação de seu conteúdo para cada sujeito da pesquisa. O projeto que originou esta dissertação foi elaborado para ser analisado pelo Comitê

de Ética (www.ufsm.br/cep) da UFSM. Sendo assim, buscamos atender as orientações do referido comitê para o encaminhamento do projeto por meio da Plataforma Brasil⁸.

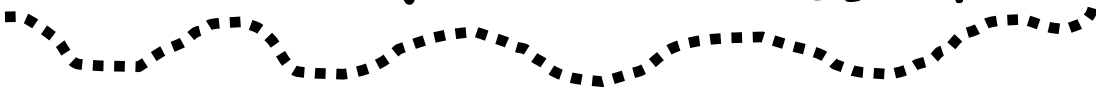
Para os sujeitos da pesquisa, elaboramos um modelo de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), sendo que antes de cada entrevista narrativa, apresentamos o referido documento ao sujeito, solicitando a sua leitura e assinatura (Apêndice E). Dessa forma, a pesquisadora se comprometeu em preservar a privacidade dos sujeitos da pesquisa, dispondo de elementos para prover a sua segurança e o seu bem-estar durante as fases do estudo.

Com relação ao processo de submissão do projeto de dissertação na Plataforma Brasil: após análise do Comitê de Ética, foram solicitados diversos ajustes, inclusive na metodologia do trabalho, afirmando que *não fica claro que o método escolhido para a pesquisa iria auxiliar na resolução das questões*. Foi elaborado um recurso e encaminhado ao Comitê de Ética. Por este motivo, até o momento não há um parecer final deste Comitê, mas há o compromisso de continuar tramitando⁹ o trabalho na Plataforma Brasil, até que ocorra a aprovação.

⁸ Consiste em uma base nacional unificada de registros de pesquisas envolvendo seres humanos. Por meio da Plataforma a pesquisa é acompanhada desde sua submissão até a aprovação final pelo CEP - possibilitando inclusive o acompanhamento da fase de campo, o envio de relatórios parciais e dos relatórios finais das pesquisas (quando concluídas). Endereço eletrônico: <http://aplicacao.saude.gov.br/plataformabrasil/login.jsf>

⁹ Número do CAAE na Plataforma Brasil: 24578313.0.0000.5346

NA TECELAGEM DOS FIOS DA SEDA... AS
VOZES DOS SUJEITOS.

A decorative wavy dotted line that follows the contour of the text above it, starting from the left side of the first line and ending at the right side of the second line.

2 NA TECELAGEM DOS FIOS DA SEDA... AS VOZES DOS SUJEITOS

Entre os estudantes de Pedagogia que não tiveram experiência docente anterior ao estágio supervisionado, é unanimidade que a realização do estágio é um dos momentos mais desafiadores da graduação. Considerando ser a experiência que definiu minha escolha pela docência, refletir e escrever sobre o estágio é relembrar a minha trajetória no Curso de Pedagogia, os espaços formativos, a configuração do curso, a formação do pedagogo e todos os processos formativos que perpassam minha constituição.

De modo a discutir questões pertinentes ao estágio supervisionado sem desconectá-lo da realidade do Curso de Pedagogia, este capítulo inicia com a discussão sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, instituídas pela Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006, especialmente a crítica realizada pelo Professor José Carlos Libâneo quanto a inconsistência desta normativa.

Ainda que, no capítulo anterior, já tenha caracterizado o cenário da pesquisa – Curso de Pedagogia a distância UAB/UFSM – a segunda parte deste capítulo apresenta algumas questões sobre o Curso. Primeiramente, a partir das narrativas dos sujeitos, a concepção das escolas a respeito da modalidade e, em um segundo momento, como está estruturado o estágio supervisionado no Curso, também são feitos apontamentos sobre as disciplinas preparatórias para este componente.

Por fim, apresento as reflexões elaboradas sobre os Estágios Supervisionados e seu papel na formação de professores, especialmente para aqueles que têm no estágio sua primeira experiência docente. Esta reflexão é subsidiada pela análise das narrativas dos sujeitos, que aparecem ao final do capítulo.

2.1 Considerações acerca das DCN da Pedagogia e a Formação de Professores

Por meio do Parecer CNE/CP nº 5, de 13 de dezembro de 2005, posteriormente corrigido em determinadas partes pelo Parecer CNE/CP nº 3, de 21 de fevereiro de 2006, é apresentada a proposta para as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia que, segundo o próprio Parecer, era discutida desde 2003, quando Conselho Nacional de Educação designou uma Comissão Bicameral com a finalidade de defini-las. Este Parecer já deixa claro o princípio dos Cursos de Pedagogia: a docência como base da formação.

A intenção de adequar as DCN a este trabalho surgiu enquanto assistia a uma banca de defesa de dissertação, com o professor Elizeu Clementino de Souza. Ele criticava o teor reducionista da Resolução CNE/CP nº 1, aprovada em 15 de maio de 2006 e os acadêmicos de Programas de Pós-Graduação em Educação que não se posicionam sobre a temática. Senti-me desafiada a pesquisar, e, até conhecer as produções de Libâneo (2006); Franco, Libâneo e Pimenta (2007) e Franco (2003), não havia refletido sobre a inconsistência da Resolução. Diversas são as fragilidades expostas, optei por abordar aquelas que incidem diretamente sobre o meu trabalho.

O artigo 2º estabelece que o Curso de Pedagogia se destina à formação de professores para o exercício da docência em Educação Infantil, Anos Iniciais do Ensino Fundamental, Cursos de Ensino Médio na modalidade Normal, Cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, Cursos em outras áreas que requeiram conhecimentos pedagógicos. Porém, destas cinco modalidades apresentadas, há referência apenas a duas em todo texto: educação infantil e anos iniciais.

No parágrafo 1º do artigo 2º aparece o seguinte conceito, de docência: “Compreende-se a docência como ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas, as quais influenciam conceitos, princípios e objetivos da Pedagogia” (BRASIL, 2006). Mas porque conceituar a docência? Fica explícito a redução da Pedagogia a docência, a subsunção da Pedagogia na docência, a definição do termo principal pelo secundário, ou seja, a docência, um conceito subordinado à Pedagogia, é identificado como sendo a própria Pedagogia (FRANCO, LIBÂNEO, PIMENTA, 2007, p. 91).

Parece-me que existe uma confusão na redação desta normativa, pois, como apresentado anteriormente, a Pedagogia tem basicamente a mesma definição de docência e, em outro momento, no artigo 4º, estabelece que as atividades docentes compreendem, também, a “participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino” (planejamento, coordenação, avaliação, entre outras). É notável a utilização da expressão “participação na...”, e Libâneo (2006) questiona-se:

Não está claro se cabe ao curso apenas propiciar competências para o professor *participar* da organização e da gestão ou prepará-lo para *assumir* funções na gestão e organização da escola. O parágrafo 2º do artigo 2º (...) dá a entender que o curso *prepara* para planejamento, execução e avaliação de atividades educativas [grifos do autor] (p. 845).

É evidente que os problemas na formação de professores não resultam apenas das DCN, porém é necessário ressaltar que esta Resolução sustenta-se numa concepção simplista e reducionista da pedagogia e do exercício profissional do pedagogo, o que pode vir a afetar a qualidade da formação de professores. As DCN precisam considerar a dimensão epistemológica da pedagogia, que define seu campo científico e profissional, sem esta dimensão a pedagogia acaba por ser reduzida à dimensão metodológica e procedimental, o que também dificulta a compreensão e a construção da identidade profissional do pedagogo, seja ele professor ou especialista (LIBÂNEO, 2006, p. 870).

Algumas consequências para a formação profissional, decorrentes das imprecisões teóricas e conceituais da Resolução do CNE, apontadas por Libâneo (2007): descaracterização do campo teórico da pedagogia e da atuação profissional do pedagogo limita e enfraquece a investigação no âmbito da ciência pedagógica; desaparecimento dos estudos de pedagogia no Curso de Pedagogia e o rompimento da tradição do Curso de Pedagogia de formar especialistas para o trabalho nas escolas, que poderiam ter mais êxito pedagógico no enfrentamento das desigualdades promovidas por esta instituição.

Operando especificamente na questão da docência como base da formação e relacionando com os processos formativos do pedagogo, o que percebo de mais grave com o advento desta Resolução é o fato que, os Cursos de Pedagogia estão dedicados em formar o pedagogo ‘docente’ (por mais redundante que possa parecer este termo) e acabam inflando os currículos com disciplinas preparatórias que, não só são rasas, como levam os estudantes a acreditarem que estão preparados para a docência, e todas estas lacunas vão aparecer no estágio.

Em consonância, Franco (2003) afirma que subsumir a Pedagogia à docência é ignorar a enorme complexidade da tarefa docente, que para se efetivar requer o solo dialogante e fértil de uma ciência que a fundamente, que a investigue, compreenda e crie espaço para sua plena realização. Em suma, o exercício da docência exige múltiplos saberes que precisam ser apropriados e compreendidos em suas relações (CUNHA, 2010, p. 25).

Aos formadores de pedagogos é preciso que se confrontem com a complexidade dos processos formativos que se entrecruzam em cada pessoa, em cada formando (MOITA, 2000, p. 113). Ou seja, o processo formativo é subjetivo, se dá de forma diferente em cada um, por isso também a complexidade, está relacionado com os ciclos de vida. Um percurso de vida é também um percurso de formação, e vai infringir diretamente na identidade profissional do sujeito, que não pode ser dissociada da identidade pessoal.

2.2 A pedagogia na modalidade EaD: alguns apontamentos

É de conhecimento público a série de possibilidades criadas por esta modalidade educativa de expandir e interiorizar o ensino, além de contribuir significativamente para que a educação básica e a economia de pequenos municípios que recebem os polos de apoio presencial da UAB, por meio de convênios com a UFSM, avancem na qualidade de vida oferecida a seus cidadãos.

Neste contexto, Enderle e Segat (2012) apontam que a experiência docente realizada por meio dos estágios curriculares se inscreve como possibilidade para melhorar e qualificar as práticas educativas nos municípios, vez que ao receber os alunos, os professores regentes iniciam seus próprios processos de formação continuada, ao participarem ativamente dos planejamentos, refletirem e discutirem com os alunos-estagiários sobre quais conteúdos trabalhar, sobre quais as melhores estratégias para organizar o processo de aprendizagem, ainda, por meio da implementação das aulas e avaliação de forma colaborativa sob a mediação da equipe de professores da universidade, em conformidade com a prática de ensino como área epistemológica decorrente de estudos realizados na instituição (p. 2191).

Neste processo, as autoras observam ainda que além de serem criadas possibilidades para qualificar o trabalho já existente, os jovens não precisam abandonar seu município de origem para ter acesso a um curso de graduação público, o que contribui significativamente para que estes permaneçam morando no interior, alicerçando uma alavanca para que os pequenos municípios alcancem progressão política, cultural e econômica.

Com isso, trabalhar com este eixo narrativo é necessário pois ele foi elaborado a partir da experiência com os estudantes e suas buscas por uma escola para estagiar. Em diversos momentos ouvi desabafos de estudantes que sentiram-se menosprezados por cursarem esta modalidade. Em um segundo momento, partindo da especificidade do trabalho proposto, apresento a estrutura do Estágio Supervisionado do Curso de Pedagogia a distância UAB/UFSM, bem como as disciplinas preparatórias para este componente.

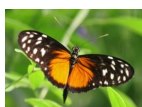
2.2.1 Concepção das escolas a respeito da modalidade

A atual conjuntura da sociedade exige, cada vez mais, a formação de um profissional qualificado, versátil, ágil, flexível e capaz de permanentes aprendizagens tecnológicas. Esta situação coloca-se como desafio à educação, que precisa atender a essas exigências capacitando e qualificando trabalhadores. Como estratégia de responder a este desafio,

Enderle e Segat (2012) compreendem a EaD como possibilidade viável do trabalhador se aperfeiçoar melhorando seu desempenho profissional.

Contudo, a modalidade tem sido alvo de inúmeras controvérsias, no que diz respeito a qualidade, a produção de material didático-pedagógico, avaliação, papel do professor, entre outros. Ao recordar as primeiras discussões sobre essa modalidade é sabido que muitos autores e mesmo professores das instituições ofertantes se opuseram a sua implementação, sobretudo, nas instituições públicas, reclamando a possível queda de qualidade da educação e questionando a forma de oferta do ensino. Litto (2009) critica a própria comunidade educacional que, ao mesmo tempo, reivindica a expansão cada vez maior do acesso ao conhecimento para todas as camadas da sociedade, e condena a EaD como se houvesse falta de qualidade, sem justificar esta generalização (p. 113-114).

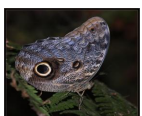
Por diversas vezes, enquanto tutora da disciplina de Estágio Supervisionado na EaD ouvi reclamações dos estudantes que encontravam dificuldades para conseguir estágio em determinadas escolas. Ainda que afirme não ter sofrido com esta repressão, Heliconius afirma que:



Com certeza os alunos de EAD são vistos com outros olhos, infelizmente, mas é assim que os outros professores nos veem (Heliconius).

Esta afirmação corresponde ao que se afirma sobre os cursos a distância: que é mais fácil, que são cursos para rápida obtenção do diploma, etc. E é exatamente o fato de ser a distância que valoriza a aprendizagem do estudante, pois ele torna-se autônomo, autodisciplinado, responsável, e isto sim, está longe de fazê-lo menos estudioso e de dar subsídios para preteri-lo.

Caligo constata que também não viu nenhum movimento contrário à sua inserção na escola, mas atesta:



Já fui questionada mais de uma vez sobre a qualidade dos cursos de educação a distância. Me limito a informar que meu diploma é o mesmo, e que o curso depende em grande parte de quem cursa. Penso que não há nada a ser dito sobre a modalidade, e que a qualidade da minha formação não depende do curso ser a distância ou não (Caligo)..

Com isso, Caligo reafirma que a formação é subjetiva, e depende em grande parte do sujeito. Neste sentido, Enderle e Segat (2012) afirmam que

É preciso superar a ideia de que o foco do problema da formação em nível superior, nesta modalidade, esteja no aparato tecnológico e seu uso como os responsáveis pela qualidade ou pela falta desta nos processos educativos. O que se busca é instaurar no interior dos cursos, acima de tudo os de formação de professores, sejam os presenciais e/ou à distância, a compreensão de sua importância e a participação ativa de todos no processo de produção do conhecimento educacional (na escola e na Universidade), como um movimento articulado entre a teoria e a prática (p. 2197).

Porém, muito da crítica aos cursos de EaD diz respeito a crescente dos cursos oferecidos por empresas, e a distribuição em massa de diplomas. Heliconius faz uma reflexão sobre seu processo e compreende que:



Não tive grandes problemas, pois a EAD pela UFSM ainda gera um pouco mais de “vantagens”, pois se trata de uma universidade federal, então as pessoas pensam: Ah, ela passou na federal, mesmo que seja EAD. Mas se for em outra instituição particular, acredito que seria pior (Heliconius).

Neste caso, não quer dizer que há, por parte das escolas/profissionais da educação, o entendimento de que a modalidade não interfere no profissional que vai ser graduado, mas sim é evidenciado o “peso” de cursar uma faculdade em Universidades Federais.

Da mesma forma, Heliconius e Hamadryas apontam uma outra forma de enfrentar a crítica à modalidade, e chamam a atenção para o trabalho realizado em sala de aula:



Acredito que não, pois o trabalho em sala de aula fala mais que a formação onde você faz. É preciso mostrar a diferença em sala de aula (Heliconius).



Como sempre fiz e continuo fazendo cursos muitos professores conheceram o meu trabalho no meu estágio. Meu TCC [...] foi direcionado ao meio ambiente e meu trabalho foi exposto, então os professores tiveram a oportunidade de conhecer o meu trabalho (Hamadryas).

Considerando estas situações, a modalidade de ensino não pode ser o foco principal da preocupação e discussão acerca da qualidade educacional e sim, a apropriação do que já está consolidado como conhecimento necessário para a compreensão/transformação da realidade vivida e para a construção de novos saberes, que deem conta de resolver os problemas atuais da coletividade.

Assim, Enderle e Segat (2012) atestam:

Deseja-se um curso profissional de formação docente que forme/transforme o professor em um investigador ativo-crítico no curso de formação, na escola, na sala de aula; possibilitando durante este percurso a compreensão e aquisição de instrumentos que lhe deem autonomia e competência para produção de novos conhecimentos educacionais (p. 2198).

A luta, desse modo, é por um processo de formação de professores que faça frente aos desafios acima mencionados, que viabilize a construção de um processo formativo que habilite os docentes a inserirem-se de maneira crítica e incisiva na elaboração e execução das políticas públicas para educação, deixando de ocuparem o lugar de observadores ou de desconhecedores, passando a ocupar o lugar de participantes ativo-críticos.

2.2.2 Estrutura do estágio supervisionado no Curso de Pedagogia a distância UAB/UFSM

O caráter de indissociabilidade entre teoria e prática perpassa o PPP do Curso de Pedagogia a distância UAB/UFSM, ou seja, não existem disciplinas só teóricas ou só práticas, e sim disciplinas gerais únicas, o que deixa margem para a caracterização do estágio como o polo prático do curso (PIMENTA, 2009, p. 14). Para Bonadiman e Leal (2012), nestes casos, o estágio aparece como elemento unificador das experiências vivenciadas nas escolas e dos conhecimentos pedagógicos.

Pimenta (2009) afirma, ainda, que as grades curriculares das licenciaturas são responsáveis por grande parte do seu fracasso. No PPP analisado, é reforçada a responsabilidade e o compromisso com a prática social, especialmente nos estágios. Para que esta relação seja estabelecida, antes de ingressarem no Estágio Supervisionado, ainda no sétimo semestre, os estudantes cursam as disciplinas preparatórias, que têm por objetivo promover o contato com as escolas e, principalmente, com as turmas onde serão realizados os estágios. Duas são as disciplinas: *Organização da Ação Pedagógica e Prática de Ensino na Educação Básica – Inserção e Monitoria*.

A disciplina de Organização da Ação Pedagógica tem por objetivo “Identificar e propor, a partir de referenciais teórico–metodológicos, subsídios para a elaboração de planos de ação para o atendimento da criança em espaços escolares e não escolares” (UFSM, 2006; UFSM, 2007). De modo a organizar a prática pedagógica, é dividida em três unidades: Princípios educativos para a ação pedagógica; Princípios metodológicos para o trabalho educativo; Avaliação e registros do trabalho pedagógico.

Justifica-se a importância desta disciplina pelo fato de que, conforme Isaia e Bolzan (2010), não se pode pensar a docência do ponto de vista da didática pura, é necessário pensar a organização do trabalho pedagógico a partir das construções sobre esta realidade e como os sujeitos que nela transitam se desenvolvem e, neste caso, o papel do professor formador é aproximar os futuros docentes das condições de desenvolvimento dos alunos com os quais irão atuar, tomando para si a compreensão desses processos de aprender (p. 3).

Ainda que aconteçam simultaneamente, esta disciplina tem atuação direta na disciplina de Prática de Ensino na Educação Básica – Inserção e Monitoria, que tem por objetivo “Realizar a prática de ensino sob a forma de inserção e monitoria na realidade educativa das escolas básicas dos sistemas municipal, estadual e particular da região, com crianças da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, inclusive na modalidade de Educação de Jovens e Adultos e no Ensino Médio, estabelecendo a relação teoria e prática social como efetivação do processo de ensino–aprendizagem” (UFSM, 2006; UFSM, 2007).

Ainda que não seja adequado¹⁰ fazer a comparação entre o Curso de Pedagogia a distância e o Curso de Pedagogia presencial da mesma instituição, é importante neste momento uma análise da organização de ambos estágios – e disciplinas preparatórias, pois reporto à minha trajetória no Estágio Supervisionado (no Curso de Pedagogia presencial), fundamental para estruturação deste trabalho.

Embora as propostas curriculares sejam as idênticas, a organização da disciplina de Prática de Ensino na Educação Básica - Inserção e Monitoria nos dois cursos é distinta. No Curso de Pedagogia presencial, a professora nem sempre é a mesma que vai trabalhar com os estudantes no estágio, pois isto depende das matrículas nas turmas, do número de vagas e da distribuição dos professores. Já no Curso de Pedagogia a distância, a equipe é a mesma que

¹⁰ No projeto de dissertação havia um capítulo dedicado a análise dos dois currículos, não com o objetivo de comparar e estabelecer o melhor e o pior currículo, mas com a intenção de conhecer as aproximações e os distanciamentos entre o curso pesquisado (a distância) e o curso onde me formei (presencial). Este capítulo foi suprimido, por orientação da banca de análise.

irá desenvolver as atividades do estágio posteriormente, em função da divisão das turmas por polos, esta organização é possível.

Esta disciplina consiste no ingresso dos estudantes/estagiários nas escolas que vão realizar os estágios. São feitas observações durante, aproximadamente, uma semana e depois as monitorias, que são planejadas juntamente com a professora responsável pela disciplina. Funciona como um pré-estágio, uma primeira aproximação ao contexto de atuação do Estágio Supervisionado.

Por fim, é na estrutura do Estágio Supervisionado que está centrada a maior diferença entre o curso presencial e o a distância, além da organização da equipe de trabalho. Na figura a seguir, é possível perceber a diferença organizacional dos estágios.

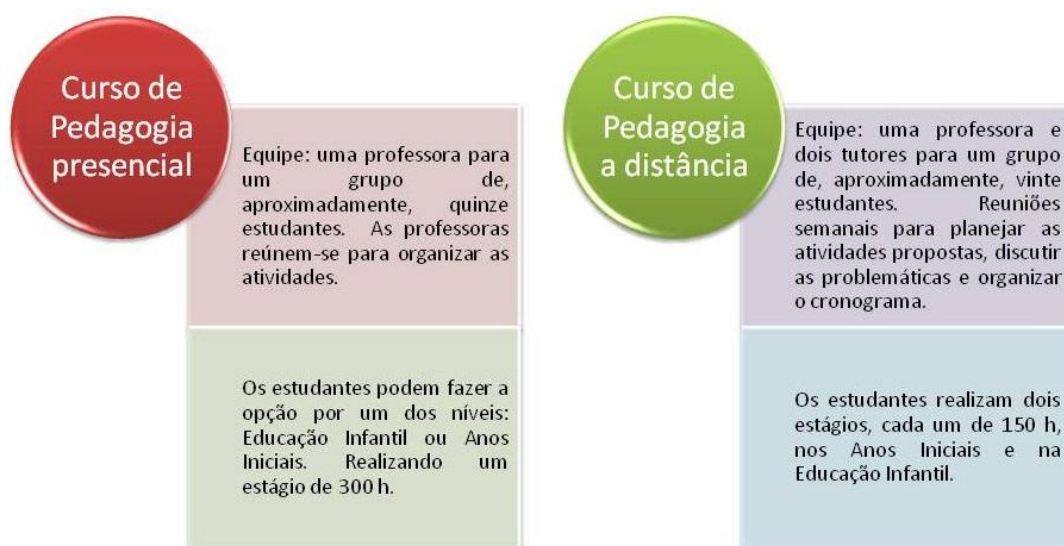


Figura 7 – Diferença organizacional dos Estágios.

No PPP de ambos os cursos, a proposta é realizar o Estágio Supervisionado nos dois níveis de ensino, Anos Iniciais e Educação Infantil, porém, desde o ano de 2010, o Curso de Pedagogia presencial, amparado pelo Colegiado¹¹, propõe que os estudantes possam fazer a opção por apenas um dos níveis, foi com a turma na qual me formei que esta mudança começou a vigorar.

Nas Normas de Estágio do Curso de Pedagogia a distância, são determinadas as 300h de atuação, sendo 150h na Educação Infantil e 150h nos Anos Iniciais. Com isso, dentre as atividades que compõem a carga horária dos estágios podem ser incluídos: planejamento, pesquisa, orientação, regência, atendimento a alunos, pais e profissionais da Escola,

¹¹ Não tive acesso à ata do colegiado que aprova esta modificação, mas ela está disponível na Coordenação do Curso de Pedagogia presencial da UFSM.

participação em reuniões e ou atividades da Escola, desenvolvimento de projetos, avaliação, organização e sistematização de informações, produção de materiais, enfim, toda e qualquer atividade que caracterize a atuação docente (UFSM, 2011).

Conforme consta no PPP do Curso de Pedagogia, reproduzido no PPP da Pedagogia a distância, o objetivo do componente é “realizar a prática de ensino sob forma de estágio supervisionado, na Educação Infantil e nos Anos Iniciais, estabelecendo a relação teoria e prática social como efetivação do processo de ensino-aprendizagem” (UFSM, 2006; UFSM, 2007). E, ainda conforme as Normas de Estágio da Pedagogia a distância, o objetivo é que o estudante possa atuar nos espaços educacionais de acordo com as habilidades e competências necessárias para assumir, na plenitude, as atribuições de um pedagogo.

Esta determinação está em consonância com a LDB (BRASIL, 1996) que, exposto no artigo 61, parágrafo único, inciso II, determina que a formação do profissional da educação tem, como um de seus fundamentos “a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço”. Considerando a especificidade do Curso de Pedagogia a distância, é importante lembrar que, inicialmente, as propostas de criação de cursos EaD foram apresentadas como medidas paliativas e emergenciais para resolver o problema da escassez de professores e de formação básica para os profissionais já atuantes (SOUZA, LESSA, 2012, p. 150). Com isso, diversos são os estudantes que já atuam como professores, sendo o foco do trabalho aqueles que não têm experiência docente anterior ao estágio.

Além da LDB, a lei que dispõe sobre as regras de estágio dos estudantes (Lei 11.788 de 25 de setembro de 2008), ainda que não restrita à formação de professores, em seu artigo 1º, afirma que:

Estágio é o ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo de educandos que estejam frequentando o ensino regular em instituições de educação superior, de educação profissional, de ensino médio, da educação especial e dos anos finais do ensino fundamental, na modalidade profissional da educação de jovens e adultos.

§ 1º O estágio faz parte do projeto pedagógico do curso, além de integrar o itinerário formativo do educando.

§ 2º O estágio visa ao aprendizado de competências próprias da atividade profissional e à contextualização curricular, objetivando o desenvolvimento do educando para a vida cidadã e para o trabalho (BRASIL, 2008).

Para Andrade e Resende (2010), ao ser compreendido como ato educativo, o estágio supervisionado exige que a escola e a parte concedente trabalhem didaticamente com os estagiários, em relação ao planejamento, ao desenvolvimento, à avaliação e aos resultados das atividades por eles desenvolvidas. As disciplinas de estágio dos Cursos de Pedagogia

presencial e à distância da UFSM (*Estágio Supervisionado em Educação Infantil e Estágio Supervisionado nos Anos Iniciais*), dão conta dessas exigências por serem estruturadas da seguinte forma: Unidade 1 – Elaboração do projeto de ação educativa; Unidade 2 – Ação Pedagógica Supervisionada e Unidade 3 – Avaliação da Ação Pedagógica.

Por se tratar de um curso a distância, o Curso de Pedagogia EaD conta ainda com outros profissionais, além de professores e tutores, que vão auxiliar na supervisão dos estagiários, são eles: tutores presenciais, coordenadores de polo, professores-regentes, profissionais da Secretaria da Educação do município onde cursa. A ocorrência destes estágios tem sido implementada da seguinte forma: além das atividades desenvolvidas na Escola, o/a estudante estagiário, precisa manter-se em contato contínuo com a equipe supervisora, por meio de plantões semanais previamente agendados, atualizando relatos e realizando todas as ações propostas pelos professores no Ambiente Virtual de Aprendizagem – Moodle.

Esta organização converge com o disposto no Referencial de Qualidade para a Educação a Distância (BRASIL, 2007), que assegura que: os momentos de realização dos estágios, previstos em lei, devem estar claramente definidos (p.17); dentre as funções do tutor presencial está a de participação nos momentos presenciais obrigatórios dos cursos, que incluem os estágios supervisionados (p.22) e que os polos presenciais devem ser apoio para sua realização (p. 25).

Ser tutora no estágio supervisionado do Curso de Pedagogia a distância serviu para reafirmar o desejo de refletir sobre o processo já vivido, na tutoria e enquanto estagiária. De fato dedicar-me a escrever sobre os estágios é rememorar minha trajetória, como já afirmado anteriormente. Estar em estágio foi marcante em todos os momentos: planejamento, ação e avaliação. A seguir, apresento as narrativas sobre o estágio na voz dos sujeitos de pesquisa, egressos do Curso de Pedagogia a distância, que viveram na sua trajetória momentos semelhantes aos meus.

2.3 O estágio supervisionado como primeira experiência docente

“O que é o estágio? Um rito de iniciação profissional? Uma estratégia de profissionalização? Conhecimento da realidade? Momento de colocar na prática a teoria recebida? Um treinamento?”

*Maria Socorro Lucena Lima
(PIMENTA, 2009)*

O Estágio Supervisionado é compreendido como o componente curricular na formação de professores que deve possibilitar uma produção de conhecimento que não se limite à simples transferência e “aplicação” de teorias aprendidas durante a graduação. Precisa ser o eixo de articulação entre teoria-prática, entre os conteúdos dos cursos de formação de professores e o conhecimento da realidade da sala de aula. É necessária ainda uma estreita vinculação do Estágio com os demais componentes do curso de formação de professores para que se possa compreender o processo de ensino nas suas dimensões histórico-social e política, bem como individual e coletiva (PEREIRA; PEREIRA, 2012).

Para Dalla Corte (2010), é inadmissível aceitar, pensar e articular os processos formativos de pedagogos distanciados do cotidiano da profissão docente ou, até mesmo, segmentados e compartimentalizados ao término do curso (p.137). Esta é a realidade que se tem vivenciado nos Cursos de Pedagogia da instituição pesquisada, cursos divididos em etapas, começando pelas disciplinas teóricas, seguindo às teórico-metodológicas e chegando aos estágios supervisionados. Considerando a afirmativa de que o estágio se constitui como polo prático do curso e que é colocado distante do restante das disciplinas, Dalla Corte (2010, p. 137) ainda nos apresenta os seguintes questionamentos: *Como o estagiário vai compreender a profissão docente distanciado dela? Será que o estágio concretizado como um “mero recorte” da realidade potencializa a apropriação dos desafios para a docência?*

No sentido de problematizar também as questões da autora, a seguir apresento as três categorias de análise, que remetem também às categorias relativas ao estágio elencadas ainda no projeto de dissertação (*O aprender da profissão docente; Unidade teoria e prática; Contribuições do estágio na construção da identidade profissional*).

2.3.1 Percepções sobre as vivências no Estágio Supervisionado

Considerando ser, para os sujeitos da pesquisa, o estágio o *lócus* das primeiras experiências docentes, o objetivo desta categoria é conhecer as percepções dos sujeitos sobre este componente, e as experiências significativas que vivenciaram enquanto docentes em formação.

O estágio supervisionado é um componente essencial na configuração dos cursos de licenciatura, pois propicia a aproximação à realidade de atuação, é a oportunidade de o estudante vivenciar *in lócus* experiências profissionais e, entre outros fatores, ampliar os conhecimentos adquiridos no curso de graduação (DALLA CORTE, 2010, p. 131). Acontece que, em função da configuração dos cursos (teórico; teórico-metodológico; estágios), questão

já abordada anteriormente, os estudantes sentem-se estrangeiros quando chegam ao estágio. É o que percebemos no discurso de Heliconius:



Foi bem complicado, pois fomos jogadas na sala de aula, tinha que criar tudo sozinha... mas foi aí que aprendi muita coisa. Hoje reconheço a importância do estágio, pois nos dá experiência e conhecimento da realidade das escolas. A teoria é uma coisa e a prática é bem outra. É muito bonito dizer que a teoria e a prática andam juntas, mas quando você entra na sala de aula, as coisas mudam muito (Heliconius).

Neste caso, como aconteceu comigo e os outros sujeitos da pesquisa, Heliconius esteve em uma situação de provação, pois não tinha experiência docente, sentiu-se jogada na sala de aula, porém conseguiu visualizar uma situação de aprendizagem, de crescimento, e reconhece que o estágio dá experiência e conhecimento da realidade das escolas. Esta professora, não só neste momento da narrativa, mas ao longo da sua trajetória, demonstra ser resiliente, ter resiliência docente, trabalhar e lidar com as adversidades que se apresentam em sua trajetória. Essa nem sempre é a atitude dos estagiários, que em alguns casos desistem do Curso por colocarem em questionamento sua capacidade de ser docente, esquecendo-se que a docência é construída todos os dias.

Reconheço no discurso de Heliconius aquilo que vivenciei na primeira aproximação à realidade escolar: anseios, dúvidas, questionamentos, desafios. Frente a estes desafios, o estágio se configura como oportunidade de aprendizagem da profissão docente e de construção da identidade profissional. Pode não ser uma completa preparação para o magistério, mas é uma possibilidade de construção das bases da docência.

No discurso de Hamadryas já é possível visualizar outra situação, mais confortável ao relatar sua percepção sobre o estágio, ela afirma:



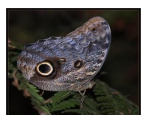
[...] pois muito do que foi visto nas disciplinas, estudado, foi possível ser colocado na prática.

O estágio é nossa oportunidade de colocar em prática o que aprendemos na faculdade, como se fosse uma prova, pra ver se entendemos aquilo que estudamos (Hamadryas).

Ainda que Hamadryas afirme com segurança que o estágio foi importante para colocar na prática tudo que aprendeu na teoria, é possível perceber que a contraposição entre teoria e prática aparece com muita força. Enfrentei, no momento de chegada ao estágio, uma crise em função disto. Também entendia o estágio como o momento de colocar em prática o que aprendi, mas eu não conseguia.

Concordo com Dalla Corte (2010) ao afirmar que o estágio entendido somente como espaço de colocar em prática as teorias do curso acaba sendo articulado e trabalhado, apenas, como um momento e um tempo obrigatório que precisa ser consolidado com a ida do futuro pedagogo e do seu professor orientador para o campo de atuação profissional (p. 181). A autora reafirma que a aprendizagem sob esse enfoque serve essencialmente para reprodução de informações, com pouca construção de conhecimento.

Complementando o discurso de Hamadryas, Caligo aponta que:



Eu gostei muito do meu estágio, também porque a professora da turma onde estagiei me ajudou muito. No começo estava muito insegura, pois as vezes é difícil colocar em prática tudo que estudamos. Me esforcei muito para que isto acontecesse, sei também que deixei algumas coisas a desejar, me culpei um pouco mas depois compreendi (Caligo).

No discurso de Caligo, a crise é mais evidente, pois ela aponta a dificuldade em colocar em prática o que estudou, como se isto fosse o objetivo do estágio supervisionado. Reafirmo e retomo a reflexão feita no início do capítulo, quando discutíamos as DCN e feita anteriormente: a configuração do Curso de Pedagogia é propulsora para este entendimento.

Enquanto Hamadryas e Caligo compreendem o estágio como uma oportunidade, uma prova, um teste, para confirmar se “entenderam” aquilo que estudaram na graduação, ressaltando neste caso a importância dos outros componentes curriculares (disciplinas do curso de graduação) para realização do estágio, Heliconius reafirma a importância de ter feito estágio no magistério para resignificar este segundo estágio. Ou seja, para Hamadryas e Caligo a realização do estágio está relacionada com o Curso de Pedagogia no geral, e para Heliconius o estágio do Curso Normal do Magistério foi fundamental para realização do estágio na Pedagogia.



Com certeza, apesar dos planejamentos serem mais complexos, mais cheios de detalhes, acredito estar mais tranquila para “enfrentar” a sala de aula. O estágio em Pedagogia foi tranquilo, mas acredito estarem muito presos aos planejamentos, que claro, são de extrema importância (Heliconius).

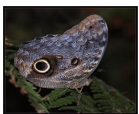
Neste caso, Heliconius assegura que o que a deu segurança para o estágio no Curso de Pedagogia foi o estágio no Curso Normal. No excerto a seguir ela justifica a importância do magistério:



E o estágio no magistério foi fundamental, pois hoje muitas colegas me perguntam: - Você fez magistério né? Pois assim como eu, elas também fizeram Pedagogia, mas as coisas “criativas” não se aprende na faculdade (Heliconius).

O diferencial para Heliconius foram os planejamentos, e para isto o magistério a “preparou melhor”. O saber planejar resume-se ao “ser criativo”, e aqui incide a grande diferença entre o Curso Normal e o Curso de Pedagogia: a noção de planejamento. Enquanto no magistério todas as disciplinas são pensadas sob a ótica do planejar/aplicar, no Curso de Pedagogia os planejamentos são construídos de forma reflexiva, estabelecendo relação com os conteúdos trabalhados.

Ainda sobre planejamentos, ao relatar seu estágio, Caligo afirma que:



Só ficava um pouco preocupada com o aprendizado das crianças, no que elas iam levar deste estágio, pois já não era mais uma “brincadeira” de fazer planos de aula (Caligo).

É evidente que esta afirmativa não foi feita de forma a depreciar a prática de algumas disciplinas do Curso de Pedagogia, mas sim pelo choque com a realidade das escolas, como afirmando que “agora não basta só planejar, é preciso refletir, é preciso planejar no sentido de promover a mudança”. Neste caso, Pimenta e Lima (2011) relatam a situação das primeiras impressões que o estágio proporciona àqueles que não tem prática docente: susto diante da real situação das escolas e as contradições entre o escrito e o vivido, o dito pelos discursos oficiais e o que realmente acontece (p. 103). A organização do estágio e as deliberações também são fundamentais para a maneira como o estagiário vai viver este momento.

Reencontro nas afirmativas dos sujeitos a minha própria trajetória, e retomando meu relatório de estágio, percebo o quanto foi difícil esta primeira aproximação à prática. Especialmente pelo confronto entre aquilo que aprendi na graduação e o que vi no momento do estágio. A seguir apresento um trecho de meu relatório, ainda que com diversas concepções que já superei, que relata a angustia inicial:

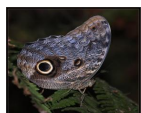
[...], chegamos no estágio e nos deparamos com o aluno real e com a escola real também, e acabamos por nos frustrar. É preciso que as disciplinas teóricas e as disciplinas metodológicas conversem entre si, para que uma prática efetivamente interdisciplinar seja possível. A PED não dá conta de atender a esta demanda sozinha, tanto que fracassa na maioria das vezes. [...] O que conseguiu amenizar esta situação foi o fato de termos realizado um estágio de trezentas horas. Tivemos tempo para conhecer nossas crianças e propor atividades que tivessem algum significado para elas. Tivemos tempo também de reconstruir as nossas ideias, de nos reconstruir, reconstruir nossos ideais, nossas concepções, etc. (ENDERLE, 2010, p. 17).

O caminho da universidade para a escola, e desta para a universidade, possibilita a tecelagem de uma rede de relações, conhecimentos e aprendizagens, não com o objetivo de copiar, de criticar apenas os modelos, mas no sentido de compreender a realidade para ultrapassá-la (PIMENTA, LIMA, 2011, p. 111).

É preciso reconhecer neste trânsito entre universidade-escola o papel articulador dos professores orientadores de estágio. Nos trechos a seguir, duas concepções diferentes sobre a atuação destes docentes.



Achei falta da visita de um dos orientadores ou professores, pois no magistério quase toda a semana vinha alguém nos visitar. Acredito que a visita de um orientador dá mais credibilidade ao curso à distância, pois a professora titular me perguntava se alguém viria me supervisionar. Acredito que faltou isto (Heliconius).



As tutoras e a minha professora de estágio também sempre foram compreensivas com as angústias e com os planejamentos, estas situações nos dão um alento para seguir em frente (Caligo).

São dois pontos de vista sobre a mesma situação: enquanto Heliconius analisa a importância da visita do professor para dar mais credibilidade ao Curso a distância, Caligo consegue sentir, ainda que a distância, o alento nos momentos de angústia e a compreensão na elaboração dos planejamentos. Para além disto, mas sem desconsiderar as colocações dos

sujeitos, é preciso lembrar-nos o sentido da palavra supervisionado, de Estágio Supervisionado, e o papel do orientador neste sentido. Para Nascimento e Anselmo (2012)

A intervenção e a orientação do educador da disciplina de estágio são essenciais para essa construção, e para a aquisição dos saberes necessária a docência. Não no sentido conclusivo e exclusivo destes indicarem aos estudantes apenas técnicas e procedimentos pedagógicos adequados em cada situação, mas, e principalmente, no sentido de **proporcionar momentos de reflexão** da prática para a reformulação ou a reconstrução de uma nova prática (p. 2).

No discurso de Heliconius, a crítica é muito mais à modalidade do que ao professor, mas ela demonstra ter sentido falta desta orientação mais diretiva, com visitas na escola. Caligo ainda nos faz refletir sobre a transcendência das barreiras de tempo/espaço, quando afirma a gratidão a estes professores.

Para finalizar, é possível perceber no discurso dos sujeitos, nas suas experiências significativas, com muita força, o entrecruzamento (ou o distanciamento) entre teoria e prática nas suas trajetórias no Curso de Pedagogia, e é disto que trataremos a seguir.

2.3.2 Relação entre saberes e fazeres: buscando o entrecruzamento de teoria-prática

Não raro, ao observar os discursos dos estudantes de cursos de licenciatura, percebemos o clamor por mais prática, a queixa de que o curso é demasiadamente teórico, e a afirmação de que “na prática a teoria é outra”. Como estudante também já passei pelos mesmos conflitos. Agora, vislumbro nas narrativas dos sujeitos as mesmas afirmativas. O objetivo desta categoria é investigar que repercussões da “teoria” são visíveis no estágio, bem como as concepções de prática presentes na graduação. O ponto chave da discussão é a superação desta dicotomia entre teoria e prática, estabelecendo uma relação entre ambas nas atividades do estágio. Será possível?

O estágio supervisionado constitui-se como campo do conhecimento, com isso, é preciso atribuir-lhe um estatuto epistemológico que supere sua tradicional redução à atividade prática instrumental (PIMENTA, LIMA, 2006). Este componente sempre foi identificado como a parte prática dos cursos de formação de professores, supondo uma contraposição à teoria. Estágio é também teórico, um componente que terá por finalidade propiciar ao estudante uma *aproximação* à realidade na qual irá atuar (PIMENTA, 2009).

Em função da afirmativa de que o estágio é a *parte* prática dos cursos de formação de professores, é constatado que estes cursos não fundamentam teoricamente a atuação do futuro profissional, nem tomam a prática como referência para a fundamentação teórica (PIMENTA,

LIMA, 2006, p. 6). Estágios e disciplinas são contrapostos, como práticos e teóricos, sendo que, ambos, compõem os currículos e são exigências para a obtenção do diploma, e devem complementar-se.

Por esta razão, ao confrontar as narrativas construídas pelos sujeitos, deparamo-nos com a seguinte afirmativa:



Acredito que quando se trata de planejamento, comportamento e teorias de aprendizagem a teoria nos auxilia, mas de resto, não vejo muita contribuição (Heliconius).

Ainda que os autores que subsidiam este trabalho – e também a pesquisadora – levantem a bandeira de que o estágio é também teórico, e não somente o polo prático do curso, o distanciamento que este componente tem das outras disciplinas faz com que os estudantes as considerem obsoletas. Tão obsoletas ao ponto de afirmar que elas não têm muita contribuição, somente quando podem “dizer alguma coisa” mais diretamente.



Estudamos muito a história da educação, claro que não posso dizer que não é importante, mas no dia a dia, precisamos do que atualmente se faz necessário. Como contornar as situações, como diagnosticar alunos com “problemas”, como agir com a indisciplina, entre outros. (Heliconius).

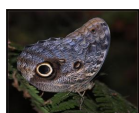


*Muitos professores nos dizem que temos que mudar a visão sobre a escola, sobre os alunos, que estamos em um outro tempo, mas não nos dizem como fazer, é um tempo diferente, os alunos aprendem de outra forma... mas isso nós só nos damos conta quando chegamos no estágio, **na hora da prática** (Hamadryas).*

Fica claro no discurso de ambas, Heliconius e Hamadryas, que a emergência dos estagiários, e dos estudantes de licenciatura em geral, é o “como fazer”. É a antiga história da “receita de bolo”. Construir momentos de reflexão nos espaços da graduação já não basta, é preciso mostrar como resolver o problema deste ou daquele estudante, como agir quando há

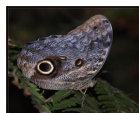
indisciplina na sala de aula. E nesse contexto de emergência, a história da educação não é mais necessária, nem a psicologia da educação, exceto quando ela mostra como agir com cada uma das etapas do desenvolvimento. Onde foi que a teoria tornou-se obsoleta?

Em contraposição, Caligo, quando provocada no momento da entrevista, elabora uma reflexão sobre esta unidade entre teoria e prática no estágio:



Na verdade penso que todas as disciplinas do curso são teóricas e práticas, mas nunca havia parado para refletir sobre isto. As vezes pensamos que teórica é só aquela disciplina que fica falando sobre diferentes autores, estudando sobre estágios do desenvolvimento, filosofia, sociologia. Mas vejo estas disciplinas diretamente relacionadas no estágio (Caligo).

Quando questionada sobre como ela vê essa complementação entre teoria e prática no estágio, Caligo aponta:



Que uma não acontece sem a outra, por exemplo prática sem teoria, sem reflexão, não gera mudanças, assim como a teoria sem a prática é vazia. Discutíamos muito isso na graduação, com a professora de estágio (Caligo).

O discurso de Caligo aponta que é possível no estágio haver este entrecruzamento entre teoria e prática. Porém, o discurso da outra parte é que o que se tem como base na contemporaneidade - é a emergência, o superficial. E é isto que tem gerado crises nos estudantes de Cursos de Pedagogia que chegam à escola pela primeira vez, no seu Estágio Supervisionado. Dalla Corte (2010) afirma que é preciso que todos os sujeitos assumam este trabalho de relação entre teoria e prática, especialmente os professores orientadores, pois são considerados pilares de reflexão, sensibilização e mediação das estratégias formativas essenciais à formação de qualidade do pedagogo.

Neste caso, fica evidente que o fato de serem orientadas por professoras diferentes (cada uma é de um polo de apoio presencial) – Heliconius, Hamadryas e Caligo elaboram suas reflexões sobre a unidade entre teoria e prática de formas também distintas. Por isso a autora acima citada supõe que o professor orientador é a chave neste processo de unitarização.

Ainda no discurso de Hamadryas é possível perceber a preocupação da aplicação da teoria:



*Tivemos muita teoria que **não foi aproveitada** no estágio, muitas coisas que não foram utilizadas, ou se foram eu não percebi (Hamadryas).*

Preocupa-me a não compreensão do que é teoria, a ideia errônea de que ela precisa ser aproveitada, do contrário tem de ser descartada. Dalla Corte (2010) apresenta um entendimento sobre estas implicações da teoria na prática, e vice-versa:

Geralmente a teoria é entendida como um conjunto de ideias sobre a realidade, tendo por base dados da concretude da prática. A teoria tem a finalidade de ordenar, organizar, significar e explicar os fatos emergentes do contexto vivido, porém sem a prática a teoria seria apenas o retrato de ideias soltas e abstratas. Em contrapartida, a prática tem a conexão com a aplicação do que se constatou e se aprendeu com a teoria (p. 175).

Complementando, Pimenta e Lima (2006), afirmam que “o reducionismo dos estágios às perspectivas da prática instrumental e do criticismo [...] expõe os problemas da formação profissional docente. A dissociação entre teoria e prática aí presente, resulta em um empobrecimento das práticas nas escolas” (p. 11). As autoras concluem que estágio é teoria e prática, e apresentam o conceito de ação docente para subsidiar esta conclusão. Na figura a seguir, desenharam as relações que as autoras construíram para depois explicar porque o estágio é teoria e prática.

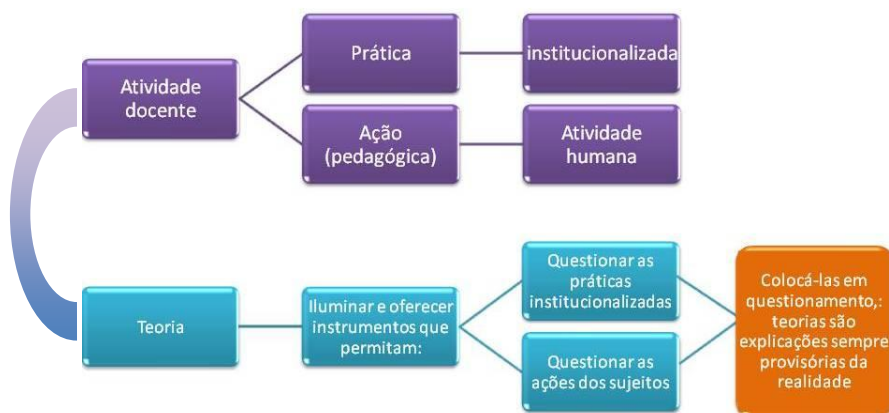


Figura 8 – Relação entre teoria e prática.

Neste sentido, no estágio dos cursos de formação de professores, compete possibilitar que os futuros professores se apropriem da compreensão dessa complexidade das práticas institucionais e das ações aí praticadas por seus profissionais, como possibilidade de se prepararem para sua inserção profissional (PIMENTA, LIMA, 2006, p. 13). As autoras concluem que o estágio é uma atividade de conhecimento das práticas institucionais e das ações nelas praticadas.

Para Pereira e Pereira (2012), o estágio precisa se caracterizar como integralizador da teoria/prática pedagógica como um dos eixos nucleares do curso de formação de professores (p. 25). E neste caso ele não pode ser, isoladamente, responsabilizado pela qualificação profissional destes estudantes.

Cabe questionar o que os currículos dos cursos de formação de professores estão propondo na direção da unitarização entre teoria e prática. Pimenta e Lima (2011) mostram-se contrárias a organização atual destes currículos. Para as autoras, estes têm se constituído como um aglomerado de disciplinas isoladas entre si, sem qualquer explicitação de seus nexos com a realidade que lhes deu origem.

Quando provocadas sobre as concepções de prática presentes na graduação, aparecem duas opiniões divergentes, mas que parecem se complementar, pois as vivências são as mesmas, a proposta das disciplinas é a mesma, e ainda que com diferentes visões, ambas argumentam sobre elas:



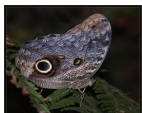
(Como prática na graduação vejo) A elaboração de projetos. Pouca prática, isto não é uma reclamação, mas temos pouca prática no curso. Vamos na escola pra fazer pesquisa, na aula de Seminário, mas a prática é no estágio. Nós elaboramos muitos planos de aula no curso, isso também pode ser considerado prática (Hamadryas).

Quando questionada, novamente, se percebe uma separação entre teoria e prática, ela não demonstra certeza.



As vezes sim, mas quando iam pra escola com o Seminário, tinha muita teoria, não via uma separação. Vejo mais teoria na prática do que o contrário ao longo da faculdade (Hamadryas).

Enquanto Hamadryas não considera prática a pesquisa feita na escola, em uma disciplina que não é o Estágio, Caligo afirma que a prática que ela visualizava na graduação era essa atividade de aproximação à realidade educacional.



O que eu compreendia como prática na graduação eram as idas à escola, somente isso. nós fazíamos muitos planejamentos hipotéticos, o que eu considerava mais teoria do que prática. Hoje vejo que a prática e a teoria se complementam (Caligo).

Busquemos novamente no estágio esta superação da fragmentação entre teoria e prática presente nos currículos. Afirmemos que estágio é atividade teórica também, e não se trata apenas de um conteúdo prático do curso, onde se “aplica o que aprendeu durante a graduação”. Pimenta e Lima (2011) compreendem a superação desta fragmentação a partir do conceito de práxis, o que aponta para o estágio como uma atitude investigativa.

[...] o estágio, ao contrário do que se propugnava, não é atividade prática, mas teórica, instrumentalizadora da práxis docente, entendida como atividade de transformação da realidade. Nesse sentido, o estágio curricular é atividade teórica de conhecimento, fundamentação, diálogo e intervenção na realidade, esta, sim, objeto da práxis (p. 45).

Pimenta e Lima (2006) também concluem que o estágio como campo de conhecimento tem a pesquisa como eixo. Neste sentido, Lima (2009), utiliza-se da metáfora da árvore para compreender a composição do estágio supervisionado: raízes representam a fundamentação teórica estudada, o tronco simboliza a pesquisa, os galhos e as folhas são as atividades desenvolvidas e os frutos representam os registros reflexivos realizados pelos estagiários.

Ainda para Lima (2009), o registro reflexivo mostra o Estágio como reflexão da práxis, a partir do estágio como pesquisa, e a pesquisa no Estágio. Neste sentido, o estágio é o lócus das reflexões sobre o professor e seu trabalho (LIMA, 2012, p. 29), ou seja, se propõe a instrumentalizar o estagiário para a reflexão sobre o seu fazer pedagógico mais abrangente e a sua identidade profissional.

2.3.3 Repercussão do Estágio Supervisionado nos primeiros anos da docência: construção da identidade profissional docente

Esta categoria foi elaborada a partir da motivação dos escritos de Pimenta e Lima (2011) sobre estágio e a construção da identidade profissional docente. Para estas autoras, o estágio como campo de conhecimento e eixo curricular central nos cursos de formação de professores possibilita que sejam trabalhados aspectos indispensáveis à construção da identidade, dos saberes e das posturas específicas ao exercício profissional docente (p. 61). O objetivo desta categoria é compreender que experiências significativas se projetam do estágio à estes anos iniciais da docência.

Considerando ser - o estágio supervisionado - o componente que confronta os estudantes com a realidade escolar, trago aqui reflexões sobre a identidade profissional docente e as contribuições do estágio na construção desta identidade. Para isto, na voz dos sujeitos, as repercussões do estágio nos primeiros anos da docência.

Ainda que tratando sobre a Educação Superior, a identidade profissional docente é definida na Enciclopédia da Pedagogia Universitária como:

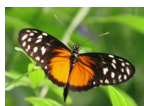
Processo de construção, reconstrução, transformação de referenciais que dinamizam a profissão de professor. [...] resulta do cruzamento de duas dimensões: a social e a pessoal. A primeira se fundamenta no significado social da profissão num contexto específico e num dado momento histórico, respondendo a demandas permanentes e diversas. [...] A dimensão pessoal se fundamenta no sentido que cada professor confere a sua atividade docente, o que inclui sua história de vida – familiar, escolar, profissional – sua visão de mundo e de homem, seus valores, seus saberes e principalmente no que significa para ele ser professor (GRILLO, 2006, p. 370).

O ponto-chave do conceito é o cruzamento das dimensões social e pessoal. O estudo da identidade profissional docente vai auxiliar na busca da compreensão das posturas assumidas pelos professores. Mas, de que maneira o estágio como componente curricular pode contribuir na construção da identidade docente?

Pimenta e Lima (2011) afirmam que a identidade do professor é construída ao longo de sua trajetória como profissional do magistério, mas é no processo de formação que são consolidadas as opções e intenções da profissão que o curso se propõe legitimar. Sendo o estágio um lugar de reflexão, neste espaço poderão ser tecidos fundamentos e bases identitárias da profissão docente.

Considerando estes conceitos relativos à identidade profissional docente, de que forma o estágio contribui nesta constituição? E, ainda, que repercussões o estágio tem nos primeiros

anos da carreira docente, considerando a possibilidade de tecer, neste espaço, os fundamentos e bases da profissão docente?



Levo muitas experiências, pois como ainda estou “nova” na carreira, me sinto como no estágio, fazendo e planejando como se fosse no meu estágio, com entusiasmo, alegria e buscando sempre coisas “novas”. Hoje vejo que as crianças precisam estar ocupadas e não precisam de coisas prontas para serem criativas e fazerem trabalhos “legais”. Assim como no estágio, o professor é quem motiva e quem faz a mediação do conhecimento. Ainda me sinto empolgada como no estágio, ou melhor, querendo fazer aulas legais... e que infelizmente não vemos isto em muitas salas de aula (Heliconius).

No discurso otimista de Heliconius, percebemos a referência da estrutura do estágio na sua constituição docente e de docência em sala de aula. Primeiro ela aponta que planeja “como se estivesse no estágio”, ou seja, tem mais entusiasmo de buscar novas propostas, pois para ela, isto se perde com o tempo. Em um segundo momento, ela aponta o reflexo das atitudes de mediação da sua professora de estágio na constituição da sua identidade profissional, na forma como ela age com os seus alunos.

Ainda que, ao mesmo tempo que demonstra otimismo, demonstra também uma resignação com o futuro na docência, mas reafirma que leva a sério o que faz, e isto também faz parte da constituição de sua identidade profissional.



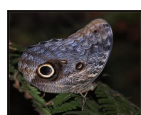
Acredito que (a alegria se perde com o tempo) sim, pois muitas professoras vem e me falam: - Você está se puxando heim! - Eu não me mato mais! Estes tipos de coisas!!! Não sou melhor do que ninguém, apenas levo a sério o que estou fazendo (Heliconius).

Não há dúvidas de que os cursos de formação tem papel importante na construção da identidade profissional docente, mas é no confronto com a realidade, com os colegas de trabalho e com as demandas sociais que a identidade construída durante o processo de formação será reconhecida.

Este fato se confirma no discurso de Hamadryas e de Caligo, que tem como experiência significativa de seu estágio, que repercutiu nos primeiros anos da docência, o fato de saber compreender como os estudantes aprendem. Elas afirmam ainda que isto passa a fazer parte de suas práticas no momento em que tiveram embates no estágio em função da aprendizagem discente.



Conhecer cada aluno, pois eles vem de realidades diferentes.... e saber entender, respeitar as especificidades de cada um, as suas potencialidades, acredito que essas foram as experiências mais significativas (Hamadryas).



Várias, mas posso pontuar algumas: observar a turma para elaborar os planejamentos, conhecer como aprendem e o que gostam de fazer, estabelecer uma boa relação com os colegas e alunos. Procuro levar tudo isto ao trabalho que desenvolvo atualmente. Já não tenho ninguém me observando ou me avaliando, mas eu mesmo me cobro, pois sei o quanto deu certo no estágio (Caligo).

Durante meu estágio supervisionado vivi este processo de reconhecimento da identidade profissional docente tecida ao longo da graduação. Tinha as minhas percepções e opiniões a respeito da realidade vivenciada no estágio, e isto contribuiu não só para o desenvolvimento da prática docente como para a (re)construção da minha própria identidade. Para Pimenta e Lima (2011), trata-se de trabalhar nos estágios a *identidade em formação*.

Contudo,

mesmo acreditando em si e na profissão, o estagiário pode esbarrar no contexto, em situações de desgaste, cansaço e desilusão dos profissionais da educação, nas condições objetivas das escolas, muitas vezes invadidas por problemas sociais, cuja solução está longe de sua área de atuação (PIMENTA, LIMA, 2011, p. 65).

Durante meu estágio esbarrei em diversas situações que me levariam a desistir da docência, caso não tivesse o apoio da professora orientadora, especialmente em função do contexto escolhido para realizar o estágio. Evidente que também pesou o fato de ser minha primeira experiência docente.


Das memórias do passado os sujeitos trazem diferentes perspectivas para o enfrentamento dos desafios do presente. Neste sentido, Hamadryas se mostra otimista e afirma que, durante o estágio e agora nos primeiros anos da carreira docente, já lida com suas frustrações:



Aprender a lidar com as minhas frustrações, que para tudo tem uma solução. Nós ficamos muito nervosas no começo, isto é normal quando estamos em um espaço novo, mas vou aprendendo muito com os alunos e com os colegas. Isto também trago de significativo do estágio, que podia contar com muitas pessoas, com bastante apoio.
(Hamadryas).

É reconfortante ler os apontamentos de Hamadryas, especialmente na maneira que ela lida com as adversidades e com o apoio dos colegas. Isto faz parte de uma identidade profissional com uma característica específica: a resiliência, que aparece no capítulo a seguir.

NA SOLIDÃO DO CASULO... ELABORANDO
SIGNIFICADOS.



3 NA SOLIDÃO DO CASULO... ELABORANDO SIGNIFICADOS

Redigir e refletir sobre os anos iniciais da carreira docente foi fundamental para o desenvolvimento da pesquisa, pois busquei compreender quais são as características desta fase, bem como relacioná-las com minhas vivências enquanto docente “novata” na mesma instituição em que realizei o estágio supervisionado e a trajetória dos sujeitos deste trabalho.

Para Nono (2011, p. 16), a fase inicial, ou de estabilização, é um período de sobrevivência e descoberta. O aspecto de sobrevivência tem a ver com o embate inicial com a complexidade e a imprevisibilidade que caracterizam a sala de aula, relatados já no início do design conceitual. Este “choque” deve-se, em muitas vezes, aos ideais educacionais construídos nos cursos de graduação, em discrepância com a vida cotidiana nas escolas.

Mas porque escolher os primeiros anos da carreira? Por ser um período marcado, em geral, pela desilusão e pelo desencanto e que corresponde à transição da vida de estudante para a vida mais exigente do trabalho, o que torna este período decisivo na estruturação da prática profissional.

O docente na fase inicial da carreira ainda não se constituiu como profissional de fato, mas sim como profissional de direito, pois é portador de um diploma de graduação. Compreendo, tal qual Cunha (2010) a complexidade da docência e deste processo de constituição da identidade profissional, uma vez que destaca que “a docência como uma atividade complexa exige tanto preparação cuidadosa como singulares condições de exercício, o que pode distingui-la de algumas outras profissões” (p. 25).

Pimenta (1997) afirma que a formação inicial de professores pouco tem contribuído para gerar uma nova identidade profissional docente, ou seja, com os currículos muito formais, não é possível estabelecer uma relação com a realidade das escolas, o que não dá conta de captar as contradições presentes na prática social de educar. Para Isaia e Bolzan (2010), a constituição da docência é tecida a partir dos movimentos construtivos da aprendizagem docente, evidenciados pelos movimentos de alternância e de resiliência, tendo como eixo articulador a professoralidade.

Simultaneamente a este processo de constituição da identidade profissional, apresentam-se algumas características desta fase, que serão discutidas na última parte do capítulo, relacionando-as com as narrativas dos sujeitos, de forma a compreender esta complexidade, são elas: mal-estar docente, ambiência, resiliência.

Ainda nesta última parte, discutirei o processo (trans) formativo da docência, representado pelo desenvolvimento profissional. Sempre buscando relacionar estes conceitos com as minhas experiências de formação e as narrativas construídas pelos sujeitos.

Na primeira parte deste capítulo, considerando também fazer parte dos processos formativos do pedagogo, serão realizados apontamentos e reflexões sobre os ciclos de vida pessoal e profissional, bem como a intrínseca relação entre eles no processo formativo.

3.1 O professor como pessoa: ciclos de vida pessoal e profissional no processo formativo

No que se refere aos processos formativos, é impossível escrever sobre um percurso de vida sem relacionar o pessoal e o profissional. Não há formas de ‘analisar’ um processo de formação como isolado, sem relação com a vida pessoal do sujeito. Na verdade, fazer a dissociação entre vida pessoal e profissional já pressupõe uma compreensão errônea, mas será feita aqui de forma a definir como o ciclo de vida pessoal se relaciona com o profissional, intrinsecamente.

Sobre o processo formativo dos professores, há consenso entre os investigadores sobre a impossibilidade de não levar em conta a intrínseca relação entre a vida pessoal e a profissional (ISAIA, 2009, p. 95). Muitos pensam que para ser professor basta saber *dar* aulas, esquecendo que esta profissão faz parte de *um campo minado de ideologia e valores* (CUNHA, 2004, p. 2). Isaía (2006), ainda que esteja descrevendo a docência universitária, evidencia que estas

atividades são regidas pelo mundo de vida e da profissão, alicerçadas não só em conhecimentos, saberes e fazeres, mas também em relações interpessoais e vivências de cunho afetivo, valorativo e ético, o que indica o fato da atividade docente não se esgotar na dimensão técnica, mas remeter ao que de mais pessoal existe em cada professor (p.374).

A metáfora do labirinto, criada por Abraham (2000), define o percurso que os professores percorrem. Ela apresenta a certeza e a incerteza, entre outros paradoxos, simultaneamente, sendo sua essência o movimento e a busca, ambos responsáveis pelo desenvolvimento pessoal e profissional desses sujeitos.

No labirinto, marcas da vida e da profissão se entrelaçam, produzindo uma troca e uma transposição de experiências. Muito daquilo que o professor é em sala de aula se deve as suas vivências enquanto estudantes, no exemplo de bons e maus professores. Nem sempre esta

característica humana do professor é evidenciada, vide as inúmeras exigências para que os professores deixem seus problemas da “porta para fora da sala de aula”, é exigida uma postura profissional rígida e uma neutralidade de sentimentos, incoerentes com sua corporeidade (MACIEL, 2009).

Sobre esta “máscara” que é exigida do professor em sala de aula, Arroyo (2000), na sua humana docência, destaca que a vida pessoal acaba por parecer outro departamento:

Resistimos a revelar-nos como gente. O clima escolar burocrático, normatizado, a organização disciplinar e gradeada nos levam a representar apenas nosso papel de transmissores, se possível competentes. Negamos a possibilidade de dar o salto para uma relação pedagógica, fazer de nossa prática uma relação, interação entre gerações. Revelar-nos (p. 64).

Partindo desta especificidade, é possível definir as marcas da vida e da profissão em diversas fases. Em relação à trajetória pessoal, são as fases do ciclo vital e, se tratando da docência, são as fases da carreira. É importante reforçar que o desenvolvimento de uma carreira é um processo e não uma série de acontecimentos. Para alguns pode ser linear, para outros pode haver descontinuidades, regressões, becos sem saída (HUBERMAN, 2000, p. 38).

Portanto, baseando-se nos estudos de Huberman (2000), Marcelo Garcia (2008) e Isaia (2009), apresentarei a seguir as fases perceptíveis da carreira do professor, lembrando que, em outro momento, o foco corresponderá ao objetivo deste trabalho, ou seja, a fase inicial da carreira docente.

A primeira fase é a **Fase de entrada da carreira**: esta fase compreende da formação inicial até os três primeiros anos da carreira e é marcada por um misto de descoberta, sobrevivência, choque do real. Isaia (2009) afirma que a fase inicial da carreira vai até os cinco primeiros anos de docência, mas trabalharemos aqui com o período determinado por Huberman (2000) e Marcelo Garcia (2008).

A segunda fase é a **Fase de estabilização**: compreende do quarto aos sexto ano de docência, pode ser designada pelo estágio do comprometimento definitivo ou tomada de responsabilidades. A estabilização acompanha um sentimento de competência pedagógica crescente (HUBERMAN, 2000, p. 40). Para Isaia (2009), esta é a fase do predomínio, ou seja, exercício continuado da docência e desenvolvimento pleno do que foi gestado na fase anterior.

A partir destas duas primeiras fases, é possível definir que os percursos individuais parecem divergir mais. Antes de chegarmos a fase final, Huberman (2000) apresenta ainda

outras quatro fases, que compreendem do sétimo ao trigésimo quinto ano de carreira, são elas: *Fase de diversificação* (as pessoas lançam-se, numa pequena série de experiências pessoais, a diversificar material didático, modos de avaliação, formas de agrupar os estudantes, etc.); *Fase de pôr-se em questão* (aparece uma ligeira sensação de rotina até uma crise existencial referente à carreira); *Fase de serenidade e distanciamento afetivo* (um estado de “alma”, pode-se alcançar a serenidade); *Fase do conservantismo e lamentações* (nesta fase a relação com a idade é muito clara, o professor tende a queixar-se mais, da evolução dos estudantes, do desinteresse, dos colegas mais jovens, etc.).

Por fim, Huberman (2000) apresenta a **Fase de desinvestimento**: compreende os anos finais da carreira, quando a pessoa liberta-se do investimento no trabalho para consagrar mais tempo a si própria e aos interesses exteriores à escola. Isaia (2009, p. 98) destaca que a **fase final** corresponde à saída do mundo produzido nas fases anteriores e envolve a função de aconselhamento das novas gerações.

Há outros fatores a serem levantados a partir das fases da carreira docente, mas é necessário nos determos na fase inicial, objetivo deste trabalho. É nesta fase que ocorrem, em maior escala, angústias, desesperos, crises, expectativas, pois ainda há um despreparo tácito que, para Maciel, Isaia e Bolzan (2012), pode ser superado ao longo da trajetória docente.

3.2 Na voz dos sujeitos: o processo de inserção na docência

Retomando, a fase inicial da docência compreende os primeiros três anos da carreira docente. Marcelo Garcia (1999) afirma que é o período no qual os professores precisam realizar a transição de estudantes a docentes. Para Huberman (2000), este período é de sobrevivência e descoberta profissional. Este aspecto de sobrevivência tem a ver com o “choque de realidade”, com o embate inicial, com a complexidade e a imprevisibilidade que caracterizam a sala de aula, com a discrepância entre os ideais educacionais e a vida cotidiana nas classes de estudantes e nas escolas. Ainda nesta fase, os docentes se voltam para a construção de novas ideias necessárias à gestação e à criação de um novo mundo profissional/pedagógico (ISAIA, 2009, p.98).

Durante meus primeiros anos de carreira docente vivi muitos conflitos, que já foram descritos no prólogo deste trabalho: saída da faculdade, transição à profissional, falta de uma ambiência positiva. Entendo que diversos fatores estão relacionados a estes conflitos, e uma série de características podem ser identificadas. Perrenoud (2002) elenca algumas destas características do professor principiante, de onde seleciono as mais significativas:

1 Um principiante está entre duas identidades: está abandonando sua identidade de estudante para adotar a de profissional responsável por suas decisões. [...]

6 Geralmente, ele se sente muito sozinho, distante de seus colegas de estudo, pouco integrado ao grupo e nem sempre sente-se acolhido por seus colegas mais antigos.

7 O iniciante está em um período de transição, oscilando entre os modelos aprendidos durante a formação inicial e as receitas mais pragmáticas que absorve no ambiente profissional. [...]

9 [...] O novo profissional mede a distância entre o que imaginava e o que está vivenciando, sem saber ainda que esse desvio é normal e não tem relação com sua incompetência nem com sua fragilidade pessoal, mas que está ligado à diferença que há entre a prática autônoma e tudo o que já conhecera. (p. 19)

Em consonância, Novoa (2003) afirma que, considerando estas características relativas aos primeiros anos da carreira docente, é preciso alterar a situação de abandono dos professores principiantes, considerando ser esta fase um momento propedêutico e probatório, a opção seria que os programas de formação de professores centrados na escola adotassem como ponto de referência este período inicial, este momento de transição de “aluno-mestre” para “professor principiante”.

Além disso, *a priori*, três fatores foram identificados no ingresso do professor à docência, são eles: mal-estar docente, ambiência e resiliência. A ligação entre esses conceitos não é linear, ou seja, não existe uma ordem de ocorrência, e não necessariamente todos vão viver este processo.

A partir destes conceitos, é preciso considerar também o processo (trans) formativo da docência. Neste item, os mesmos serão (re) definidos e relacionados com as narrativas construídas pelos sujeitos. Considerando a organização das entrevistas a partir dos tópicos-guia, a análise seria dividida em *ambiência docente* e *ambiência institucional*, e os conceitos pertinentes estariam inseridos nestes dois subitens. Porém, a partir da análise foi constatada a impossibilidade de dissociar os dois tópicos-guia, por acreditar que ambiência docente e ambiência institucional complementam-se, e se inter-relacionam no processo de constituição da docência.

3.2.1 Ambiência (trans) formativa: docente e institucional

São dois os objetivos desta categoria de análise, o primeiro deles, considerando as forças objetivas e intersubjetivas, é investigar como a organização escolar e as relações interpessoais influenciam no trabalho desenvolvido nos primeiros anos da docência. O segundo objetivo é, considerando a opção pela docência, investigar quais são as motivações pessoais/profissionais na escolha pela docência e se estas são propulsoras para o processo de desenvolvimento profissional.

Do projeto de dissertação até a fase de análise dos dados, surgiu a necessidade de readaptar alguns conceitos. Por exemplo, quando discutia no projeto sobre mal-estar docente, falava sobre as minhas experiências. No momento de analisar as narrativas construídas pelos sujeitos pude visualizar movimentos de bem-estar docente. Foi feita a opção por manter os dois conceitos, pois ambos fazem parte das características recorrentes nesta fase.

Após análise, apresento (Figura 9) as características que serão discutidas em relação às narrativas dos sujeitos, considerando os dois grandes tópicos: ambiência docente e ambiência institucional.



Figura 9 – Características dos primeiros anos da docência.¹²

Considerando ser a fase inicial da docência marcada por desafios no processo de inserção à vida profissional, alguns estudos (MACIEL, 2009; MACIEL, ISAIA, BOLZAN, 2009, 2012; BARBIERO et. al., 2012) têm evidenciado que o despreparo natural nesta etapa pode ser superado ao longo da trajetória docente, contando com uma ambiência institucional e docente construtivas. Como ambas serão trabalhadas em conjunto, será utilizado o conceito de ambiência (trans) formativa, especialmente por compreender a ambiência como uma possibilidade de mudança.

Neste contexto, a ambiência é definida como:

um conjunto de forças ambientais objetivas (externas), subjetivas (intrapessoais) e intersubjetivas (interpessoais), cujas repercussões no processo de desenvolvimento profissional podem permitir ou restringir a (re)significação das experiências ao

¹² Compreendo a dificuldade em definir os conceitos de mal/bem estar docente sem estudar os fatores de exposição ao mal-estar, com instrumentos específicos. Contudo, não encontrei outra forma de definir estas características.

longo da vida e da carreira, e, conseqüentemente, da trajetória formativa (MACIEL, ISAIA, BOLZAN, 2009, p. 2).

Quando comecei a trabalhar, sentia-me em uma ambiência negativa, marcada por uma série de limitações que atuavam diretamente sobre meu trabalho. Para as autoras supracitadas, quando não há uma ambiência favorável é difícil transpor os limites impostos – objetivos ou subjetivos – impossibilitando a (trans) formação. Há que se considerar que a ambiência docente pode agir como força gerativa ou restritiva no processo de (trans) formação em direção ao bem-estar e auto-realização profissional.

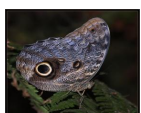
Ao discutirmos as características relativas à ambiência no processo formativo das professoras, em um primeiro momento, elas estiveram muito preocupadas em relatar as situações estruturais de seus locais de trabalho.



*O ambiente não é dos melhores, pois as salas são pequenas, mas a pracinha é grande e eles gostam muito. Acredito que por ser uma instituição municipal, o ambiente é muito bom, pois tem tudo que as crianças precisam, apesar do estado não ser muito bom e não ter uma pintura legal. **Mas consigo trabalhar** (Heliconius).*



*Ótima, a escola (creche) foi construída recentemente e ela está toda equipada com materiais pedagógicos, a estrutura física também é ótima. Então **o trabalho desenvolvido pelo professor também ajuda** (Hamadryas).*



*É um bom espaço, que **influencia diretamente no trabalho que desenvolvo**. Não dispomos de todos os recursos mas tenho feito o possível para aproveitarmos tudo aquilo que a escola oferece. Isto não prejudica o trabalho com as crianças (Caligo).*

Fica claro que o espaço físico interfere diretamente no trabalho desenvolvido pelos professores, tanto que, mesmo que a priori não tenham compreendido por completo o

conceito de ambiência (depois discutimos sobre ele), elas buscaram evidenciar no discurso que, apesar da situação do espaço de atuação – boa ou ruim, elas conseguem desenvolver seu trabalho.

Heliconius, ao discutirmos ambiência, vai mais além e afirma que:



Tanto na estrutura quanto com os colegas e estudantes, acredito que devemos ser como um camaleão, precisamos nos adaptar e fazer com que o lugar seja o melhor possível, sendo assim, minha relação com todos é a melhor possível. Falo com todos, me dou bem com todos e procuro estar fora de fofocas, fuxicos ou rotulações de alunos. Faço o meu trabalho e vou embora (Heliconius).

Ainda que ela afirme adaptar-se às situações que ocorrem na escola, seja referente aos estudantes, estrutura ou colegas, demonstra também não se envolver para não correr riscos. Esta é também uma forma de enfrentar as condições oferecidas pelo ambiente, sejam elas objetivas ou intersubjetivas.

Outras características relativas à ambiência apareceram no restante da entrevista, e trabalho agora com cada uma delas: *Mal-estar docente e Bem-estar docente; Resiliência; Desenvolvimento Profissional.*

Mal-estar docente e Bem-estar docente

Um dos primeiros estudos a abordar a temática inerente ao mal-estar docente foi realizado por Esteve. Para Esteve (1991), a expressão mal-estar docente é um conceito que pretende resumir o conjunto de reações dos professores como grupo profissional desajustado devido à mudança social. A sociedade parece que deixou de acreditar na educação como promessa de um futuro melhor, os professores enfrentam a sua profissão com uma atitude de desilusão e de renúncia, que se foi desenvolvendo em paralelo com a degradação da sua imagem social (ESTEVE, 1991, p. 95).

Quando o professor principiante chega à sua sala de aula vê um confronto entre aquilo que foi estudado na graduação, os planejamentos fictícios só para cumprir e os estudantes idealizados, e aquilo que realmente acontece nas escolas, estudantes reais, situações para resolver com as famílias, entre outros. O conceito de mal-estar docente é empregado para descrever os efeitos permanentes, de caráter negativo, que afetam a personalidade do

professor como resultado das condições psicológicas e sociais em que se exerce a docência, devido à mudança social acelerada.

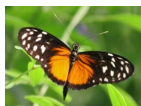
O trecho a seguir é bastante ilustrativo por trazer o exemplo de uma professora atuante no primeiro emprego que, por influência da instituição, começa a desacreditar do seu trabalho e da sua capacidade de ser professora, o que culmina na adoção de uma atuação contraditória:

Não estou gostando da professora que estou sendo. A coordenadora tem reclamado que eu não tenho controle da classe. As crianças falam muito, brincam, riem, fazem barulho ao saírem da sala. Ela até me sugeriu que voltasse à universidade para fazer alguma disciplina da área de didática ou metodologia. Estou me sentindo uma incompetente. Comecei a ser chata, muito chata com as crianças. Tenho escrito muita coisa na lousa, tenho exigido silêncio. (...) Eu tenho vontade de chorar! Fico me sentindo supermal diante dela e, principalmente, diante dos alunos. Por outro lado, na hora em que endureço, exijo silêncio, à custa de lousas cheias, também me sinto naufragar. Eu não gosto de ser assim... Eu não quero ser uma professora desse jeito! (FONTANA, 2000, p. 108-111).

Neste caso, a jovem professora iniciante não sabia como agir diante da atitude de imposição da coordenadora, que a desafiava e não acreditava no seu trabalho. Cunha (2011) aponta que:

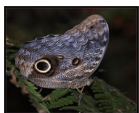
Certamente os professores iniciantes têm expectativas sobre suas carreiras, mas há indicadores de que estas nem sempre estão ligadas à condição da boa docência. [...] Por outro lado, não encontram **nos ambientes que os acolhem** uma cultura de valorização das práticas pedagógicas. Sua progressão funcional também pouco depende dessa avaliação. Ao mesmo tempo precisam de um clima favorável ao seu desenvolvimento profissional. E este necessariamente inclui o reconhecimento de seus alunos [grifo meu] (CUNHA, 2011, p. 211).

Nas escolas é muito comum escutar de professores já em fase de desinvestimento na carreira o discurso de que “o professor principiante só é feliz porque ainda não sabe como a escola funciona de verdade”, e que está fadado a também desacreditar em algum momento. As três professoras entrevistadas afirmam estar em um bom ambiente de trabalho, porém aproveito para retomar o discurso de Heliconius, que afirma ter escutado dos professores de sua escola:



[...] *Muitas professoras vem e me falam: “- Você está se puxando heim! - Eu não me mato mais!” (Heliconius)*

Ao passo que, aparece com muita força no discurso de Caligo e Hamadryas o sentimento de bem-estar docente, diretamente ligado com a relação com os colegas de trabalho.



Mantenho uma boa relação com os colegas, e a maioria é muito solidário com as minhas angustias de professora novata. Procuro me envolver com todos os projetos para estar realmente inserida na realidade da escola onde trabalho. Penso que a boa relação com colegas influencia diretamente no trabalho que desenvolvo com as crianças, pois preciso me sentir bem onde estou, para que o trabalho seja efetivo (Caligo).

Para Rebolo (2012), o bem-estar docente pode ser compreendido como:

Um estado em que prevalecem as vivências positivas, mas como a vida e o trabalho no contexto contemporâneo nem sempre permitem tranquilidade, segurança e os recursos necessários à satisfação plena, pode-se afirmar que o bem-estar é um estado que precisa ser construído e que, uma das formas de se construir o bem-estar e minimizar o mal-estar no trabalho são as estratégias de enfrentamento (REBOLO, 2012, p. 130).

Na afirmativa acima, de Caligo, é possível perceber duas estratégias de enfrentamento às adversidades: a primeira de condição **subjativa**, que é a busca pelo envolvimento nos projetos da escola como forma de inserir-se no contexto; e a segunda, de natureza **externa/interpessoal** (e também subjativa), que é a relação com os colegas, onde ela afirma que busca a construção de uma boa relação. Estes aspectos são vistos como satisfatórios na medida em que se sobressaem às vivências negativas e “permitem a percepção de que há a possibilidade de alteração das situações problemáticas” (REBOLO, 2012, p. 126).

Hamadryas também evidencia a boa relação com os colegas, especialmente aqueles com mais experiência:



(As relações interpessoais) são importantes, pois há uma troca de conhecimento, de experiência e até mesmo de ajuda. Tem alguns professores que já estão se aposentando, isto ajudou bastante quando cheguei na escola (Hamadryas).

Em contraposição a outros discursos, a experiência de Hamadryas com os professores mais antigos de sua escola é satisfatória, e ela deixa claro o quanto foi ajudada ao chegar na escola. Percebemos nas narrativas dos sujeitos que, neste caso, o bem-estar docente está diretamente relacionado às boas relações mantidas com os colegas

Resiliência

De certa forma há uma ligação entre os conceitos de resiliência e ambiência. Se pensarmos em um contexto com uma ambiência negativa, considerando a subjetividade dos sujeitos, as práticas resilientes serão mais evidenciadas, ou seja, é nestes espaços que a resiliência se mostra, se há no sujeito uma predisposição. Isto é possível perceber ao longo das narrativas dos sujeitos que afirmam “saírem-se bem mesmo frente às adversidades”. A propósito, a palavra-chave que define a resiliência é **adversidade**.

Para Nono (2011), a prática resiliente é aquela em que os professores procuram ajustar suas expectativas e ideais sobre a profissão às condições reais de trabalho que encontram, procurando lidar com uma série de limitações que atuam diretamente sobre sua representação, contraditórios que marcam a entrada na carreira (p. 6).



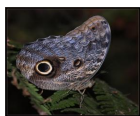
Também depende do professor, de como ele se comporta frente as adversidades que estão presentes na escola em todos os ambitos... dependendo do professor pode dar tudo errado, e para o outro pode dar tudo certo... ainda que estejam no mesmo espaço (Hamadryas).

Ainda que os dois conceitos sejam complementares, enquanto a ambiência depende de um conjunto de fatores (externos, internos e interpessoais), a resiliência está diretamente relacionada aos fatores subjetivos, internos. Na fala de Hamadryas isto é latente, pois ela afirma que dependendo do professor “pode dar tudo errado, ou tudo certo”.

Com isso, para Isaia e Bolzan (2010)¹³, a resiliência é a capacidade de reorganização interna do sujeito da docência diante dos desafios evidenciados tanto na organização do trabalho pedagógico como na atividade de estudo docente em que se envolve. Esta ainda pressupõe o enfrentamento de situações adversas experimentadas na sala de aula, implicando a ultrapassagem dos conflitos advindos da apropriação de novas formas de saber e fazer a docência.

Muito pouco ficou evidenciado na narrativa dos sujeitos sobre suas práticas de enfrentamento, ou sobre a maneira com que lidam com as adversidades. Em determinado momento, Caligo, enquanto discutíamos sobre relações interpessoais, afirmou que:

¹³ Este conceito fora apresentado ainda em 2008, por Bolzan, em relatório parcial do projeto “**Aprendizagem Docente e Processos Formativos**: Novas Perspectivas para a Educação Básica e Superior”, porém não consegui acesso a este trabalho.



Este é o ponto... As adversidades também nos motivam (Caligo)

Ainda que sucinta, esta afirmativa é muito importante, inclusive demonstra muito sobre a personalidade desta professora, pois, mais do que lidar com as adversidades relativas ao processo de inserção à docência, ela aponta que estas adversidades a motivam. Neste caso, Galende (2008) afirma que, “a resiliência se define como a capacidade dos seres humanos de superar os efeitos de uma adversidade a qual estão submetidos e, inclusive, saírem fortalecidos da situação”¹⁴ (p. 63). Nesse sentido, o conceito de resiliência docente se apresenta como o “aprender a lidar com”, é a capacidade de superar as adversidades e, também, ser transformado por elas.

Desenvolvimento profissional docente: processo (trans) formativo da docência

A partir do momento em que as motivações (subjctivas), as relações interpessoais (intersubjetivas) e as forças externas (objetivas), têm ação direta neste processo de desenvolvimento profissional docente, fica evidente que a ambiência relaciona-se diretamente com ele. Por isso, trataremos aqui especialmente das motivações pessoais e profissionais dos sujeitos, e de que forma estas os colocam em movimento na busca de seu desenvolvimento profissional.

Para Marcelo Garcia (2009), o desenvolvimento profissional docente pode ser entendido como uma atitude permanente de indagação, de formulação de questões e procura de soluções. Bolzan (2008) considera fundamental que o sujeito reflita sobre a própria prática com condição de formação e desenvolvimento profissional, pois a prática por si só não gera conhecimento, necessitando haver um processo reflexivo.

Sobre o desenvolvimento profissional no período de inserção à docência, Marcelo Garcia y Vaillant (2013) complementam que:

Conviene insistir en el esta idea de que el período de inserción es un período diferenciado en el camino de convertirse en profesor. No es un salto en el vacío entre la formación inicial y la formación continua, sino que tiene un carácter

¹⁴ Tradução livre para o exerto: “la resiliencia se defini como la capacidad de los seres humanos de superar los efectos de una adversidad a la que están sometidos e, incluso, de salir fortalecidos de la situación”

distintivo y determinante para conseguir un desarrollo profesional coherente y evolutivo (p. 49)¹⁵.

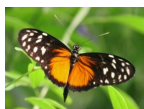
Ou seja, a forma como vai ser realizada esta inserção na docência é determinante para a construção de um desenvolvimento profissional coerente. Para conhecer como estes processos estão sendo elaborados nas três professoras principiantes entrevistadas, solicitei que falassem sobre as suas motivações profissionais, supondo que estas a coloquem em movimento.

Quando narraram suas trajetórias até a opção pela docência, elas já haviam mostrado as motivações, neste momento solicitei que fossem pontuais. Heliconius apontou que suas motivações são:



Família de professores; admiração pelos profissionais da educação; gostar de ensinar (Heliconius).

Ao ser questionada se estas motivações a colocam em movimento na busca pelo desenvolvimento profissional, ela afirma:



Com certeza, admiro o profissional da educação, acho que esta é a minha maior motivação, sempre gostei de ser chamada de PROFESSORA! Mesmo este profissional não ser muito valorizado hoje em dia. Sempre procuro refletir sobre meu papel, sobre minhas ações, buscando melhorá-las (Heliconius).

Para ela o que faz parte da sua busca pelo desenvolvimento profissional é o orgulho de constituir-se professora. Isto a coloca sempre em movimento pelo melhor para sua formação docente e para a formação de seus estudantes, no sentido de refletir sobre suas ações e melhorar sempre que possível. Esta concepção compreende o conceito de desenvolvimento profissional docente, descrito na Enciclopédia de Pedagogia Universitária como

processo contínuo, sistemático, organizado e auto-reflexivo que envolve os percursos trilhados pelos professores, abarcando desde a formação inicial até o exercício continuado da docência. (...) **Notas:** desenvolvimento profissional e formação entrelaçam-se em um intrincado processo, a partir do qual o docente vai se construindo pouco a pouco. O saber e o saber como da profissão não são dados a priori, mas arduamente conquistados ao longo da carreira docente. (ISAIA, 2006, p.375)

¹⁵ Tradução livre: Convém insistir nesta ideia de que o período de inserção é um período diferenciado no caminho de tornar-se professor. Não é um salto no vazio entre a formação inicial e a formação continuada, mas tem um caráter distintivo e determinante para conseguir um desenvolvimento profissional coerente e evolutivo.

Assim como Marcelo Garcia (2009, p.10), entendo o desenvolvimento profissional como um processo, que pode ser individual ou coletivo, e é construído a medida que os docentes ganham experiência, sabedoria e consciência profissional. Considerando isto, justifica-se a dificuldade em compreender quais são estes processos de desenvolvimento profissional construídos pelos sujeitos.

Neste sentido, Hamadryas e Caligo afirmam que inspiram no exemplo de seus professores, e que essencialmente as experiências na escola (como estudantes, mães, membros de conselhos) as colocam em movimento.

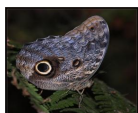


(Motivações) Primeiramente, sempre gostei de estar com as pessoas, principalmente crianças, sempre me senti atraída por ensinar... A participação na vida escolar das minhas filhas também motivou muito para a escolha profissional... (Hamadryas)

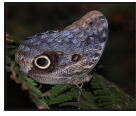


Ao longo destes anos conheci muitos professores especiais, envolvidos com a docência... os trago como mestres, ou como exemplos. Sempre busco ser uma professora melhor a partir dos exemplos que tive, os bons e os ruins... enquanto aluna ou mãe de aluno. (Hamadryas)

Neste sentido, Oliveira (2006) afirma que o desenvolvimento profissional é o processo de construção de uma professoralidade, de um perfil/performance profissional que se dá ao longo da trajetória pessoal e profissional do professor (p. 375). E nesta trajetória está implicado as experiências enquanto estudantes, seja na graduação ou na escola, e que são marcantes na vida dos sujeitos.



(Motivações) Brincadeira de escola; desejo de infância; exemplos de professores do colégio e da graduação (Caligo).



Com certeza. Escolhi ser professora e tenho o compromisso com o meu dever, estou aqui porque quero, e sei que tenho que dar o meu melhor na busca de meu desenvolvimento profissional. Também é muito bom ter um exemplo, ter conhecido professores tão bons que servem como base (Caligo).

Com isso, a partir das motivações pessoais/profissionais, o desenvolvimento profissional se especifica como uma atitude permanente de indagação, de formulação de questões e de busca por soluções (MARCELO GARCIA, 1989, p. 67). Importante destacar que, imerso neste processo cíclico de ação-reflexão-ação, o professor está desenvolvendo a autoformação. Concordo com Isaia e Bolzan (2009) no sentido de que:

formação e desenvolvimento profissional entrelaçam-se em um intrincado processo, a partir do qual a professoralidade vai se [re]construindo pouco a pouco. O saber-saber e o saber-fazer da profissão não são dados a priori, mas arduamente conquistados ao longo da carreira docente. (p. 165)

A partir destas reflexões, pode-se dizer que o desenvolvimento profissional docente implica em oportunidades de aprendizagem capazes de proporcionar aos educadores atitudes criativas e reflexivas, permitindo melhorar as práticas pedagógicas e, assim a aprendizagem da docência.

SISTEMATIZANDO AS NARRATIVAS: A VOZ DA PESQUISADORA



4 SISTEMATIZANDO AS NARRATIVAS: A VOZ DA PESQUISADORA

Esta sistematização da análise se faz necessária quando retorno ao Quadro 5, de análise coletiva e verifico as interseções (e também os distanciamentos) nas narrativas construídas pelos sujeitos. Desejo aqui retomar a ideia-chave, o objetivo, de cada uma das categorias desenvolvidas, utilizando os apontamentos das entrevistas.

Na primeira categoria, *Percepções sobre as vivências no Estágio Supervisionado*, buscou-se que os sujeitos narrassem suas trajetórias neste componente, evidenciando as experiências significativas enquanto docente em formação, segue:

Heliconius: Sentiu-se “jogada” na sala de aula, mas frente a esta situação aprendeu muito. Chama atenção para o fato de que conseguiu contornar a situação de adversidade, transformando-a em situação de aprendizagem. Também compreende como positivo na experiência do estágio a possibilidade de aproximar-se de seu contexto de trabalho futuro (agora atual), conhecendo a realidade das escolas.

Hamadryas: Viu no Estágio Supervisionado uma oportunidade de colocar em prática o que foi trabalhado na graduação, como uma prova, ou uma chance concedida. Ainda que não concorde, e o referencial teórico trabalhado nesta dissertação afirme o contrário, para ela esta foi uma experiência significativa/positiva frente à sua trajetória no curso.

Caligo: Afirma que, no apoio da equipe de estágio – professora e tutoras, viu um alento para seguir em frente. E é bastante evidenciado na narrativa desta professora que a boa relação com os colegas de trabalho faz diferença no seu processo de inserção à docência. Também vê como significativo, não só para o estágio mas também enquanto profissional, os registros reflexivos que a auxiliaram/auxiliam na sua compreensão sobre estágio e docência.

Apresenta muita força nas narrativas, em todas as categorias, o distanciamento entre teoria e prática na graduação, e a tentativa de “juntar as peças” neste componente. Heliconius e Caligo afirmam que é muito difícil colocar em prática tudo que aprenderam na graduação, enquanto Hamadryas evidencia que muito do que foi visto nas disciplinas, foi possível colocar em prática. Ainda que não tenha demonstrado dificuldade nesta ação, também demonstra a dicotomia entre teoria e prática.

Na segunda categoria, *Relações entre saberes e fazeres: buscando o entrecruzamento de teoria-prática*, a ideia era investigar as repercussões da teoria neste componente (aqui

partindo do pressuposto de que o Estágio Supervisionado é o polo prático do curso, ainda que seja também teórico), bem como as concepções de prática presentes na graduação.

É evidenciado que aquela teoria que não informa diretamente “como fazer” é dispensada, ainda que esta incida diretamente sobre os processos formativos do professor e sobre as outras relações estabelecidas na sala de aula. A prática é vista como mera instrumentalização técnica, e neste caso a teoria precisa informar como agir nas situações encontradas no espaço escolar. Estas concepções tratam sobre as repercussões da teoria e prática ao longo da graduação, que são apontadas como opostos. Acredita-se ter no Estágio Supervisionado a possibilidade de superação desta dicotomia, mas o que parece, por meio do discurso dos sujeitos, é que ela fica mais evidenciada. Apenas Caligo aponta que teoria e prática complementam-se, mas que na graduação nunca havia pensado sobre isto, e que percebe que uma não acontece sem a outra, no sentido de entrecruzarem-se.

Na terceira categoria, *Repercussão do Estágio Supervisionado nos primeiros anos da docência: construção da identidade profissional docente*, o objetivo foi compreender que experiências se projetam do Estágio para os primeiros anos da docência e a contribuição deste na constituição da identidade profissional docente.

É demonstrado nas narrativas que as ações “esperadas” do professor na escola são compreendidas como repercussões do estágio, e elas apontam isto como um fator positivo na experiência enquanto estudantes e agora como docentes, são elas: planejar com entusiasmo, buscando sempre novidades; conhecer cada aluno, pois eles vêm de realidades diferentes, sabendo respeitar suas especificidades, valorizando as potencialidades; pesquisar as temáticas dos projetos; observar a turma para planejar, conhecer como aprendem. Ou seja, o que sempre chamamos atenção no estágio: ser um profissional envolvido com seu trabalho, com os estudantes, colegas e comunidade escolar. E estas relações interpessoais construídas no estágio também são vistas como possibilidade de construção nos primeiros anos da docência.

A quarta categoria trabalhada, *Ambiência (trans) formativa: docente e institucional*, antes era dividida em duas – Ambiência docente e Ambiência institucional. Ao analisar o material das narrativas, especialmente no quadro de análise coletiva, percebi que não era possível dissociá-las, pois nelas estão inseridos diversos conceitos, que se complementam, e foram discutidos: mal e bem-estar docente; resiliência e desenvolvimento profissional docente.

Todas as professoras afirmam que as motivações profissionais às colocam em movimento na busca pelo desenvolvimento profissional docente. Isto é, considerando que este processo (trans) formativo da docência é subjetivo, é natural que ele esteja inter-relacionado

às motivações. Hamadryas e Caligo relembram a força do exemplo de seus professores nas suas práticas cotidianas, o que é umas das questões que tenho levantado neste trabalho.

Outras duas características que ficam evidentes nas narrativas: a influência da estrutura física no trabalho desenvolvido pelo professor, e as relações interpessoais com os colegas. Hamadryas aponta a importância das professoras que já estão se aposentando, e coloca-se sempre em situação de aprendizagem frente a estas pessoas com mais tempo na docência. Aqui, destaco a importância do encaminhamento dos termos e verbetes da pesquisa aos sujeitos, que passaram a compreender a influência deles na constituição da entrevista e na construção das suas narrativas.

Por fim, a última categoria, *Concepção das escolas a respeito da modalidade*, que foi organizada a partir de experiências com estudantes da EaD e o conflito para conseguir escolas para estagiar. Na narrativa dos sujeitos dessa pesquisa, não fica claro se sofreram algum tipo de retaliação por serem estudantes/egressos de um curso a distância, porém, são apontadas algumas situações de enfrentamento que os estudantes normalmente vivenciam. As professoras apostam que o trabalho docente realizado na sala de aula tem mais força e que a modalidade de ensino não é o foco principal da discussão, considerando que a Educação Superior tem sim diversos problemas, mas eles não podem recair somente sobre os cursos a distância, colocando-os a prova a todo o momento.

A CONVERSA CONTINUA...

Sobre elaborar as considerações finais

Elaborar as considerações finais de um trabalho é como encerrar um ciclo, sem todas as respostas, mas com um horizonte completamente modificado de aprendizagens. Quando assumi os estudos no Mestrado em Educação talvez não tivesse consciência de que as questões não seriam respondidas como eu esperava, nem de que estar com os sujeitos de pesquisa é muito mais do que simplesmente ‘buscar respostas’.

Primeiramente, retomo à questão geral da pesquisa: *Quais as implicações da experiência do pedagogo no estágio supervisionado nos seus primeiros anos de docência?* Desta forma, o objetivo geral era: *Investigar as implicações da experiência do pedagogo no estágio supervisionado nos seus primeiros anos de docência.*

Durante as análises das narrativas me confrontei diversas vezes com a minha trajetória, e pensava de que forma o estágio supervisionado implicou nos meus primeiros anos de docência. De mais marcante foi a descoberta de que cada trajetória é diferente, que cada pessoa encara o momento de entrada na docência de uma forma.

Para mim, docente e pesquisadora, a experiência no estágio (de conflitos, mas de descoberta da docência e de parceria com colegas/orientadora) teve influência na ‘crise dos primeiros anos’, não por tratar-se do mesmo espaço onde já desenvolvia um trabalho profissional, mas por ser um ambiente tão diferente do estágio, pela falta de parceria, pela falta de entendimento de todas as partes (instituição e docente), pela solidão do casulo. Ressalto que o estágio foi fundamental na minha constituição docente, mas o fato de ser um espaço de tantas aprendizagens colaborou para que eu colocasse em dúvida a minha “capacidade” de ser professora quando ingressei de fato na docência.

Já no discurso de Heliconius, Hamadryas e Caligo, eu percebo que a experiência no estágio supervisionado foi somente positiva para os primeiros anos de carreira docente. Ou seja, elas retomam o processo de constituição da docência e o quanto foi fundamental a parceria com as colegas de escola no estágio e, agora, enquanto profissionais. Mais especificamente, apontam que agora conseguem perceber o estágio como um espaço de aprendizagem da docência e das ações que fazem parte deste componente (planejamentos, reflexões, observação da turma), e com isso estão a todo o momento refletindo sobre a sua atuação, relacionando e buscando nas suas experiências no estágio, respostas para os conflitos inerentes a esta fase da docência.

Quanto ao período de estágio, fica claro que as críticas estão diretamente relacionadas ao choque do real, mas não posso deixar de buscar, no discurso das professoras e naquilo que vivi, alguns fatores que também chamam à atenção. É latente a necessidade de reorganização dos nossos Cursos de Pedagogia, pois é no estágio que o distanciamento entre teoria e prática fica mais visível, justamente no local onde ambas deveriam se entrecruzar.

Com a atual configuração dos cursos, o conflito de ingresso na docência é antecipado para o estágio supervisionado. As professoras afirmam que o curso é demasiadamente teórico, porém é preciso chamar atenção ao fato da compreensão errônea do que é teoria e do que é prática. Não há pretensão de sugerir que as disciplinas devem ser alteradas, mas é preciso que, durante a graduação, os momentos de teoria e práticas estejam imbricados, que se alternem, que se complementem. Desta forma, deixar que tudo implique no estágio supervisionado é temerário, pois perde-se o controle da situação, e os estagiários acabam por dispensar o rol de disciplinas da graduação, pois estas “não os prepara para o estágio”.

Em contraposição a esta situação de conflitos no estágio, é chegada a hora de inserção à docência, a hora de, ainda que na solidão do casulo, elaborar significados, repensar seus papéis, compreender os sinais que o estágio emite e como estes se inserem na sua prática docente.

A partir da experiência dos sujeitos, é possível inferir que as motivações pessoais/profissionais são elementos importantes na busca do desenvolvimento profissional docente, e que são estas motivações que as colocam em movimento. Também é muito clara a força dos exemplos de docentes na prática das professoras entrevistadas, e do quanto estes exemplos também são fundamentais na busca pelo desenvolvimento e aprendizagem da docência.

Nesta categoria, também há a compreensão do papel de uma ambiência (trans)formativa no processo de inserção a docência, e que esta vai ser decisiva para que este processo seja construtivo ou destrutivo. No conceito de ambiência (trans)formativa, e no discurso dos sujeitos, estão implícitas três características: estrutura física da escola; relação com os colegas e subjetividade do professor. E é no conceito de subjetividade que se insere a resiliência docente, a maneira como cada pessoa lida com as adversidades, como cada pessoa é diferente da outra, e que, ainda que no mesmo espaço, cada pessoa tem uma atitude frente ao que se coloca, como cita Hamadryas.

Por fim, nenhuma das três professoras relatou situações sem que tenham passado por constrangimento relativo à modalidade de Educação a Distância, mas as três compreendem

que alguns estudantes podem sofrer represálias, porém a modalidade não interfere na aprendizagem da docência ou na forma com que conduzem as suas práticas.

Foram três as docentes que contribuíram com esta pesquisa, na busca incessante pela compreensão de seus **dizeres** e **fazeres**. No início parecia um número pouco significativo, encontramos problemas de comunicação para falarmos, encontramos também problemas de ‘vou-evitar-dizer-a-verdade-porque-me-contrange’. Com o tempo, descobrimos nossas convergências (e divergências) e, dessa vez, encontramos o caminho da partilha de **saberes**.

Refleti sobre o que significa fazer pesquisa com entrevistas narrativas, e sobre o quanto as palavras dizem mais do que podemos imaginar. Com isso, a cada retorno às narrativas, a cada ‘conversa’ com os sujeitos (e com os quadros de análise) diferentes significados surgem, especialmente pela imbricação das trajetórias – a minha e a delas. Então, por hora, a conversa continua...

EPÍLOGO

TORNAR-SE BORBOLETA

Este epílogo tem um significado especial para mim, faz parte de uma trajetória de crises, angústias, mas de muito amor e alegria. Quero contar o que é tornar-se borboleta, quero contar como descobri que já havia saído da casca. E tudo isto se resume em uma imagem, o desenho de minha afilhada.

Um dia conversávamos e ela me mostrou que já sabia desenhar uma borboleta colorida, mas não estava inspirada, então pedi que desenhasse com calma, em casa, em outro momento. “Vou fazer com todas as cores que tu gosta!”, me disse. E eu feliz, que já tinha uma imagem pra usar na minha defesa.

Quando ela me trouxe o desenho, vi que tinham muitos elementos, mas só conseguia identificar a borboleta. Ao que me disse: “Aqui é uma aranha, Didi. Que tu *tem* medo!”. Perguntei então o que havia embaixo da imagem, e ela, talvez sem muita certeza, afirmou: “É uma caverna!”.



Descobri, no desenho da menina de quatro anos, que tornar-se borboleta é isto: enfrentar nossos medos a cada dia, sair da caverna, aprender a conviver com estes medos e, ainda assim, conseguir voar e continuar colorindo...

REFERÊNCIAS

ABRAHAM, A. (Org.) **El enseñante es también una persona**. Barcelona: Gedisa, 2000.

ABRAHÃO, M. H. M. B (Org.) **A aventura (auto)biográfica: teoria e empiria**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

ABRAHÃO, M. H. M. B.; FRISON, L. M. B. Narrativas (auto)biográficas de formação e o entrelaçamento com a autorregulação da aprendizagem. In: ABRAHÃO, M. H. M. B. (Org.) **(Auto)biografia e formação humana**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010.

ANDRADE, R. C. R; RESENDE, M. R. Aspectos legais do estágio na formação de professores: uma retrospectiva histórica. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, v. 1, n. 2, p. 230-252, jul./dez. 2010.

ARNAUS, R. Voces que cuentan y voces que interpretan: reflexiones en torno a la autoría narrativa en una investigación etnográfica. In: LARROSA, J.; ARNAUS, R; FERRER, V. et al. **Déjame que te cuente**. Barcelona: Alertes, 1995. Pp. 61-78.

ARROYO, M. G. A humana docência. In: *Ofício de Mestre: imagens e auto-imagens*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

BARBIERO, D. R.; MONTANINI, C. A. M.; AVINIO, C. S.; GABBI, C. E.; MACIEL, A. M. R. A inserção profissional na carreira docente enquanto movimento construtivo da docência na Educação Profissional e Tecnológica. **Anais do III Congresso Internacional sobre Profesorado Principiante e Inserción Profesional a la Docencia**. Chile, 2012.

BOLZAN, D. P. V. Pedagogia Universitária e processos formativos: a construção do conhecimento pedagógico compartilhado. In: EGGERT. et al. (Orgs.). **Trajetórias e processos de ensinar e aprender: didática e formação de professores**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008, v. 1, p. 102-120.

_____. Verbetes. In: CUNHA, M. I.; ISAIA, S. Professor da Educação Superior. In: MOROSINI, M. (Ed.). **Enciclopédia de Pedagogia Universitária – Glossário-** vol. 2. Brasília/ INEP, 2006, p. 380.

BONADIMAN, H. L.; LEAL, M. C. Formação docente e currículo na perspectiva de estagiários de uma licenciatura em química. In: CALDERANO, M. C. (org.) **Estágio Curricular: Concepções, reflexões teórico-práticas e proposições**. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2012.

BRASIL. Lei 11.788, de 25 de setembro de 2008. **Dispõe sobre o estágio de estudantes.** Diário Oficial da União. Brasília, 2008.

_____. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação.** Diário Oficial da União. Brasília, 23 de dez. 1996.

_____. **Ministério da Educação e Cultura** – MEC. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP Nº 1, De 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia. 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf

_____. Ministério da Educação e Cultura – MEC. Decreto nº. 5.622 de 19 de dezembro de 2005. Regulamenta o art. 80 da Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Universidade Aberta do Brasil.** 2005. Disponível em: http://uab.capes.gov.br/index.php?option=com_content&view=section&id=4&Itemid=22.

_____. Ministério da Educação e Cultura – MEC. Decreto nº. 5.800, de 08 de junho de 2006. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB. **Universidade Aberta do Brasil.** 2006. Disponível em: http://uab.capes.gov.br/index.php?option=com_content&view=section&id=4&Itemid=22.

_____. Ministério da Educação e Cultura - MEC. Secretaria de Educação a Distância. **Portal da Universidade Aberta do Brasil.** Disponível em: <http://uab.capes.gov.br>.

_____. Ministério da Educação e Cultura - MEC. Secretaria de Educação a Distância. Referenciais de qualidade para cursos a distância. **Ministério da Educação.** 2007.

_____. **Ministério da Educação e Cultura** – MEC. Secretaria de Educação a Distância. Portaria MEC/CEN Nº 4208 de 17 de dezembro de 2004. Credencia a Universidade Federal de Santa Maria para oferecer cursos na modalidade a distância. 2004.

_____. Ministério da Educação e Cultura – MEC. Secretaria de Educação a Distância. Edital nº. 1, de 16 de dezembro de 2005. Chamada pública para seleção de polos municipais de apoio presencial e de cursos superiores de instituições federais de ensino superior na modalidade de Educação a Distância para o “Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB”. **Universidade Aberta do Brasil.** 2005. Disponível em: http://uab.capes.gov.br/index.php?option=com_content&view=section&id=4&Itemid=22.

_____. **Parecer CNE/CP nº 3**, de 21 de fevereiro de 2006. Diário Oficial da União, Brasília, 2006.

_____. **Parecer CNE/CP nº 5**, de 13 de dezembro de 2005. Diário Oficial da União. Brasília, 2005.

CONNELLY, F. M.; CLANDININ, D. J. Relatos de experiência e investigação narrativa. In: LARROSA, J.; ARNAUS, R; FERRER, V. et al. **Déjame que te cuente**. Barcelona: Alertes, 1995. Pp. 11-59.

CUNHA, M. I. A docência como ação complexa. In: **Trajetórias e lugares de formação da docência universitária**: da perspectiva individual ao espaço institucional. Araraquara, SP: Junqueira&Marin Editores, 2010.

_____. Conta-me agora! As narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. **Revista da Faculdade de Educação**. São Paulo, vol.23, n. 1-2, jan/dez 1997.

_____. Inovações pedagógicas e a reconfiguração de saberes no ensinar e aprender na Universidade. In: **VIII Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais. Coimbra**. Portugal. 2004. Disponível em: <naeg.prg.usp.br/gap/material_caderno VI> Acesso em: 15 out. 2011.

_____. Iniciação à docência universitária como campo de investigação: tendências e emergências contemporâneas. In: ISAIA, S. M. A, BOLZAN, D. P. V. & MACIEL, A. M. R. (Orgs.). **Qualidade da educação superior: a Universidade como lugar de formação**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2011. pp. 201-212

DALLA CORTE, M. G. **O estágio curricular e a formação de qualidade do pedagogo**. Tese de Doutorado. Porto Alegre: PPGE-PUCRS, 2010.

ECO, U et. al. **Interpretação e superinterpretação**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

ECO, U. **Como se faz uma tese**. São Paulo: Perspectiva, 1989.

ENDERLE, M. G. **Estágio Curricular no Berçário da Creche Comunitária Estação dos Ventos**: Entre Saberes e Fazeres. Relatório Final de Estágio. UFSM, 2010.

ENDERLE, M. G. ; SEGAT, T. C. . Formação de professores pela modalidade de Educação a Distância: a universidade pública superando barreiras geográficas. In: Yoshie Ussami Ferrari Leite; Alda Junqueira Marin; Selma Garrido Pimenta; Marineide de Oliveira Gomes; Aline Maria de Medeiros Rodrigues Reali. (Org.). **Políticas de formação inicial e continuada de professores**. 1ed.Araraquara: Junqueira&Marin Editores, 2012, v. 2, p. 2190-2201.

ESTEVE, J. M. Mudanças sociais e formação docente. In NOVOA, A. et. al. **Profissão Professor**. Porto, Portugal: Porto Editora, 1991.

FERRAROTTI, F. Sobre a autonomia do método biográfico. In: NÓVOA, A; FINGER, M. **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: Ministério da Saúde, 1988, pp. 17-34.

FONTANA, R. C. Trabalho e subjetividade. Nos rituais da iniciação, a constituição do ser professora. **Cadernos Cedes**, Campinas, ano XX, n. 50, p. 103-119, 2000.

FRANCO, M. A. S. A pedagogia para além dos confrontos. In: **Fórum de Educação: pedagogo, que profissional é este?** 2003, Belo Horizonte. Anais... Belo Horizonte: FAE/CBH/UEMG, 2003, v. 1, p. 39-68.

FRANCO, M. A. S.; LIBÂNEO, J. C.; PIMENTA, S. G. Elementos para a formulação de diretrizes curriculares para Cursos de Pedagogia. **Cadernos de Pesquisa**, v.37, n. 130, jan/abr. 2007. p. 63-97.

FREIRE, Paulo. **A Educação na cidade**. São Paulo, 1991.

FREITAS, D.; GALVÃO, C. O uso de narrativas autobiográficas no desenvolvimento profissional de professores. **Ciências e cognição**. On-line, vol. 12, dez 2007. Pp. 219-233. Disponível em <www.cienciasecognição.org>

GALENDE, E. Subjetividad y resiliencia: del azar y la complejidad. In: MELILLO, A. (et. al.) **Resiliencia y subjetividad: los ciclos de la vida**. 1ª ed. 2ª reimp. Buenos Aires: Paidós, 2008. 360 p.

GASKELL, G. Entrevistas individuais e grupais. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. (Orgs.) **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 10 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

GRILLO, M. Identidade profissional docente. In: MOROSINI, M. (Ed.). **Enciclopédia de Pedagogia Universitária – Glossário**- vol. 2. Brasília/ INEP, 2006, p. 370.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NOVOA, A. et. al. **Vidas de professores**. Porto, Portugal: Porto Editora, 2000.

ISAIA, S. M. A. Na tessitura da trajetória pessoal e profissional: a constituição do professor do ensino superior. In: ISAIA, S. M. A.; BOLZAN, D. P. V.; MACIEL, A. M. R. (Orgs) **Pedagogia Universitária: tecendo redes sobre a Educação Superior**. Santa Maria: Editora UFSM, 2009.

_____. Verbetes. In: MOROSINI, M. (Ed.). **Enciclopédia de Pedagogia Universitária – Glossário**- vol. 2. Brasília/ INEP, 2006, pp. 374-375.

ISAIA, S. M. A.; BOLZAN, D. P. V. Construção da profissão docente: possibilidades e desafios para a formação. In: ISAIA, S. M. A.; BOLZAN, D. P. V.; MACIEL, A. M. R. (Org.). **Pedagogia Universitária**. Tecendo redes sobre a Educação Superior. Santa Maria: EDITORA UFSM, 2009, pp. 163-176.

_____. Movimentos construtivos da docência/aprendizagem: tessituras formativas. **Anais do XV ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino - Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: políticas e práticas educacionais**. Belo Horizonte, 2010.

JOSSO, M-C. A transformação de si a partir da narração de histórias de vida. **Educação**. Porto Alegre, RS, ano XXX, n. 3 (63), pp. 413-438, set./dez. 2007.

_____. **Caminhar para si**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010.

LIBÂNEO, J. C. **Diretrizes Curriculares da Pedagogia – Um Adeus à Pedagogia e aos Pedagogos?** Apresentação de trabalho, 2007.

_____. C. Diretrizes Curriculares da Pedagogia: imprecisões teóricas e concepção estreita da formação profissional de educadores. Revista **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 27, n. 96 – especial, p. 843-876, out. de 2006. Disponível em [HTTP://www.cedes.unicamp.br](http://www.cedes.unicamp.br) Acesso em: maio de 2013.

LIMA, M. S. L. **Estágio e aprendizagem da profissão docente**. Brasília: Liber Livro, 2012.

_____. O estágio nos cursos de licenciatura e a metáfora da árvore. **Pesquiseduca**, Santos, v. 1, n. 1, p. 45-48, jan/jun 2009.

_____. Reflexões sobre o estágio/prática de ensino na formação de professores. **Revista Diálogos Educacionais**, Curitiba, v. 8, n. 23, p. 195-205, jan/abr 2008.

LITTO, F. M. . O Retrato Frente e Verso da Aprendizagem a Distância no Brasil 2009. **ETD : Educação Temática Digital**, v. 10, p. 108-122, 2009.

MACIEL, A. M. R. ISAIA, S. M. A. BOLZAN, D. P. V. Trajetórias formativas de professores universitários: repercussões da ambiência no desenvolvimento profissional docente. *In: Anais... 32ª Reunião Anual da ANPED*, 2009.

_____. Repercussões da ambiência no desenvolvimento profissional de professores universitários. **Educação**, Porto Alegre, v. 35, n. 2, p. 181-190, mai/ago 2012.

MACIEL, A. M. R. O processo formativo do professor no ensino superior: em busca de uma ambiência (trans)formativa. *In: ISAIA, S. M. A.; BOLZAN, D. P.V.; MACIEL, A. M. R. (Org.). Pedagogia universitária: tecendo redes sobre a Educação superior*. Santa Maria: EDITORAUFMS, 2009. pp. 63-77.

MARCELO GARCIA, C. Desenvolvimento Profissional docente: passado e futuro. *In: Revista SÍSIFO*, Universidade de Lisboa, jan-abr, nº 8, 2009, pp. 7-22. Disponível em <[HTTP://sisifo.fpce.ul.pt/?r=21](http://sisifo.fpce.ul.pt/?r=21)> Acesso em: abr., 2012.

_____. El desarrollo profesional de los profesores. *In: MARCELO GARCIA, C. Introducción a la formación del profesorado: teoría y métodos*. Sevilla: Editora Universidad de Sevilla, 1989.

_____. **El profesorado principiante**: inserción a la docência. Barcelona: Octaedro, 2008.

_____. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Porto: Porto, 1999.

MARCELO GARCIA, C.; VAILLANT, D. **Desarrollo profesional docente**: Cómo se aprende a enseñar? Madri: Narcea, S. A. Ediciones, 2013.

MICARELLO, H. Memórias de formação no relato de futuros professores: o estágio supervisionado como espaço de resignificação. *In: CALDERANO, M. C. (Org.) Estágio Curricular: Concepções, reflexões teórico-práticas e proposições*. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2012.

MOITA, M. C. Percursos de formação e de trans-formação. In: NOVOA, A. et. al. **Vidas de professores**. Porto, Portugal: Porto Editora, 2000.

MOORE, M. G; KEARSLEY, G. **Educação a distância**: uma visão integrada. São Paulo: Cengage Learning, 2008.

MORAES, R. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Revista Ciência e Educação**, v. 9, n. 2, p. 191-211, 2003.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. Análise textual discursiva: processo reconstrutivo de múltiplas faces. **Revista Ciência e Educação**, v. 12, n. 1, p. 117-128, 2006.

MOURA, M. O. et. al. **A atividade pedagógica na teoria histórico-cultural**. Brasília: Liber Livro, 2010.

MUSSOI, E. M.; FLORES, M. L. P.; BEHAR, P. A. O aluno virtual: uma oficina como experiência de aprendizagem semi-presencial. **Novas Tecnologias na Educação**, v. 7, n. 1, Jul 2009.

NASCIMENTO, A. M.; ANSELMO, K. B. O estágio curricular obrigatório e o trabalho do professor orientador: limites e tensões. In: **VII Seminário Regional de Política e Administração da Educação do Nordeste/Encontro Estadual de Política e Administração da Educação/II Simpósio: Gestão da Educação, Currículo e Inovação Pedagógica**. Pernambuco: UFPE, 2012.

NOGUEIRA, V. S. **Práticas pedagógicas na Educação a Distância**: deslocamento de memórias e de sentidos. Dissertação de Mestrado. Santa Maria: PPGE-UFSM, 2012.

NONO, M. A. **Professores iniciantes**: o papel da escola em sua formação. Proto Alegre: Mediação, 2011.

NOVOA, A. **Novas disposições dos professores**: A escola como lugar da formação. Conferência proferida no II Congresso de Educação do Marista de Salvador: julho de 2003.

OLIVEIRA, V. Processos formativos. In: MOROSINI, M. (Ed.). **Enciclopédia de Pedagogia Universitária** – Glossário- vol. 2. Brasília/ INEP, 2006, pp. 352.

PEREIRA, R. C. B.; PEREIRA, R. O. O estágio supervisionado no contexto da formação de professores. *In*: CALDERANO, M. C. (Org.) **Estágio Curricular: Concepções, reflexões teórico-práticas e proposições**. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2012.

PERRENOUD, Philippe. **A Prática Reflexiva no Ofício de Professor: Profissionalização e Razão Pedagógica**. Porto Alegre. Artmed, 2002

PIMENTA, S. G. **Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor**. Nuances, v. 3, set 1997.

_____. **O Estágio na Formação de Professores: unidade teoria e prática?** 8 ed. São Paulo: Cortez, 2009.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e Docência**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. Estágio e docência: diferentes concepções. **Revista Poiesis**, v. 3, n. 3/4, p. 5-24, 2006.

REBOLO, F. Caminhos para o bem-estar docente: as estratégias de enfrentamento utilizadas pelos professores frente às adversidades do trabalho docente na contemporaneidade. **Revista Quaestio**, Sorocaba, SP, v. 14, n.1, p. 115-131, maio 2012.

SOUSA, J. N.; LESSA, P. B. Estágio supervisionado a distância: a experiência do Curso de Pedagogia – UAB/UFJF. *In*: CALDERANO, M. C. (Org.) **Estágio Curricular: Concepções, reflexões teórico-práticas e proposições**. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2012.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA, CENTRO DE EDUCAÇÃO. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia a Distância**. Santa Maria: PROGRAD, 2006.

_____. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia**. Santa Maria: PROGRAD, 2007.

_____. **Projeto Político Pedagógico do Programa de Pós-Graduação em Educação**. Santa Maria: PRPGP, 2006a.

_____. **Normas para realização do estágio supervisionado do Curso de Pedagogia a distância**. UFSM, 2011.

APÊNDICES

Apêndice A – Relação de referências para construção do Estado da Arte

PERIÓDICOS CAPES		
2008	Formação de professores em EaD	<p>✚HORA, Dayse Martins; GONÇALVES, Rosilene Ramos; COSTA, Warley da. A construção de uma proposta para o estágio supervisionado na modalidade a distância. EccoS Revista Científica, vol. 10, núm. 001, janeiro-junho, 2008. Centro Universitário Nove de Julho, Brasil. pp. 125-142.</p> <p>✚GIOLO, Jaime. A Educação a Distância e a formação de professores Educação e Sociedade, vol. 29, n. 105. Campinas, set./dez. 2008. pp. 1211-1234</p>
	Primeiros anos da carreira docente	-
2009	Formação de professores em EaD	BORGES, Martha; FAGUNDES, Márcia. A Educação a Distância na perspectiva dos estudantes: olhares e prospecções. Reflexão e ação [0103-8842]. vol: 17, 2009. p: 184
	Primeiros anos da carreira docente	-
2010	Formação de professores em EaD	-
	Primeiros anos da carreira docente	<p>✚REALI, Aline M. de M. R.; TANCREDI, Regina M. S. P.; MIZUKAMI, Maria da Graça N.. Programa de mentoria online para professores iniciantes: fases de um processo. <i>Cad. Pesqui.</i> [online]. 2010, vol.40, n.140, pp. 479-506. ISSN 0100-1574.</p> <p>✚DINIS, R.; MASSA, S.; REBELO, F. Aprender ensinando: investigação e desenvolvimento na docência. IX Colóquio sobre Questões Curriculares / V Colóquio Luso-Brasileiro - "Debater o Currículo e seus Campos - Políticas, Fundamentos e Práticas". Porto, Portugal, 2010.</p>
2011	Formação de professores em EaD	-
	Primeiros anos da carreira docente	-
2012	Formação de professores em EaD	-
	Primeiros anos da carreira docente	-

ANPED NACIONAL		
2008	Formação de professores em EaD	-
	Primeiros anos da carreira docente	-
2009	Formação de professores em EaD	-
	Primeiros anos da carreira docente	-
2010	Formação de professores em EaD	✚COUTINHO, Laura Maria; TELES, Lucio. O registro reflexivo: uma concepção de avaliação aplicada ao curso de Licenciatura em Pedagogia a Distância. Anais da 33ª Reunião Anual da ANPED . GT 16 – Educação e Comunicação. Caxambu/MG, 2010.
	Primeiros anos da carreira docente	-
2011	Formação de professores em EaD	✚FELDKERCHER, Nadiane; PINTO, Maria das Graças. O estágio na formação de professores presencial e a distância: a experiência do curso de Matemática de uma IES pública. Anais da 34ª Reunião Anual da ANPED . GT 16 – Educação e Comunicação. Natal/RN, 2011. ✚LOPES, Luis Fernando; PEREIRA, Maria de Fátima. Formação de professores a distância: princípios orientadores. Anais da 34ª Reunião Anual da ANPED . GT 16 – Educação e Comunicação. Natal/RN, 2011.
	Primeiros anos da carreira docente	✚PAPI, Silmara de Oliveira Gomes. Professoras iniciantes bem-sucedidas: elementos de seu desenvolvimento profissional. Anais da 34ª Reunião Anual da ANPED . GT 16 – Educação e Comunicação. Natal/RN, 2011.
2012	Formação de professores em EaD	-
	Primeiros anos da carreira docente	-

ANPED SUL		
2008	Formação de professores em EaD	✚GESSER, Olga Sansão. Representação social de formação do professor no curso de pedagogia a distância. VII Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, AnpedSul . Itajaí, SC: 2008.
	Primeiros anos da carreira docente	-
2010	Formação de professores em EaD	✚OLIVEIRA, Francisnaine Priscila Martins de; LIMA, Claudia Maria de. Indicadores do modelo formativo do curso de pedagogia da UAB/UFSCar. VIII Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, AnpedSul . Caxias do Sul, RS: 2010.
	Primeiros anos da carreira docente	✚MENDONÇA, Naiara Costa Gomes de; LEITE, Yoshie Ussami Ferrari Leite. O início da carreira docente: uma análise das necessidades formativas de professores iniciantes. VIII Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, AnpedSul . Caxias do Sul, RS: 2010.
2012	Formação de professores em EaD	-
	Primeiros anos da carreira docente	✚SIMON, Marinice Souza. Professores Iniciantes: Localizando aspectos de sua trajetória nas teses e dissertações da CAPES de 2004 a 2010. IX Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul – ANPEDSUL . Caxias do Sul, RS: 2012.

UNICAMP		
2008	Formação de professores em EaD	-
	Primeiros anos da carreira docente	-
2009	Formação de professores em EaD	-
	Primeiros anos da carreira docente	-
2010	Formação de professores em EaD	✚ MORENO, Eliana Rodriguez. Desafios da docência em cursos de pedagogia a distância. Dissertação de Mestrado, UNICAMP. Campinas, São Paulo: [s.n.], 2010.
	Primeiros anos da carreira docente	-
2011	Formação de professores em EaD	-
	Primeiros anos da carreira docente	-
2012	Formação de professores em EaD	-
	Primeiros anos da carreira docente	-

Apêndice B – Termo de Autorização Institucional



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA, LICENCIATURA, EAD**

TERMO DE AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL

Ilma. Sr^a

Prof^a Dr^a Andréa Forgiarini Cechin

MD. Coordenadora do Curso de Pedagogia – Licenciatura- UAB/UFSM

Prezada Senhora:

Solicitamos a sua autorização para realização do projeto da pesquisa intitulada “*Pedagogos em (trans)formação: do estágio supervisionado à fase inicial da carreira docente*”, desenvolvido pela Mestranda em Educação (PPGE-UFSM) Mariana Gaspar Enderle, orientado pela Prof^a Adriana Moreira da Rocha, líder do GPKOSMOS, Grupo de Pesquisa em Educação Digital e Redes de Formação e professora do Programa de Pós-Graduação em educação, UFSM, Centro de Educação.

Este projeto objetiva investigar as repercussões da experiência do pedagogo no estágio supervisionado nos seus primeiros anos de docência, subdividindo-se em outros três propósitos: [1] Analisar as implicações de uma ambiência positiva/negativa nos primeiros anos da docência; [2] Identificar as experiências significativas que revelam a transição de estudante/estagiário a pedagogo e [3] Relacionar as implicações de ser egresso de um curso de formação na modalidade EaD com relação à receptividade das instituições escolares, tanto para o estágio quanto para as primeiras experiências profissionais.

A pesquisa baseia-se em uma abordagem qualitativa e ocorrerá na forma metodológica de narrativas autobiográficas, os sujeitos serão egressos do curso do ano de 2011. A coleta das informações será efetivada através de **entrevistas narrativas**, com amostragem voluntária de sujeitos participantes.

Os dados coletados, depois de organizados e analisados, serão divulgados e publicados, contudo mantendo o anonimato do sujeito pesquisado.

A presente pesquisa não coloca em risco a vida de seus participantes e não tem caráter de provocar danos morais, psicológicos ou físicos. No entanto, o envolvimento diante das assertivas apresentadas poderá suscitar diferentes emoções, de acordo com a significação de seu conteúdo para cada sujeito. Por outro lado, consideramos que os benefícios são relevantes, em nível pessoal, por oportunizar momentos de reflexão e institucionais, por envolver a busca de qualidade em seus cursos de graduação, sobretudo àqueles que se destinam a formar professores/as para a Educação Básica.

Qualquer informação adicional poderá ser obtida no Comitê de Ética em Pesquisa da UFSM, sito à Avenida Roraima, 1000 - Prédio da Reitoria - 7º andar - Sala 702 Cidade Universitária - Bairro Camobi. CEP 97105-900 - Santa Maria – RS ou através do telefone (55) 32209362, fax: (55) 3220 8009 ou e-mail: comiteeticapesquisa@mail.ufsm.br. A qualquer momento, poderão ser solicitados esclarecimentos sobre o trabalho que está sendo realizado e, sem qualquer tipo de coerção, a sua autorização poderá ser retirada. Os pesquisadores estão aptos a esclarecer estes pontos e, em caso de necessidade, dar indicações para contornar qualquer mal-estar que possa surgir em decorrência da pesquisa ou não.

Os dados obtidos nesta pesquisa serão utilizados na dissertação de Mestrado, bem como na publicação de artigos científicos, contudo, assumimos a total responsabilidade de não publicar qualquer dado que comprometa o sigilo da participação dos integrantes de sua Instituição. Nomes, endereços e outras indicações pessoais não serão publicados em hipótese alguma. Na eventualidade da participação nesta pesquisa causar qualquer tipo de dano aos participantes, os pesquisadores comprometem-se a reparar este dano, ou prover meios para a reparação. A participação será voluntária, não forneceremos por ela qualquer tipo de pagamento.

Mariana Gaspar Enderle
Mariana Gaspar Enderle
Pesquisadora responsável

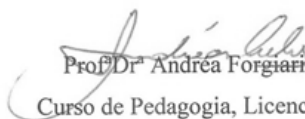
Adriana Moreira da Rocha
Adriana Moreira da Rocha
Orientadora



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA, LICENCIATURA - EAD

AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL

Eu, Andréa Forgiarini Cechin, coordenadora do Curso de Pedagogia, Licenciatura, EaD, da Universidade Federal de Santa Maria/Universidade Aberta do Brasil, declaro que fui informada dos objetivos da pesquisa acima e concordo em autorizar a execução da mesma nesta Instituição. Sei que a qualquer momento posso revogar esta autorização, sem a necessidade de prestar qualquer informação adicional. Declaro, também, que não recebi ou receberei qualquer tipo de pagamento por esta autorização, bem como os participantes também não receberão qualquer tipo de pagamento pelas informações e declarações fornecidas durante a pesquisa.


Prof.ª Dr.ª Andréa Forgiarini Cechin
Curso de Pedagogia, Licenciatura, EaD

Universidade Federal de Santa Maria/Universidade Aberta do Brasil

Andréa Forgiarini Cechin
Curso de Pedagogia a Distância/UAB/UFSM
Coordenadora/SIAPE 2220036

Apêndice C – Formulário de sondagem inicial – Pesquisa Exploratória

24/3/2014

Pesquisa - Mariana - Google Drive

Sondagem Inicial: Pesquisa - Mariana Enderle

TERMO DE CONSENTIMENTO E LIVRE ESCLARECIMENTO

Você está sendo convidado a participar da dissertação intitulada PEDAGOGOS EM (TRANS)FORMAÇÃO: DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO À FASE INICIAL DA CARREIRA DOCENTE, por ser egresso do Curso de Pedagogia, Licenciatura, EaD, da Universidade Aberta do Brasil/Universidade Federal de Santa Maria, contexto escolhido para a investigação. Consideramos a sua participação essencial, contribuindo para a intenção de investigar a transição do estágio supervisionado à fase inicial da docência.

Esclarecemos de forma detalhada e livre de qualquer tipo de constrangimento ou coerção que a pesquisa acima declarada tem como objetos de estudo: [1] Investigar as repercussões da experiência do pedagogo em formação no estágio supervisionado sobre os primeiros anos da docência. [2] Analisar as implicações de uma ambiência positiva/negativa nos primeiros anos da docência. [3] Identificar as experiências significativas que revelam a transição de estudante/estagiário a pedagogo. [4] Relacionar as implicações de ser egresso de um curso de formação na modalidade EaD com relação à receptividade das instituições escolares, tanto para o estágio quanto para as primeiras experiências profissionais.

A coleta das informações será efetivada através de entrevistas narrativas. Os dados coletados, depois de organizados e analisados, serão divulgados e publicados, mantendo o anonimato da sua pessoa.

A presente pesquisa, não coloca em risco a vida de seus participantes e não tem caráter de provocar danos morais, psicológicos ou físicos. No entanto, o envolvimento diante das assertivas apresentadas poderá suscitar diferentes emoções, de acordo com a significação de seu conteúdo para cada sujeito.

Por outro lado, consideramos que os benefícios são relevantes, em nível pessoal, por oportunizar momentos de reflexão e institucionais, por envolver a busca de qualidade em seus cursos de graduação, sobretudo àqueles que se destinam a formar professores/as para a Educação Básica.

A pesquisadora, juntamente com sua orientadora, se compromete a preservar a privacidade dos sujeitos participantes. As informações somente poderão ser divulgadas de forma anônima e serão mantidas no GPKOSMOS – Grupo de Pesquisa sobre Educação Digital e Redes de Formação UFSM/CNPq (www.ufsm.br/kosmos), sala 3175 do Centro de Educação/Programa de Pós-Graduação em Educação, sob responsabilidade da Profa. Dra. Adriana Moreira da Rocha por um período de cinco anos. Após este período, os dados serão destruídos.

Você tem, desde agora, assegurado o direito de: receber resposta para todas as dúvidas e perguntas que desejar fazer acerca de assuntos referentes ao desenvolvimento desta pesquisa; retirar o seu consentimento, a qualquer momento, e deixar de participar do estudo sem constrangimento e sem sofrer nenhum tipo de represália; ter a sua identidade preservada em todos os momentos da pesquisa.

Para qualquer esclarecimento está à disposição os e-mails mariana.enderle@gmail.com e adriana.macielm@gmail.com, bem como o telefone (55) 3220-9685, pelos quais você tem acesso à pesquisadora e orientadora da dissertação.

Da mesma forma o Comitê de Ética em Pesquisa da UFSM encontra-se sediado à Avenida Roraima, 1000 - Prédio da Reitoria - 7o andar - Sala 702 - Cidade Universitária - Bairro Camobi - 97105-900 - Santa Maria – RS. Pode ser contatado pelo telefone (55) 3220 9362, Fax (55) 3220 8009 e pelo e-mail comiteeticapesquisa@mail.ufsm.br.

Atenciosamente,

Mariana Enderle (pesquisadora responsável)
Adriana Moreira da Rocha (orientadora)

*Obrigatório

24/3/2014

Pesquisa - Mariana - Google Drive

1. Você concorda? **Marcar apenas uma oval.* Sim Não**2. Nome: ***

.....

3. Polo: *

.....

4. Você teve experiências docentes anteriores ao Estágio Supervisionado? **(estágio do CIEE, auxiliar em escola, já atuava como professora...)*

.....

.....

.....

.....

.....

5. Atualmente, você atua como docente? **(se possível, insira quantos anos de docência você tem)*

.....

.....

.....

.....

.....

6. Se o seu perfil for compatível com o esperado para esta pesquisa você aceita fazer uma entrevista com a pesquisadora? **(lembrando que esta entrevista se dará via internet, mediante apresentação do Termo de Consentimento e Livre Esclarecimento assinado)*

.....

.....

.....

.....

.....

Powered by

https://docs.google.com/forms/d/1VNgRDL1-b1FPXJNuDGj_wWua0Eiz1qqc-ZTtb7Lus/edit

2/3

Apêndice D – Termo de Confidencialidade



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

TERMO DE CONFIDENCIALIDADE

Título da dissertação: Pedagogos em (trans)formação: do estágio supervisionado à fase inicial da carreira docente.

Pesquisador responsável: Mariana Gaspar Enderle. Matrícula: 201260958.

Instituição/Departamento: Mestrado em Educação - Programa de Pós-Graduação em Educação/Centro de Educação - UFSM

Telefone para contato: 55 3027 5701 ou 55 8116 0855 ou 55 3220 9685

Local da coleta de dados: Curso de Pedagogia – Licenciatura – EaD.

A autora do presente projeto e sua orientadora se comprometem a preservar a privacidade dos sujeitos participantes cujos dados serão coletados por meio de entrevistas narrativas com estudantes egressos. Concordam, igualmente, que estas informações serão utilizadas única e exclusivamente para execução da presente dissertação. As informações somente poderão ser divulgadas de forma anônima e serão mantidas no GPKOSMOS – Grupo de Pesquisa sobre Educação Digital e Redes de Formação UFSM/CNPq (www.ufsm.br/kosmos), sala 3175 do Centro de Educação/Programa de Pós-Graduação em Educação, sob responsabilidade da Prof^ª Dr^ª Adriana Moreira da Rocha por um período de cinco anos. Após este período, os dados serão destruídos. O projeto desta dissertação foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFSM em/...../....., com o número do CAAE

Santa Maria, 12 de novembro de 2013.

Mariana Gaspar Enderle
Mariana Gaspar Enderle

Adriana Moreira da Rocha
Adriana Moreira da Rocha

Apêndice E – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

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

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Dissertação: Pedagogos em (trans)formação: do estágio supervisionado à fase inicial da carreira docente.

Pesquisadora: Mariana Gaspar Enderle. Matrícula: 201260958

Orientadora: Adriana Moreira da Rocha Maciel. SIAPE: 3142282.

Instituição/Departamento: UFSM/CE/PPGE

Você está sendo convidado a participar da dissertação intitulada **PEDAGOGOS EM (TRANS)FORMAÇÃO: DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO À FASE INICIAL DA CARREIRA DOCENTE**, por ser egresso do Curso de Pedagogia, Licenciatura, EaD, da Universidade Aberta do Brasil/Universidade Federal de Santa Maria, contexto escolhido para a investigação. Consideramos a sua participação essencial, contribuindo para a intenção de investigar a transição do estágio supervisionado à fase inicial da docência.

Esclarecemos de forma detalhada e livre de qualquer tipo de constrangimento ou coerção que a pesquisa acima declarada tem como objetivos de estudo: [1] Investigar as implicações da experiência do pedagogo em formação no estágio supervisionado sobre os primeiros anos da docência. [2] Analisar as implicações de uma ambiência positiva/negativa nos primeiros anos da docência. [3] Identificar as experiências significativas que revelam a transição de estudante/estagiário a pedagogo. [4] Relacionar as repercussões de ser egresso de um curso de formação na modalidade EaD com relação à receptividade das instituições escolares, tanto para o estágio quanto para as primeiras experiências profissionais.

A coleta das informações será efetivada por meio de entrevistas narrativas. Os dados coletados, depois de organizados e analisados, serão divulgados e publicados, mantendo o anonimato da sua pessoa.

A presente pesquisa, não coloca em risco a vida de seus participantes e não tem caráter de provocar danos morais, psicológicos ou físicos. No entanto, o envolvimento diante das assertivas apresentadas poderá suscitar diferentes emoções, de acordo com a significação de seu conteúdo para cada sujeito. Por outro lado, consideramos que os benefícios são relevantes, em nível pessoal, por oportunizar momentos de reflexão e institucionais, por envolver a busca de qualidade em seus cursos de graduação, sobretudo àqueles que se destinam a formar professores/as para a Educação Básica.

A pesquisadora, juntamente com sua orientadora, se compromete a preservar a privacidade dos sujeitos participantes. As informações ficarão sob responsabilidade da autora por um período de cinco anos. Após este período, os dados serão destruídos.

Você tem, desde agora, assegurado o direito de: receber resposta para todas as dúvidas e perguntas que desejar fazer acerca de assuntos referentes ao desenvolvimento desta pesquisa; retirar o seu consentimento, a qualquer momento, e deixar de participar do estudo sem constrangimento e sem sofrer nenhum tipo de represália; ter a sua identidade preservada em todos os momentos da pesquisa.

Para qualquer esclarecimento está à disposição os e-mails mariana.enderle@gmail.com e adriana.macielm@gmail.com, bem como o telefone (55) 3027 5701, pelos quais você tem acesso à pesquisadora e orientadora da dissertação.

Da mesma forma o Comitê de Ética em Pesquisa da UFSM encontra-se sediado à Avenida Roraima, 1000 - Prédio da Reitoria - 2º andar - Sala Comitê de Ética - Cidade Universitária - Bairro Camobi - 97105-900 - Santa Maria – RS. Pode ser contatado pelo telefone (55) 3220 9362, Fax (55) 3220 8009 e pelo e-mail cep.ufsm@gmail.com

Santa Maria, _____ de _____ de 2013.


Mariana Gaspar Enderle
Pesquisadora Responsável


Adriana Moreira da Rocha
Orientadora

Nome do/a participante: _____

Assinatura do/a participante: _____

Apêndice F – Roteiro de Entrevista Narrativa

ESTÁGIO SUPERVISIONADO	<u>PERÍODO DE ESTÁGIO:</u>
	<ul style="list-style-type: none"> • Experiências significativas no estágio supervisionado, enquanto docente em formação
	<u>RELAÇÃO TEORIA-PRÁTICA</u>
<ul style="list-style-type: none"> • Repercussões da teoria na prática • Concepções de prática na graduação 	
<u>REPERCUSSÃO NOS PRIMEIROS ANOS DA DOCÊNCIA</u>	
<ul style="list-style-type: none"> • Repercussões do estágio supervisionado nos primeiros anos da docência 	

Ideias-chave:

O Estágio Supervisionado precisa ser o eixo de articulação entre teoria-prática, entre os conteúdos dos cursos de formação de professores e o conhecimento da realidade da sala de aula. Com isso, é preciso considerar que alguns estudantes têm no estágio supervisionado suas primeiras experiências docentes. As ideias-chave de cada tópico-guia deste eixo narrativo são:

- Período de estágio: considerando ser o estágio o *lócus* das primeiras experiências docentes, conhecer as percepções dos sujeitos sobre este componente.
- Relação teoria-prática: partindo do pressuposto que o Estágio é considerado a parte prática do curso, ainda que seja também teórico, investigar que repercussões da “teoria” são visíveis no estágio, bem como as concepções de prática presentes na graduação.
- Repercussão nos primeiros anos da docência: compreender que experiências significativas se projetam do estágio à estes anos iniciais da docência.

MODALIDADE	<p><u>CONCEPÇÃO DAS ESCOLAS A RESPEITO DA MODALIDADE</u> (não entra na ambiência institucional?)</p> <ul style="list-style-type: none">• Receptividade ao estagiário• Credibilidade do profissional formado na Educação a Distância
-------------------	---

Ideias-chave:

Este eixo narrativo foi elaborado a partir da experiência com os estudantes de Educação a Distância e suas buscas por uma escola para estagiar. Em diversos momentos ouvi desabafos de estudantes que sentiram-se menosprezados por cursarem esta modalidade. Com isso as ideias-chave são:

- Concepção das escolas a respeito da modalidade: investigar como é a receptividade das escolas ao estagiário dos cursos a distância, bem como a receptividade ao profissional.

PRIMEIROS ANOS DA CARREIRA	<p><u>AMBIÊNCIA DOCENTE:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Opção profissional; • Motivações pessoais;
	<p><u>AMBIÊNCIA INSTITUCIONAL:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Estrutura da escola onde trabalha; • Como esta estrutura influencia no trabalho desenvolvido; • Relações interpessoais com os colegas; • Como estas relações influenciam no trabalho desenvolvido.

Ideias-chave:

Partindo do pressuposto de que ambiência é “um conjunto de forças ambientais objetivas (externas), subjetivas (intrapessoais) e intersubjetivas (interpessoais), cujas repercussões no processo de desenvolvimento profissional podem permitir ou restringir a (re)significação das experiências ao longo da vida e da carreira, e, conseqüentemente, da trajetória formativa” (MACIEL, ISAIA, BOLZAN, 2009, p. 2), as ideias-chave de cada tópico-guia deste eixo narrativo são:

- Ambiência docente: considerando a opção pela docência, investigar quais são as motivações pessoais/profissionais e se estas são propulsoras para o processo de desenvolvimento profissional.
- Ambiência institucional: considerando as forças objetivas e intersubjetivas, investigar como a organização escolar e as relações interpessoais influenciam no trabalho desenvolvido nos primeiros anos da docência.