

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

Sybelle Regina Carvalho Pereira

**APRENDIZAGEM DOCENTE DO PROFESSOR ORIENTADOR NO
ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO EM CURSOS DE
LICENCIATURA**

Santa Maria, RS

2017

Sybelle Regina Carvalho Pereira

**APRENDIZAGEM DOCENTE DO PROFESSOR ORIENTADOR NO ESTÁGIO
CURRICULAR SUPERVISIONADO EM CURSOS DE LICENCIATURA**

Tese apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Educação, Linha de Pesquisa 1 – Formação, Saberes e Desenvolvimento Profissional – da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito para obtenção do grau de **Doutora em Educação**.

Orientadora: Profa. Dra. Doris Pires Vargas Bolzan

Santa Maria, RS

2017

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

Pereira, Sybelle Regina Carvalho
Aprendizagem docente do professor orientador no
estágio curricular supervisionado em cursos de
licenciatura / Sybelle Regina Carvalho Pereira.- 2017.
283 p.; 30 cm

Orientadora: Doris Pires Vargas Bolzan
Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa
Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em
Educação, RS, 2017

1. Aprendizagem docente 2. Professor orientador 3.
Trajetória formativa 4. Trabalho pedagógico 5. Estágio
curricular supervisionado I. Pires Vargas Bolzan, Doris
II. Título.

Sybelle Regina Carvalho Pereira

**APRENDIZAGEM DOCENTE DO PROFESSOR ORIENTADOR NO ESTÁGIO
CURRICULAR SUPERVISIONADO EM CURSOS DE LICENCIATURA**

Tese apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Educação, Linha de Pesquisa 1 – Formação, Saberes e Desenvolvimento Profissional – da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito para obtenção do grau de **Doutora em Educação**.

Aprovado em 13 de setembro de 2017:

Doris Pires Vargas Bolzan, Dra. (UFSM, RS)
Presidente/Orientadora

Altair Fávero, Dr. (UPF, RS)

Thaís Scotti do Canto-Dorow, Dra. (UNIFRA, RS)

Silvia Maria de Aguiar Isaia, Dra. (UFSM, RS)

Adriana Moreira da Rocha Veiga, Dra. (UFSM, RS)

Santa Maria, RS

2017

DEDICATÓRIA

Dedico esta Tese à minha família, ao meu esposo Flávio e aos nossos filhos Bruno e Daniel.
Dedico também a meus pais Eneo e à Shirley, por me darem a vida e me ensinarem o valor da
educação.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha família, ao meu esposo **Flávio**, pelo amor, companheirismo e amizade vividos na jornada da vida. A meus filhos Bruno e Daniel, vocês são os vagalumes de amor que iluminam a minha existência. Amo vocês.

À minha Mãe, **Shirley Regina Lermen Carvalho**, pelo exemplo de mulher corajosa e amorosa que dedicou sua vida a educar seus filhos. Mãe, hoje, mesmo na tua fragilidade, és para mim um exemplo de força e coragem. Hoje eu cuido de ti como um dia tu cuidastes de mim. Minha eterna gratidão!

A meu Pai, **Eneo Costa Carvalho** (*in memoriam*). Pai, convivemos por pouco tempo, mas lembro sempre do teu carinho e amor.

Aos meus sogros **Victorino Flores Pereira** (*in memoriam*) e **Eunice de Souza Pereira** (*in memoriam*). Vocês estavam comigo no início desta caminhada, hoje não mais. Agradeço-lhes, pelo amor e carinho que dedicaram a mim e a seus netos nos tempos de nossa convivência.

À **Doris**, minha orientadora, agradeço por ter me acolhido no grupo e na pesquisa. Admiro-te, pelo teu agir ético, inteligente, carinhoso e exigente. Estarás para sempre em minha memória e coração.

Aos **professores da Banca Examinadora**, Silvia Maria de Aguiar Isaia, Joana Romanowski, Altair Fávero e Celso Ilgo Henz, que, juntos à Doris, realizaram valiosas contribuições durante o exame de qualificação orientando o caminho da escrita da Tese. Obrigada!

Agradeço aos **professores da Banca Examinadora do relatório final desta Tese**, Silvia Maria de Aguiar Isaia, Thaís Scotti do Canto-Dorow, Altair Fávero e Adriana Moreira da Rocha Veiga, pelas relevantes contribuições realizadas a partir de seus pareceres avaliativos e do diálogo construtivo vivenciado na solenidade de Defesa Final.

À **Universidade de Passo Fundo**, pelo apoio institucional via Licença de Pós-graduação.

Aos **professores e professoras colaboradores** desta pesquisa, agradeço por terem compartilhado comigo suas trajetórias e vivências na docência. Meu agradecimento à Ana Maria, Ana Sofia, Ana Julia, Ana Paula, Ana Luiza, Ana Beatriz, Ana Carla, Ana Alice, Ana Clara, Ana Helena, Ana Carolina, Ana Claudia, Martin e Arthur.

Às minhas queridas amigas, **Rita e Maria Virgínia**, pelo afeto e apoio em todos os momentos da vida.

À minha amiga **Teresa**, por ser uma pessoa tão especial que cuida com tanto carinho de nossa Mãe.

Ao **Marcelo**, meu irmão, por existir na minha vida.

Às **colegas do GPFOPE**, pelos momentos de convivência e aprendizagens em nossos encontros de Prática em Pesquisa.

À **Adriana, Luiza e Ana Carla** pelo auxílio amigo e acadêmico no transcorrer do exame de qualificação e da construção da Tese. À **Vanessa**, pela amizade e companheirismo na escrita dos artigos científicos. À **Leila, Karina, Giovana, Gislaine, Silvana Zancan, Silvana Milani, Maria Talita, Sheila e Maria Rosangela**, pelas conversas e convivência carinhosa durante as nossas atividades de estudo no GPFOPE.

À **Juliana**, querida amiga, que, com seu filho **Douglas**, conquistaram um lugar no coração de minha família.

Agradeço aos colegas e professores do **Programa de Pós-graduação em Educação**, por compartilharmos ideias, conhecimentos e amizades ao longo do período formativo no Curso de Doutorado.

Revelação

Eu queria dizer uma coisa que eu não posso sair dizendo por aí.
É um segredo que eu guardo, é uma revelação
Que eu não posso sair dizendo por aí.
É que eu tenho medo de que as pessoas se desequilibrem delas mesmas.
Que elas caíam quando eu disser.
É que eu descobri que a palavra não sabe o que diz.
A palavra delira. A palavra diz qualquer coisa.
A verdade é que a palavra, ela mesma, em si própria, não diz nada.
Quem diz é o acordo estabelecido entre quem fala e quem ouve.
Quando existe acordo existe comunicação,
Mas quando esse acordo se quebra ninguém diz mais nada, mesmo usando as mesmas
palavras.

Viviane Mosé

A verdadeira viagem de descobrimento não consiste em
buscar novas paisagens, mas em ter novos olhos.

Marcel Proust

Educar é impregnar de sentido o que fazemos a cada instante.

Paulo Freire

RESUMO

APRENDIZAGEM DOCENTE DO PROFESSOR ORIENTADOR NO ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO EM CURSOS DE LICENCIATURAS

AUTORA: Sybelle Regina Carvalho Pereira
ORIENTADORA: Profa. Dra. Doris Pires Vargas Bolzan

Esta tese insere-se na linha de pesquisa de Formação, Saberes e Desenvolvimento Profissional do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria e apresenta como temática de pesquisa a aprendizagem do ser professor orientador no estágio curricular supervisionado em cursos de licenciaturas pertencentes a uma instituição comunitária de ensino superior. Propõe como objetivo geral: compreender como ocorre a aprendizagem docente do professor orientador no contexto do estágio curricular supervisionado nas licenciaturas. Visa, assim, conhecer os sentidos produzidos na trajetória formativa, pessoal e profissional do professor orientador; reconhecer os sentidos produzidos na dinâmica do trabalho pedagógico e identificar os movimentos da aprendizagem docente. A concepção qualitativa de pesquisa delinea o desenho teórico-metodológico deste estudo, o qual se desenvolveu na abordagem narrativa sociocultural. As narrativas de 14 professores orientadores, sujeitos colaboradores, constituíram os elementos da análise. Os sujeitos colaboradores atuam em 13 cursos de licenciatura de uma instituição comunitária de ensino superior. Foram utilizados como instrumentos de pesquisa a análise documental e a entrevista narrativa semiestruturada. Os estudos de Vygotski (1993a, 1993b, 1994, 1995); Bakhtin (2010, 2011, 2012a, 2012b); Freitas (2007, 2013); Bolzan (2001, 2006a, 2006b, 2009a, 2016); Ludke e Andre (2013); Bogdan e Bilken (1994); Connelly e Clandinin (1995) configuram os subsídios teóricos que fundamentam a metodologia desta pesquisa. Vygotski (1993a, 1993b, 1994, 1995); Bakhtin (2010, 2011, 2012a, 2012b); Leontiev (1978, 1984, 2014); Bolzan (2001, 2006a, 2006b, 2007, 2009a, 2009b, 2016); Bolzan e Isaia (2010); Isaia (2006); Isaia e Bolzan (2007a, 2007b, 2009a, 2009b, 2009c); Alarcão (2013); Nóvoa (2000); Tardif (2011); Tardif e Lessard (2013); Huberman (2000); Vaillant e Marcelo (2012); Marcelo (1999); Zabalza (2004, 2014); Pimenta (2004); Lima (2012); Daniels (2011); Wertsch (1993); Amorim (2004, 2009); Brait (2005, 2014); Sobral (2010a, 2010b) e Ponzio (2012a, 2012b) auxiliam na compreensão da urdidura da aprendizagem docente ao discutirem aprendizagem e desenvolvimento, atividade e aprendizagem, excedente de visão, alteridade, dialogia, processos e trajetória formativas, trabalho pedagógico docente, conhecimento pedagógico. Na interpretação das narrativas, explicita-se a existência de uma categoria central: aprendizagem docente, a qual é constituída por duas dimensões: a trajetória formativa e o trabalho pedagógico. Essas dimensões são estruturadas por elementos categoriais, que se configuram pelos sentidos denotados a essas duas dimensões. Tal estrutura é dinamizada pelos movimentos de aprendizagem docente: alteridade, dialogia e conhecimento pedagógico compartilhado. O estudo desses aspectos permite defender que o conjunto dos sentidos tecidos pelos movimentos da aprendizagem docente evidencia aspectos teóricos e metodológicos que possibilitam o desenvolvimento de estratégias as quais produzem tanto a organização de processos formativos quanto a mobilização da atividade de pesquisa como forma de refletir sobre a própria prática pedagógica, produzir conhecimento, mas, fundamentalmente, qualificar a docência universitária.

Palavras-chave: Aprendizagem docente. Professor orientador. Trajetória formativa. Trabalho pedagógico docente. Estágio Curricular Supervisionado.

ABSTRACT

ADVISOR PROFESSOR'S TEACHING LEARNING IN THE SUPERVISED CURRICULAR STAGE IN LICENSEE COURSES

AUTHOR: Sybelle Regina Carvalho Pereira

ADVISOR: Doris Pires Vargas Bolzan

This thesis is part of the research line of Training, Knowledge and Professional Development of the Post-Graduation Program in Education of the Federal University of Santa Maria and presents as a research theme the learning of the instructor-teacher in supervised curricular training in undergraduate courses Community institution of higher education. It proposes as a general objective: to understand how teacher teaching takes place in the context of supervised curricular internship in undergraduate courses. It aims, therefore, to know the senses produced in the formative, personal and professional trajectory of the guiding teacher; to recognize the senses produced in the dynamics of the pedagogical work and to identify the movements of the teaching learning. The qualitative conception of research delineates the theoretical-methodological design of this study, which was developed in the approach of the sociocultural narrative. The narratives of 14 guiding teachers, co-workers, constituted the elements of the analysis. The collaborating subjects act in 13 undergraduate courses of a community institution of higher education. Documentary analysis and semi-structured narrative interview were used as research instruments. The studies of Vygotski (1993a, 1993b, 1994, 1995); Bakhtin (2010, 2011, 2012a, 2012b); Freitas (2007, 2013); Bolzan (2001, 2006a, 2006b, 2009a, 2016); Ludy and Andre (2013), Bogdan e Biklen (1994), Connelly and Clandinin (1995), form the theoretical subsidies that underlie the methodology of this research. Vygotski (1993a, 1993b, 1994, 1995); Bakhtin (2010, 2011, 2012a, 2012b); Leontiev (1978, 1984, 2014); Bolzan (2001, 2006a, 2006b, 2007, 2009a, 2009b, 2016); Bolzan and Isaia (2010); Isaia (2006); Isaia and Bolzan (2007a, 2007b, 2009a, 2009b, 2009c); Alarcão (2013); Nóvoa (2000); Tardif (2011); Tardif e Lessard (2013); Huberman (2000); Vaillant and Marcelo (2012); Marcelo (1999); Zabalza (2004, 2014); Pimenta (2004); Lima (2012); Daniels (2011); Wertsch (1993); Amorim (2004, 2009); Brait (2005, 2014); Sobral (2010a, 2010b) e Ponzio (2012a, 2012b) help in the understanding of the warp of teaching learning when discussing learning and development, activity and learning, surplus vision, alterity, dialogue, formative processes and trajectory, teaching pedagogical work, pedagogical knowledge . In the interpretation of the narratives, the existence of a central category is explained: teacher learning, which is constituted by two dimensions: the formative trajectory and the pedagogical work. These dimensions are structured by category elements, which are configured by the meanings denoted to these two dimensions. Such structure is dynamized by the teacher learning movements: alterity, dialogue and shared pedagogical knowledge. The study of these aspects allows to defend that the set of senses woven by the teacher learning movements reveals theoretical and methodological aspects that allow the development of strategies which produce both the organization of training processes and the mobilization of the research activity as a way reflect on the Pedagogical practice itself, to produce knowledge, but, fundamentally, to qualify university teaching.

Key-words: Teaching learning. Guiding teacher. Formative trajectory. Teaching pedagogical work. Supervised internship.

LISTA DE QUADROS E FIGURAS

Quadro 1	Cursos de Licenciatura por unidades acadêmicas na ICES	57
Quadro 2	Roteiro para análise da estrutura organizacional do ECS nos PPCs	66
Quadro 3	Roteiro da entrevista narrativa	68
Quadro 4	Síntese da interpretação teórico-explicativa das narrativas categorizadas e dos Planos Pedagógicos de cursos de licenciaturas.....	78
Figura 1	Síntese representativa da interpretação teórico-explicativa do estudo	94
Figura 2	Dinâmica interpretativa e explicativa da arquitetura formativa	218

LISTA DE ABREVIACÕES E SIGLAS

APEE	Área de Prática de Ensino e Estágios
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEFD	Centro de Educação Física e Desporto
CNE/CP	Conselho Nacional de Educação/Câmara Plena
ECS	Estágio Curricular Supervisionado
FAC	Faculdade de Artes e Comunicação
FAED	Faculdade de Educação
FAPERGS	Fundação de Amparo à Pesquisa do Rio Grande do Sul
FEF	Faculdade de Educação Física
FEFF	Faculdade de Educação Física e Fisioterapia
ICEG	Instituto de Ciências Exatas e Geociências
IBCT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
ICES	Instituição Comunitária de Ensino Superior
ICB	Instituto de Ciências Biológicas
IFCH	Instituto de Filosofia e Ciências Humanas
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PPC	Projeto Pedagógico de Curso
PPI	Plano Pedagógico Institucional
SM/RS	Santa Maria/Rio Grande do Sul
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
UPF	Universidade de Passo Fundo
ZDI	Zona de Desenvolvimento Iminente
ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal

SUMÁRIO

	APRESENTAÇÃO	15
1	INSERÇÃO TEMÁTICA	25
2	A INVESTIGAÇÃO: DESENHO TEÓRICO-METODOLÓGICO DO ESTUDO	38
2.1	TEMÁTICA DA PESQUISA	39
2.2	PROBLEMA DE PESQUISA	40
2.3	OBJETIVOS DA PESQUISA	40
2.3.1	Objetivo geral	40
2.3.2	Objetivos específicos	40
2.4	ARQUITETÔNICA METODOLÓGICA	40
2.5	O CONTEXTO DA INVESTIGAÇÃO	50
2.5.1	A Instituição Comunitária de Ensino Superior (ICES): o contexto histórico-cultural e institucional	50
2.5.1.1	<i>Estrutura institucional atual</i>	53
2.6	OS SUJEITOS DA INVESTIGAÇÃO	57
2.7	INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS DA INVESTIGAÇÃO	64
2.7.1	Os instrumentos	65
2.7.2	Delineando o caminho da investigação: os procedimentos	68
2.7.3	Considerações de caráter ético pertinentes à pesquisa	71
2.8	A CATEGORIZAÇÃO.....	73
3	APRENDIZAGEM DOCENTE: INTERPRETAÇÃO TEÓRICO-EXPLICATIVA DA ESTRUTURA PEDAGÓGICA DO ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO E DAS NARRATIVAS DOS PROFESSORES ORIENTADORES	79
3.1	A ESTRUTURA PEDAGÓGICA DO ECS NOS PROJETOS PEDAGÓGICOS DOS CURSOS DE LICENCIATURA (PPCS)	94
3.1.1	O ECS nos cursos de licenciatura situados no Instituto de Ciências Exatas e Geociências (ICEG)	95
3.1.2	O ECS nos cursos de licenciatura situados no Instituto de Filosofia e Ciências Humanas (IFCH)	102
3.1.3	O ECS no curso de licenciatura situado no Instituto de Ciências Biológicas (ICB)	107

3.1.4	O ECS no curso de licenciatura situado na Faculdade de Educação (FAED)	108
3.1.5	O ECS nos cursos de licenciatura situados na Faculdade de Artes e Comunicação (FAC)	110
3.1.6	O ECS no curso de licenciatura situado na Faculdade de Educação Física e Fisioterapia (FEFF)	113
3.2	AS DIMENSÕES CATEGORIAIS: O PROCESSO DIALÓGICO COM AS NARRATIVAS DOS PROFESSORES ORIENTADORES DE ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO	115
3.2.1	Trajetória formativa: as dimensões pessoal e profissional na formação da docência	115
3.2.2	O trabalho pedagógico docente na orientação formativa para a docência	144
4	SER E FAZER-SE PROFESSOR ORIENTADOR: OS MOVIMENTOS DA APRENDIZAGEM DOCENTE NO CONTEXTO DO ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO	216
5	APONTAMENTOS FINAIS	232
	REFERÊNCIAS	238
	APÊNDICE A – FICHAS CATALOGRÁFICAS DE TESES E DISSERTAÇÕES	248
	APÊNDICE B – PERFIL RESUMIDO DOS SUJEITOS COLABORADORES PERTENCENTES AOS CURSOS DE LICENCIATURA	264
	APÊNDICE C – QUADRO EXEMPLO - CURSO DE LICENCIATURA EM ARTES VISUAIS	276
	APÊNDICE D – ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA	278
	ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO TCLE	280
	ANEXO B – AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL	283

APRESENTAÇÃO

Início¹ a escrever este texto para narrar como, ao longo de minha trajetória pessoal e profissional, os diversos encontros com o outro são constitutivos da minha identidade docente. Tal concepção auxilia a olhar a minha história e, ao reencontrá-la, permite-me dialogar com os diversos sentidos que marcaram o caminho percorrido, assim como o que ainda tenho a percorrer.

Este encontro com o outro e, assim, comigo mesma, possibilita-me compreender, a partir da minha incompletude, que as diferenças, as inquietações, dúvidas, certezas e incertezas vivenciadas e geradas, ao longo desse tempo e espaço de vida, formaram e impulsionam-me a novos desafios. Nesse sentido, acredito que posso construir um novo olhar sob um dado contexto, mesmo que este já tenha sido olhado por outros olhos. Reconhecer a alteridade como princípio que fundamenta as relações entre as pessoas leva-me a compreender que realizar pesquisa em Ciências Humanas é desenvolver e viver um ato responsivo; constitui-se num processo dialógico entre singularidades, de produção de sentido e de ética. O outro sou eu e eu sou o outro. O sentido dado às “coisas” da vida está no outro.

Para escrever minha história, necessito distanciar-me, ver de fora, pelas fronteiras, numa posição exotópica². Somente assim conseguirei articular organicamente o todo da minha trajetória vivencial. Passo agora a realizar esse movimento de “colocar-me num lugar de fora”, para conseguir destacar – e refletir sobre – os sentidos construídos em cada fase da vida, os quais não apenas promoveram a minha dedicação à docência, como também me instigaram a realizar esta pesquisa.

A minha opção por ser professora aconteceu quando cursava o ensino médio, inspirada por alguns mestres de diversas áreas. No entanto, fundamentalmente, pelo contato com duas professoras de Educação Física que demonstravam conhecimento e dedicação ao planejamento dos processos de ensino e de aprendizagem desse componente curricular. Assim, na interação cotidiana com essas docentes, mesmo em tempos diferentes, aprendi e me

¹ A opção pelo emprego da primeira pessoa do singular nesta parte do texto deve-se ao fato de que esta apresenta motivações pessoais que tiveram implicação determinante para a concretização do presente estudo. Contudo, ao longo do texto, passo a utilizar a primeira pessoa do plural por compreender que a elaboração deste estudo acontece no encontro com o outro a partir das vivências coletivas e compartilhadas com a minha orientadora, colegas de docência e pesquisa, sujeitos colaboradores e estudantes.

² “[...] excedente da minha visão, do meu conhecimento, da minha posse – excedente sempre presente em face de qualquer outro indivíduo – é condicionado pela singularidade e pela insubstituíbilidade do meu lugar no mundo: porque nesse momento e nesse lugar, em que sou o único a estar situado em dado conjunto de circunstâncias, todos os outros estão fora de mim.” (BAKHTIN, 2011, p. 21).

interessei pelo estudo do movimento e da corporeidade humana, partindo das vivências com a dança na escola e em academias de dança na cidade de Santa Maria, RS.

As experiências vivenciadas com essa expressão corporal se prolongaram durante muito tempo em minha vida e foram essenciais em minha formação pessoal, pois fortaleceram aspectos como: disciplina corporal, responsabilidade, determinação, autoestima, habilidades comunicativas e interpessoais. Além disso, possibilitaram-me atuar no processo de ensino da dança para crianças e adolescentes em fase inicial de aprendizagem. Nesse sentido, destaco que o processo intenso e cotidiano com a aprendizagem do dançar, os contatos diários com os bailarinos e professores dos grupos de dança dos quais participei e com as crianças e jovens com os quais interagi nos processos de ensino e de aprendizagem dessa arte foram marcantes na minha escolha profissional.

No ano de 1982, ingressei no curso de licenciatura plena em Educação Física da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), onde iniciei minha formação profissional no Centro de Educação Física e Desporto (CEFD). Foi um tempo de descobertas muito intensas e agradáveis: o cotidiano do ir e vir da universidade; as novas e significativas amizades com colegas, funcionários e professores; os estudos em tempo integral; a felicidade dos encontros a cada aula; as novas aprendizagens pessoais e profissionais que, aos poucos, compuseram meu retrato profissional. Naquela época, a matriz curricular tinha um enfoque bastante técnico, as disciplinas se distribuíam por seis semestres, e a maioria dos professores formadores, por sua vez, tinha uma formação tradicional e técnica, mas as aulas eram muito envolventes. Compartilhamos de ricos momentos nos processos de ensino e de aprendizagem da docência que repercutem na professora que sou até hoje.

Após concluir o curso superior, continuei atuando como professora de dança e ginástica em academias; porém, foi no ano de 1987, quando prestei concurso público para a rede municipal de ensino de Santa Maria, que “ser professora” passou a adquirir novos sentidos. A escola, na qual assumi o cargo de professora de Educação Física, localizava-se na periferia da cidade, bastante distante do centro, e sua comunidade se constituía, naquela época, em sua maioria, de famílias numerosas e da classe trabalhadora com ocupações na construção civil, em casas de família e no comércio, embora houvesse um grande número de pessoas que vivia de “biscate”, numa situação de muita pobreza e desintegração familiar. Além desses aspectos, problemas como o alcoolismo, o uso de drogas ilícitas, gestação na adolescência permeavam o cotidiano dos nossos estudantes. A escola, naquela comunidade, apresentava-se como um lugar fundamental para a vida daquelas pessoas, no sentido de contribuir para o desenvolvimento pessoal e social num contexto em que as crianças e os

adolescentes se sentiam seguros e no qual havia uma ação educativa responsável por parte da direção, dos professores e dos funcionários.

Hoje, vejo que tive “sorte” ao ser indicada para principiar na docência nessa escola onde permaneci por oito anos, exatamente por ser um contexto em que as condições de vida e os valores eram muito diferentes daqueles que me constituíram. Essas características causaram, inicialmente, um estranhamento e uma dificuldade em desenvolver o processo de aprendizagem em Educação Física, ao mesmo tempo que me fizeram refletir sobre a vida daquelas crianças e suas famílias, bem como sobre o meu papel como educadora naquele lugar.

Durante esse período, entrei em contato com textos fundamentados nas obras de Vygotski³ e Piaget, materiais que eram enviados para as escolas pela coordenação pedagógica da Secretaria Municipal de Educação e Desporto (SM/RS), para serem estudados e discutidos pelo grupo de professores durante as formações pedagógicas. As palavras, os conceitos desses dois estudiosos me encantaram, mas foram, principalmente, as ideias vygotskianas, pautadas na concepção sociocultural, que me auxiliaram a pensar na minha função como docente nos contextos específicos em que interagia para desenvolver o processo educativo.

Acredito que as relações humanas e de aprendizagem que estabeleci com meus alunos, com a direção, a coordenação, os demais professores nas diversas escolas em que trabalhei, assim como com o grupo de professores de Educação Física da rede municipal, foram todas experiências fundamentais para o meu amadurecimento como docente, uma vez que me motivaram a procurar diferentes saberes, estratégias didáticas e atividades de estudo que contribuíssem para a vida de meus alunos. Houve dúvidas, dificuldades, medos, acertos e erros ao longo dessa trajetória inicial, mas todos foram geradores de aprendizagens.

Motivada pela necessidade de adquirir novos conhecimentos que me auxiliassem a compreender e atender às necessidades de meus alunos da educação básica, retornei ao CEFD/UFSM e ingressei no grupo de estudos em Desenvolvimento Humano e Motor coordenado pelo Prof. Dr. Ruy Jornada Krebs. Nesse grupo, convivi com estudantes em formação inicial, mestrandos e doutorandos. Realizávamos atividades de estudo coletivas e individuais sobre o referencial teórico no qual se apoiavam as pesquisas do grupo; participei como monitora em cursos de formação de professores da rede municipal de ensino de Santa Maria e São Sepé e organizamos diversos eventos científicos nessa área.

³ Na coletânea de textos traduzidos do russo para o espanhol, *Obras Escogidas* (1991, 1995), o nome de Vygotski aparece com essa escrita; assim, utilizaremos essa mesma forma para nos referirmos a este autor ao citá-lo no texto da Tese.

Em 1992, ingressei no curso de especialização em Desenvolvimento Motor, sob orientação do mesmo professor e, assim, iniciei a minha caminhada formativa no Programa de Pós-Graduação em Ciência do Movimento Humano. Naquele período, enviei à FAPERGS o projeto de pesquisa intitulado “Correlação entre os movimentos básicos de correr e saltar e o ritmo em escolares da 1ª série do Ensino Fundamental”, o qual foi aprovado e contemplado com uma bolsa de estudos. Tal investigação foi desenvolvida ao longo da especialização, concomitantemente à realização das disciplinas e do meu projeto de monografia, que versou sobre as “Características psicossociais de escolares do 1º ano de escolas do município de Agudo/RS”. Essa pesquisa fez parte de um projeto mais amplo que buscava averiguar o nível de desenvolvimento em termos físico, motor e social dos estudantes daquela cidade. Narro esses fatos porque foram marcantes na minha iniciação formativa relacionada ao desenvolvimento do pensamento científico como meio para compreender a realidade.

A possibilidade de conviver, novamente, no meio acadêmico e, ao mesmo tempo, estar atuando na escola tanto promoveu o enriquecimento das vivências corporais proporcionadas em minhas aulas quanto ampliou a minha consciência sobre a importância do processo educativo para a vida dos estudantes, não somente como qualidade, mas também como verdade. O ato educativo é um encontro com o outro. Um encontro entre singularidades em desenvolvimento, e esse é um dos motivos pelos quais o professor tem o dever de ser responsivo quanto às necessidades da comunidade escolar. Encontro-me, então, nesse espaço e tempo, quando assumo o meu inacabamento e a minha curiosidade em pensar as práticas e os processos formativos do professor de Educação Física.

No ano de 1995, dei continuidade aos meus estudos, ingressando no curso de Mestrado em Ciência do Movimento – CEFD/UFSM –, na subárea de Pedagogia do Movimento Humano, sob orientação da Profª. Dra. Marta de Salles Canfield. A troca de área, ou seja, do Desenvolvimento Motor para Pedagogia, aconteceu por uma necessidade pessoal e por acreditar que os conhecimentos pedagógicos seriam propulsores de processos reflexivos para pensar a docência na escola.

Durante as atividades de estudo, compartilhamos diálogos e reflexões sobre diversos temas pedagógicos, entre eles, questões relacionadas à formação inicial, currículo, conhecimentos e saberes pedagógicos ligados à educação e à educação física escolar. As dúvidas que surgiam nesses encontros sempre foram motivo para novas aprendizagens, e nunca para subestimar a capacidade de qualquer um de nós. Destacam-se, ainda, em minhas lembranças, o afeto e as amizades vividas e conquistadas no interior desse grupo. Agradeço

imensamente à minha orientadora, pelas aprendizagens acadêmicas e de vida construídas nesse tempo e que fazem parte de mim até os dias de hoje.

Apresentei, então, como temática de pesquisa de minha dissertação, o estudo sobre o ensino e a aprendizagem da dança em aulas de educação física escolar amparada nas ideias de Vygotski e, principalmente, sob o conceito de zona de desenvolvimento iminente⁴ (ZDI). A dança, considerada arte e movimento expressivo, assim como a teoria desenvolvida por Vygotski, fazia parte da minha trajetória formativa e, portanto, dos significados e sentidos constituídos por mim em relação aos processos de ensinar e aprender. Encontrei no mestrado o momento e o apoio para aprofundar meus conhecimentos quanto a esses temas em busca de uma articulação científica que produzisse um novo olhar sobre o processo educativo da educação física escolar e sobre as relações interpessoais que ocorrem, especificamente, no ensino do conteúdo da dança. Em 1997, defendi minha dissertação de mestrado intitulada: “Dança na escola: princípios didático-pedagógicos fundamentados na psicologia histórico-cultural de Vygotski”.

O início da minha trajetória como docente no ensino superior aconteceu no ano de 1996, quando prestei concurso público na Faculdade de Educação da Universidade de Passo Fundo (UPF) para as disciplinas de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado em Educação Física. Durante um ano, dividi meu tempo de vida pessoal e profissional entre Santa Maria e Passo Fundo. Na primeira cidade, estavam minha família, meus amigos e meus estudos e, na segunda, o meu novo desafio, qual seja: construir minha identidade como formadora no processo de formação inicial de professores, atuando na orientação do estágio. Desafio que enfrentei com coragem, mas com cuidado, pois estava caminhando por um espaço-tempo complexo da dinâmica curricular, porquanto responsável pelo diálogo entre universidade – estagiário – escola, ao colocar o estudante frente aos desafios que caracterizam a realidade da atuação docente.

Fui acolhida e acolhi meus colegas que atuavam há mais tempo no ensino universitário e que já haviam trabalhado com o estágio supervisionado na Faculdade de Educação Física (FEF). Com eles, aprendi e desenvolvi muitas habilidades, destacando-se, para além dos

⁴ Optamos por usar o termo zona de desenvolvimento iminente (ZDI) e não zona de desenvolvimento proximal sustentada no estudo realizado por Zoia Prestes sobre as traduções das obras de Vygotski no Brasil; nele, a autora discute a tradução desta terminologia do russo - zona blijaichego rasvitia - para o português defendendo que a tradução que mais se aproxima da palavra “blijaichego” e ao conceito que Vygotski desenvolveu seria “iminente” e não “proximal”. A autora considera que a característica principal desse conceito é a das possibilidades de desenvolvimento e não de seu imediatismo, pois o fato de um indivíduo contar com a colaboração de outros em determinados períodos de vida não garante que as funções intelectuais amadurecerão. Esse fator favorece, mas não garante, por si só, o desenvolvimento das funções psicológicas superiores (PRESTES, 2012, p. 205).

aspectos didático-pedagógicos, o agir ético, o senso de justiça, a responsabilidade e o olhar humano em relação ao estagiário. E, assim, colaborando umas com as outras e com nossos estagiários, enfrentamos e resolvemos os problemas e saboreamos os sucessos.

Ao longo desses 21 anos de atuação no ensino superior, vivenciei e vivencio a docência em diversos cenários formativos, como nos cursos de licenciatura e bacharelado em Educação Física, na Faculdade de Educação Física e Fisioterapia (FEFF) da UPF, atuando nas disciplinas de Estágio Supervisionado, Prática de Ensino, Didática, Fundamentos de Ginástica e Dança, bem como em cursos de especialização *lato sensu* e nas atividades de extensão do Centro Regional da Educação da Faculdade de Educação, o qual promove ações de formação continuada de professores da educação básica nos municípios da região Norte do estado. É relevante ressaltar que, em todos esses lugares, vivencio, continuamente, atividades e interações humanas que me formaram, uma vez que o constituir-se professor é um processo dinâmico e contínuo em que os elementos pessoal e profissional formam uma unidade que se opera na história do sujeito, construindo-se na relação com o outro.

Assim, ao olhar de longe a minha trajetória formativa, com ênfase nos desafios implicados no meu cotidiano de professora no ensino superior, e como orientadora dos estudantes em estágio curricular, na formação profissional inicial, busquei, em 2011, o Grupo de Pesquisa sobre Formação de Professores e Práticas Educativas: Ensino Básico e Superior (GPFOPE), vinculado ao Centro de Educação da UFSM e coordenado pela Profa. Dra. Doris Pires Vargas Bolzan, com o objetivo de aprimorar minha atuação tanto na docência quanto na pesquisa. No referido grupo, as leituras e discussões propostas subsidiam todo um processo de reflexão sobre a constituição da professoralidade⁵, além de favorecerem o aprofundamento dos conhecimentos pedagógicos e epistemológicos que permitem a construção do pensamento científico sobre a área da Educação.

Desse modo, respaldada em minha trajetória formativa, compreendo como fundamental realizar uma análise teórica sobre como ocorre a aprendizagem docente do professor orientador, para que possa ter clareza dos processos construtivos que caracterizam as interações e as atividades propostas no trabalho pedagógico nos estágios supervisionados, construindo, assim, uma visão arquitetônica desse processo, que auxilie o professor orientador na tomada de decisão consciente sobre seus atos, considerando a aprendizagem docente como

⁵ Processo que implica não só o domínio de conhecimentos/saberes/fazeres de determinado campo, mas também a sensibilidade do docente como pessoa e profissional em termos de atitude e valores, tendo a reflexão como componente intrínseco ao processo de ensinar, de aprender, de formar-se e, conseqüentemente, de desenhar sua própria trajetória influenciada pela cultura acadêmica em contexto sociocultural e institucional concretos, nos quais os professores transitam (ISAIA; BOLZAN, 2007a, 2007b, 2009b).

um movimento prospectivo de desenvolvimento, ou seja, consiste em um processo contínuo e permanente de aprendizagem.

Por conseguinte, consideramos que aprender a docência, atuando na atividade de orientação de estágio implica em assumir esse papel na totalidade e na responsabilidade de ser um formador consciente da complexidade e importância da sua práxis docentes para a constituição do futuro professor.

Ao realizarmos o estado de conhecimento a fim de compormos a inserção temática de nosso objeto de estudo, identificamos as poucas pesquisas que enfocam o processo de aprendizagem docente vivenciado e produzido, para si e para o outro, pelo formador no cotidiano da docência-orientação no cenário contemporâneo da formação inicial de professores no ensino superior. Assim, na intenção de compreendermos a aprendizagem docente do professor orientador de ECS na formação inicial de professores, algumas questões são relevantes para o delineamento do estudo, a saber: que concepções de ensino e de aprendizagem estão implicadas na aprendizagem docente e se consolidam ao longo da trajetória formativa⁶ do formador? Como são construídos e aprendidos os saberes e fazeres da docência no contexto da atividade de orientação no estágio? Como são organizadas as ações didático-pedagógicas no âmbito do trabalho pedagógico e suas implicações na aprendizagem docente? As redes de relações vivenciadas pelo professor orientador promovem movimentos que constroem e consolidam a aprendizagem docente?

Essas considerações e indagações encetam a elaboração do problema desta pesquisa: como ocorre a aprendizagem docente do professor orientador no contexto⁷ do estágio curricular supervisionado nas licenciaturas? A fim de desenvolver esse problema de investigação, objetivo compreender como ocorre a aprendizagem docente do professor orientador no contexto do estágio curricular supervisionado, nas licenciaturas, em uma Universidade Comunitária de Ensino Superior. De forma a realizar essa compreensão, os seguintes objetivos específicos emergiram: conhecer a trajetória formativa do professor orientador de estágio; reconhecer os sentidos produzidos na dinâmica do trabalho pedagógico

⁶ Processo que vai desde a fase de opção pela profissão, passando pela formação inicial, até os diferentes espaços institucionais onde a profissão se desenrola, compreendendo o espaço-tempo em que cada professor continua produzindo sua maneira de ser professor. Percurso construído na inter-relação das dimensões pessoal e profissional, em que o professor se reconhece ao longo do processo, formando-se e transformando-se em interação com grupos que lhes são significativos, sejam estes formados por colegas, alunos ou demais integrantes da comunidade educativa (ISAIA, 2006, p. 368).

⁷ Neste estudo, utilizaremos o termo “contexto” com o mesmo sentido de contextura, qual seja “encadeamento entre partes, contexto onde a atividade discursiva (conjunto de vozes/falas/ditos) acontece (BOLZAN et al., 2016, p. 229).

vivenciado na atividade de orientação de estágio; identificar os movimentos da aprendizagem docente construídos na atividade de orientação no estágio.

Desenvolvemos esta investigação sustentada, teórico-metodologicamente, na abordagem narrativa sociocultural, a qual se revela a mais coerente com a proposta de pesquisa a ser empreendida, porque compartilha do entendimento de que o professor se (trans)forma na prática cotidiana e artesanal que se realiza no dia a dia na sala de aula e nos vários espaços-tempos onde tece suas relações formativas em um processo interpessoal e dinâmico. Corroborando com essa abordagem metodológica, assinalamos que caminharemos nesta investigação fundamentada no conceito de arquitetônica proposto por Bakhtin (2011, 2012a), o qual é constituído de uma unidade advinda do sentido, em que as partes estão articuladas internamente e de modo relacional para formar um todo orgânico. Essa arquitetônica inclui, em sua base, a ideia do inacabamento, além de compreender que qualquer ato humano é um evento situado em determinado espaço-tempo histórico e cultural (SOBRAL, 2010).

Em relação à relevância social desta investigação, destacamos a necessidade de nos preocuparmos em delinear uma proposta consistente para o estágio curricular, uma vez que tratamos de um campo de conhecimento considerado como eixo articulador de toda a dinâmica curricular. O ECS, tanto na Resolução CNE/CP n. 2/2002⁸ quanto na Resolução n. 2/2015, corresponde a 400 horas distribuídas ao longo do curso. Esse aspecto, por si só, já evidencia a importância desse componente no processo de aprendizagem docente em nível superior. Igualmente, outras evidências ratificam sua importância, como o fato dos docentes reconhecerem que os estágios de ensino foram o componente mais importante de sua formação; que, embora existam muitas pesquisas direcionadas às práticas de ensino, não se pode afirmar que exista um conhecimento sólido acerca da temática ou sobre como se desenvolvem e quais resultados conseguem; constitui-se num componente formativo destacado para estabelecer relações entre as escolas e a instituição de formação; pela necessidade de se conhecer as características do professor tutor eficaz, assim como a relação com os alunos em situação de estágio (VAILLANT; MARCELO, 2012).

Desse modo, cabe ratificarmos que é na escola básica que o professor tem a prática social e profissional efetivamente vivenciada, o que revela a importância do estágio supervisionado como primeiro contato com essas práticas. Podemos nos surpreender com – ou questionar a – expressão “primeiro contato” com a realidade em se tratando da prática

⁸ Os projetos pedagógicos dos cursos de licenciatura investigados nesta pesquisa seguem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial de professores, regulamentadas pela Resolução CNE/CP n. 2/2002.

profissional docente, visto que, em nossa sociedade, o professor é o profissional com o qual a maioria das crianças tem contato desde a mais tenra idade. Entretanto, salientamos que o contato com o professor se dá no papel de aluno e, embora esse contato tenha grande influência em nosso comportamento e em nossas decisões profissionais, é no estágio docente que grande parte dos futuros professores se aproxima da profissão como professor, ou seja, em um papel que é muito diferente do que viveu como aluno.

Compreendemos que a relevância acadêmica deste estudo está assentada no fato de que investigar a temática da aprendizagem docente dos professores orientadores de estágio curricular supervisionado tem impacto sobre a própria formação do orientador porque toma consciência sobre suas ações e operações cognitivas para aprender e, conseqüentemente, ensinar, qualificando sua atividade de orientação, a qual implicará sobre os processos de formação inicial para a docência, denotando, assim, novos sentidos ao estudo da relação entre as teorias advindas da academia e as vivências cotidianas na escola e, por meio desse processo de análise, constituir aportes teóricos que construam e fortaleçam ações pedagógicas que visem ao desenvolvimento profissional dos formadores no contexto da educação superior.

Como forma de organização das análises e discussões desta Tese, elaboramos as seguintes seções: inserção temática; a investigação: desenho teórico-metodológico do estudo; aprendizagem docente: análise da estrutura pedagógica do estágio curricular supervisionado e da tessitura das narrativas dos professores orientadores; ser e fazer-se professor orientador: os movimentos da aprendizagem docente no contexto do estágio curricular supervisionado; os apontamentos finais.

Na seção **Inserção temática**, apresentamos as teses e dissertações que dialogam ou tangenciam o nosso objeto de pesquisa. O estado do conhecimento das pesquisas no campo do estágio curricular supervisionado e da aprendizagem docente foi realizado em dois repositórios de dados: o Banco de Tese da CAPES, anos-base 2011-2012 e a Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), anos-base 2013-2016.

Na seção **A investigação: desenho teórico-metodológico do estudo**, delineamos o caminho investigativo, apresentando a temática, o problema, os objetivos de pesquisa, a arquitetura metodológica, o contexto e os sujeitos colaboradores, os instrumentos e procedimentos de coleta de dados e a categorização. Na categorização, descrevemos e explicamos a constituição da categoria e suas dimensões e elementos categoriais, assim como os movimentos que produzem a docência, finalizando com a figura que representa a síntese do processo analítico.

Em a **Aprendizagem docente: interpretação teórico-explicativa da estrutura pedagógica do estágio curricular supervisionado e das narrativas dos professores orientadores**, apresentamos a categoria central do estudo, qual seja, a aprendizagem docente do professor orientador no estágio curricular supervisionado, conceituando-a e construindo um texto de fundamentação teórica sustentado, essencialmente, nas ideias e constructos desenvolvidos por Vygotski (1993a, 1993b, 1994, 1995), Leontiev (1978, 1984), Bakhtin (2011, 2012a) e Bakhtin [Volochinov] (2012b). Associado ao desenvolvimento dessa estrutura teórica, trazemos a discussão das dimensões e dos elementos categoriais que perfazem a totalidade composicional do estudo à luz do diálogo entre as narrativas dos 14 professores orientadores que colaboraram com a investigação e a base epistemológica da pesquisa. Tal tessitura interpreta, explica e expressa os sentidos que singularizam o aprender a ser professor orientador no contexto social, cultural e institucional no qual ocorre a vivência da práxis docente.

A seção **Ser e fazer-se professor orientador: os movimentos da aprendizagem docente no contexto do estágio curricular supervisionado** é dedicada à interpretação e explicação sobre os movimentos vivenciados pelos professores ao constituírem sua aprendizagem como orientadores no estágio curricular. Tais movimentos estão imbricados com a tessitura das trajetórias formativas e das dinâmicas do trabalho pedagógico no contexto da atividade de orientação formativa, singularizando a aprendizagem dos modos de ser e de se fazer a docência no contexto da formação inicial universitária. Os pontos destacados, nesta seção, são tecidos por meio do ato dialógico e responsável com as narrativas e com a base epistemológica sócio-histórico-cultural do estudo, advindo dos sentidos produzidos nas trajetórias formativas, no trabalho pedagógico e nos movimentos da docência.

Por fim, nos **Apontamentos finais**, delineamos perspectivas para a compreensão de como ocorre a aprendizagem docente do professor orientador, no sentido de contribuir para o diálogo acerca dos processos formativos e do desenvolvimento profissional docente.

1 INSERÇÃO TEMÁTICA

A educação superior tem sido objeto de estudo mediante o atual contexto de mudanças que atravessam a sociedade e as relações de trabalho. Cada vez mais são exigidos processos de (re)construção de significados e sentidos ante o cotidiano do trabalho docente. Desse modo, este é o momento de repensar as rotinas de trabalho, as relações interpessoais, os papéis socialmente instituídos. Impasses e dificuldades têm marcado a trajetória de transição entre modelos pedagógicos e epistemológicos passados e atuais. Assim, as investigações sobre os diferentes momentos do percurso formativo e da aprendizagem docente têm assumido grande importância na construção de aportes teóricos que subsidiem e alimentem a práxis pedagógica dos professores na perspectiva de fomentar ações gerativas que possam implicar transformações no ser e nos saberes e fazeres da docência universitária.

A formação de profissionais reflexivos e colaborativos, ou seja, com capacidade de compartilhar suas experiências e conhecimentos no coletivo de suas instituições, situa a necessidade de provocar, nos sujeitos que transitam no espaço universitário, tanto a inquietação quanto a confiança em sua capacidade de realizar enfrentamentos e, desse modo, gerar aprendizagens. Para isso, o trabalho em redes de aprendizagem tem fundamental importância, uma vez que, no diálogo com seus pares, os professores nutrem-se de saberes, dialogam e discutem sobre suas estratégias no âmbito do trabalho pedagógico, fortalecendo as dimensões inter e intrapessoais necessárias ao desenvolvimento profissional permanente.

Anastasiou (2009), em seus estudos sobre a docência no ensino universitário, identifica alguns aspectos que devem ser considerados quando se almeja refletir sobre as transformações necessárias à pedagogia nesse nível de ensino: o conhecimento da realidade com base no diagnóstico coletivo; a definição da abrangência do saber; a definição do tempo do processo de mudança, da participação dos gestores e coordenadores; a definição da concepção didática; a adesão voluntária ao processo; a promoção da participação dos estudantes e a necessidade do trabalho colaborativo e cooperativo da comunidade acadêmica. Esses são elementos que demonstram a complexidade implicada em todo o processo reflexivo que objetive contribuir para os avanços da pedagogia universitária. Nesse sentido, Bolzan e Isaia (2007, p. 75) ressaltam que:

A universidade tem a sua própria cultura epistemológica - sua própria maneira de compreender e manifestar a teoria em ação - que pressupõe um conjunto de procedimentos básicos, identificados através de regras educacionais que tem funções tanto educacionais quanto cognitivas. Essas regras representam o conjunto de convenções acadêmicas e envolvem a normatização do conhecimento científico,

através da definição da rotina das aulas/procedimentos, da organização da sala de aula, da listagem de conteúdos, dos tipos de avaliação, compondo o processo de formação. Assim, os limites do processo de formação vêm continuamente sendo marcados e redimensionados pela reflexão sobre o saber, o saber-fazer e suas relações.

Nesse cenário, encontramos os professores orientadores de ECS que, na formação inicial de professores, são responsáveis pelo desenvolvimento de um conjunto de ações didático-pedagógicas, no espaço-tempo do estágio, que possibilitem ao estudante forma-se docente da educação básica. Nesse sentido, é necessário que esse formador compreenda seu papel e sua orientação pedagógica no contexto da formação, para que, por meio dessa conscientização, possa vir a se enxergar como um aprendiz, ou seja, na consciência de que, ao ensinar, aprende e de que, ao aprender, ensina, num contínuo movimento espiral de aprendizagem tecido pela capacidade de interação e mediação no espaço da aula-orientação; logo, ativando sua zona de desenvolvimento iminente (VYGOTSKI, 1995; BOLZAN; ISAIA, 2007).

Ressaltamos que a atividade de orientação exige de quem nela atua múltiplos saberes e habilidades na mediação dos processos referentes à formação inicial para a docência. No entanto, quando um indivíduo se forma para exercer uma atividade profissional específica, no âmbito das profissões, ele não está se constituindo para o exercício do magistério na universidade. Acreditamos que essa dificuldade exista, inclusive, com os profissionais licenciados que atuam nos cursos de formação inicial de professores para a educação básica. Professores que, na sua formação inicial, estudaram os conhecimentos de cunho pedagógico. Assim, consideramos que os saberes, os fazeres e as atitudes necessárias para orientar o processo formativo do estudante na compreensão da complexidade do trabalho docente exigem conhecimentos que estão além do saber do campo disciplinar específico (ANTUNES, 2007; CAVALHEIRO, 2007; PIMENTA, 2012; ALMEIDA; PIMENTA, 2014).

Nessa perspectiva, este texto se constrói com base em um movimento dialógico, no qual procuramos identificar, conhecer e compreender as pesquisas brasileiras que desenvolveram análises sobre a temática da aprendizagem docente no espaço e tempo do estágio curricular supervisionado, nas licenciaturas, para, assim, identificarmos os pontos de aproximação e distanciamento desses estudos em relação ao nosso objeto de pesquisa, qual seja: a aprendizagem docente do ser professor orientador de estágio curricular supervisionado nas licenciaturas. Esta investigação foi realizada em dois repositórios de teses e dissertações, primeiramente, pesquisamos o Banco de Teses da CAPES, nos anos-base 2011-2012; no segundo momento, a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)

pertencente ao Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT) nos anos-base 2013-2016. Elegemos para pesquisar em ambos os repositórios dois descritores: 1º – presença do descritor “estágio supervisionado” no título do trabalho e resumo do trabalho; 2º – presença do descritor “estágio supervisionado e aprendizagem docente” ou “estágio supervisionado e aprendizagem da docência” no resumo do trabalho. Esse levantamento nos permitiu compreendermos o estado do conhecimento⁹ da aprendizagem docente no ECS à medida que viabiliza um panorama geral sobre o foco central de cada pesquisa e, especificamente, objetivamos identificar os estudos relacionados à aprendizagem docente produzida pelo professor orientador de estágio.

A fim de construirmos uma visão da inserção temática de nosso estudo, construímos fichas catalográficas¹⁰ das teses e dissertações (Apêndice A), organizadas a partir dos seguintes aspectos: dados gerais de identificação, aspectos metodológicos e aspectos de conteúdo. Tais elementos, em destaque, possibilitaram-nos realizar a análise das pesquisas e construirmos núcleos temáticos que nos auxiliaram a enxergar os pontos de aproximação e distanciamento como nosso objeto de investigação.

Desse modo, os estudos de Ribeiro (2011), Pesce (2012), Melo (2014) e Rosa (2014) buscaram compreender o processo formativo de estudantes em momento inicial, analisando como os saberes relativos a organizações das atividades de ensino são apropriados pelos licenciandos, como os formadores organizam essas ações, assim como conhecer os saberes específicos do campo disciplinar que são mobilizados nas situações de estágio e a relação universidade-escola como mobilizadora das situações de ECS.

Assim, Ribeiro (2011) investigou de que modo acontece a apropriação de elementos constitutivos, de um modo geral, de organização do ensino por licenciandos do curso de Matemática nas disciplinas de Prática de Ensino e Estágio, com o intuito de explicitar um movimento formativo e, por conseguinte, identificar elementos norteadores para a organização do ensino pelos professores formadores. Para desenvolver o estudo, apoiou-se no referencial teórico histórico-cultural e na teoria da atividade. Desenvolveu os trabalhos por meio de uma pesquisa de campo com estudantes das disciplinas de Metodologia do Ensino de Matemática e Prática da Docência em Matemática. Os dados foram coletados mediante registros de observações (diário comentado), em áudio e por escrito. O estudo possibilitou

⁹ Os estudos do tipo “Estado do conhecimento” apresentam como objetivo não só identificar as produções sobre determinada área, como também analisá-las e categorizá-las para demonstrar os diferentes enfoques e perspectivas de pesquisa sobre certo objeto. Entretanto, referem-se a publicações presentes em um único setor científico (ROMANOWSKI; ENS, 2006).

¹⁰ As fichas catalográficas foram construídas a partir do modelo proposto por Medeiros (2014).

conhecer o movimento da aprendizagem da docência dos futuros professores na direção da práxis pedagógica e o movimento de aprendizagem da pesquisadora. Suas conclusões versaram sobre o papel do formador na universidade e dos instrumentos necessários à sua atividade; sobre o papel do orientador de estágio na escola; sobre a organização das ações de ensino (reflexão, análise e planejamento das ações).

Pesce (2012), por sua vez, pesquisou a formação do professor pesquisador em cursos de licenciatura, com o objetivo de compreender como o professor formador considera formar o professor pesquisador. Fundamentou seu estudo na teoria sócio-histórica de Vygotski, que compreende que o sujeito se constitui nas relações que estabelece dialogicamente com o outro, utilizando a linguagem como instrumento de mediação do conhecimento. Foram participantes da pesquisa professores orientadores do ECS de cursos de licenciatura de uma universidade comunitária. A pesquisa demonstrou que a forma como as professoras formadoras entendem e ensinam a fazer pesquisa é afetada, tanto pelas experiências pessoais com a pesquisa quanto pela cultura institucional.

Já Melo (2014) buscou analisar quais os saberes específicos à atuação docente na educação infantil são construídos, segundo estagiários, no estágio supervisionado do curso de Pedagogia. A abordagem do problema configurou-se a partir de uma abordagem qualitativa e envolveu procedimentos para construção e análise de dados do questionário, a análise de documentos e, especialmente, entrevistas semiestruturadas (individuais e coletivas), cuja premissa fundamental foi a produção e compreensão de sentidos numa perspectiva dialógica. O estudo foi realizado na disciplina Estágio Supervisionado em educação infantil do curso de Pedagogia de uma universidade estadual, contando com a participação de quatro estagiários. A base teórico-metodológica de investigação foi Vygotski (2000) e Bakhtin (2011, 2010), acerca do dialogismo, sobre a pesquisa nas ciências humanas. Concluiu-se que o estágio se constitui como instância articuladora-consolidadora do processo de formação do futuro professor e, desde que orientado, pode proporcionar a efetivação da iniciação não apenas à prática, mas à práxis, enquanto movimento de indissociabilidade entre teoria e prática.

As pesquisas apresentadas aproximam-se do nosso tema de estudo porque, de certo modo, abordam a formação do professor formador e utilizam como referência teórica a abordagem histórico-cultural vygotskiana. No entanto, Ribeiro (2011) diverge na medida em que olha o movimento formativo do formador partindo da perspectiva do estudante em formação inicial. Pesce (2012), por procurar compreender como o professor supervisor de estágio, na formação inicial, considera formar o professor pesquisador. Melo J. (2014), por investigar a aprendizagem docente olhando a formação do estagiário. Contudo, essas três

pesquisas tangenciam a nossa temática, mas não investigam como o professor orientador constrói sua aprendizagem docente, a partir de si na inter-relação com os demais participantes diretos do processo de estágio, ou seja, o estagiário e o professor colaborador da escola.

Medeiros (2013) realizou um estudo que visou conhecer a percepção de professores, alunos e coordenadores acerca da relação teoria e prática a partir do estágio supervisionado na formação inicial de professores do Curso de Pedagogia em quatro universidades do estado de Santa Catarina. A abordagem qualitativa caracterizou a análise dos dados empíricos, sendo utilizados como instrumentos de pesquisa entrevistas semiestruturadas, questionários e a análise de documentos, como os Projetos Políticos Pedagógicos dos cursos e os documentos oficiais das instituições em foco nesta investigação. Os dados foram analisados com base na análise de conteúdo proposta por Bardin (2009). Após a análise dos dados, a pesquisadora concluiu que os resultados apontaram para a importância do processo participativo e coletivo de construção dos projetos pedagógicos comprometidos com o contexto escolar, como também reforçaram a compreensão de que o ECS se constitui no elemento articulador do currículo e da relação teoria e prática.

Já Rosa (2014) objetivou compreender o estágio no processo de formação do professor de Geografia. A pesquisa foi desenvolvida em uma abordagem qualitativa e investigou-se a inserção do estagiário na escola-campo, a motivação para a realização do estágio, as dificuldades enfrentadas, a superação de tais dificuldades, as contribuições do estágio para a formação profissional, a importância do estágio na relação universidade e escola e as interfaces entre as disciplinas acadêmicas e os conteúdos geográficos na construção da Geografia escolar. Foram sujeitos do estudo 22 estagiários, que produziram cinco narrativas com temáticas relativas às atividades realizadas no estágio. No acompanhamento dos sujeitos da pesquisa, utilizou-se como principal instrumento de coleta de dados e informações a produção de narrativas. Outros instrumentos foram os diários de campo, a análise documental e a observação direta no campo investigativo. Os depoimentos possibilitaram evidenciar os limites a serem enfrentados e os avanços já conquistados na relação universidade e escola, como também levantar propostas de encaminhamentos para a aproximação entre universidade e escola na construção da Geografia escolar, fundamentadas no planejamento de ensino, no papel dos professores orientadores e dos professores supervisores de estágio e no papel dos conteúdos geográficos.

Nesse sentido, esses estudos apresentados nos permitem inferir que o processo de orientação no estágio, na formação inicial, consiste em um espaço-tempo no âmbito da universidade e da escola, de interação e interlocução, em que ocorrem a apropriação dos

saberes conceituais e a teorização sob a prática advinda da reflexão na e sobre a experiência profissional. É nesse momento que o professor orientador, estagiário e professor coformador se encontram, para, juntos, darem sentido e significado às aprendizagens. Entendemos que as pesquisas, teses e dissertações enxergam esse lugar como um espaço de compartilhamento e de construção de saberes por parte de todos os envolvidos, mesmo que em graus diferentes.

Assim, compreendemos que o formador precisa demonstrar uma postura colaborativa e aberta ao diálogo quando na atividade de orientação, o que pressupõe o conhecimento sólido dos princípios fundamentais dos saberes do campo disciplinar e pedagógico; uma atitude ética diante do exercício da docência para a formação; a adequação das estratégias às diferentes habilidades cognitivas e sociais dos alunos estagiários, permitindo, assim, conhecer e aplicar diferentes ações didático-pedagógicas, a fim de compartilhar o conhecimento pedagógico construído por meio das redes de interação vivenciadas e das ZDIs criadas durante as atividades de estudo (BOLZAN, 2007).

O estudo desenvolvido por Baptaglin (2014) objetivou compreender a aprendizagem da docência dos professores que atuam nos cursos técnicos de ensino médio. A abordagem metodológica de seu estudo fundamenta-se na narrativa sociocultural de cunho qualitativo. Os principais referenciais teóricos são Vygotski (1995, 2003, 2007), Bakhtin (1986), Leontiev (1984), Freitas (1994, 1996, 1998), Bolzan (2002, 2006, 2008, 2010, 2011, 2013) e Clandinin (1995). Utilizou como instrumentos de coleta de dados a análise documental e a entrevista narrativa semiestruturada. Foram sujeitos da investigação 13 docentes, sendo dois bacharéis, três apresentam formação para a docência ou especialização na área da Educação e bacharelado e oito são licenciados. Concluiu, por meio das narrativas colhidas, que, nos cursos técnicos de ensino médio integrado pertencente a uma IES pública, a aprendizagem da docência ocorre muito mais pela existência de um *habitus* docente, que passa a reorganizar a cultura escolar, do que efetivamente pela existência de uma atividade docente de estudo. Essa pesquisa de tese se aproxima de nosso estudo tanto por tratar da temática da aprendizagem da docência por meio de como se organizam as atividades, ações e operações no âmbito do trabalho pedagógico, focalizando as estratégias da organização da docência e a tomada de consciência de ser professor, quanto no âmbito metodológico e da base epistemológica.

Sentidos, valores e desafios vivenciados durante o processo de estágio relacionado aos processos de ensino e de aprendizagem foram investigados por Galindo (2012), Maistro (2012) e Melo (2014). Essas pesquisas investigaram os aspectos da subjetividade que se desenvolvem nos processos interativos vivenciados no cotidiano no ECS no ambiente escolar e que se constituem em saberes advindos da prática.

No estudo de Galindo (2012), a pesquisadora investigou os sentidos construídos pelos professores parceiros que recebem estagiários no ensino médio e avaliou as relações que podem ser estabelecidas entre sentidos e formação profissional. Metodologicamente, aproximou-se da abordagem sociocultural, pois se utilizou de entrevistas semiestruturadas para coletar as narrativas dos professores parceiros. Concluiu que as implicações desses sentidos para a formação apontam para a necessidade de ações intencionais de maior aproximação entre universidade e escola, já que a situação de estágio, especialmente, em razão da relação estabelecida com o professor parceiro, pode favorecer uma série de possibilidades de atendimento de exigências legais e de atuação para a melhoria da formação inicial e continuada.

Maistro (2012), em seu estudo, objetivou compreender como os acadêmicos lidavam com a questão de ser professor e de que modo enfrentaram os desafios da prática docente. Para tanto, investigou que relações estabeleceram com o estágio, o que sentiram e no que acreditavam em termos de valores, levantando alguns indicativos sobre como evolui sua relação com o conteúdo, o ensino e a aprendizagem. Foram sujeitos cinco acadêmicos do curso de licenciatura em Ciências Biológicas. Como processo metodológico, utilizou a Matriz 3x3 e, na análise dos dados, foram utilizados, para estabelecer categorias, os estudos sobre análise textual discursiva. Os resultados sugerem que essa pesquisa avançou quanto a provocar discussões sobre a importância da experiência inicial para a docência.

Em Melo (2014), visou-se compreender o movimento discursivo entre os sentidos de estágio supervisionado e as contribuições desse componente curricular para a prática docente do professor com experiência. O delineamento metodológico foi sustentado a partir da abordagem qualitativa de pesquisa associada à Análise de Discurso na perspectiva de Orlandi (2007, 2010, 2012), buscando perceber o dito, o não dito e o silenciado nos sentidos produzidos sobre o estágio supervisionado. Foram utilizados como instrumentos de pesquisa a análise documental e a entrevista semiestruturada, o que permitiu a pesquisadora, através da recorrência de enunciados, acessar os sentidos produzidos por três grupos de produção do discurso: as publicações científicas, os projetos curriculares de dois cursos de Pedagogia e as nove professoras em formação/com experiência pertencentes a esses dois cursos. O estudo verificou a presença marcante da epistemologia da prática perceptível por meio dos enunciados como saberes, reflexão sobre a prática, cotidiano, professor pesquisador, os quais marcaram o sentido de estágio como eixo articulador e como atividade teórico-prática, permitindo que o professor em formação potencialize sua criatividade.

Os sentidos e as relações construídas no processo de ser professor pelos estagiários e professores colaboradores nos desafios do cotidiano da prática docente são o foco dessas pesquisas, o que as aproxima do nosso objeto de estudo. A tese desenvolvida por Galindo (2012) volta-se mais em direção à nossa temática, porque busca compreender os sentidos, fundamenta-se no referencial teórico sociocultural vygotskiano e, quanto ao aspecto metodológico, utiliza, no processo de produção de dados, as entrevistas semiestruturadas para construir as narrativas que foram interpretadas. Como principal ponto divergente, quanto ao nosso estudo, está o fato de que tem como participante do estudo o professor regente da escola, o qual recebe os estagiários em suas aulas. Maistro (2012) e De Mello (2014) preocupam-se com a produção de sentidos sobre a prática da docência dos estagiários, discutindo os sentidos. Ainda que as pesquisas utilizassem a análise de discurso, elas discutiram a valorização da experiência para o processo de formação da docência do licenciando não articulando em suas conclusões a tríade professor orientador e estagiário ou a tríade professor orientador, estagiário e professor coorientador.

A pesquisa de Honorário (2011) foi dedicada ao objetivo de compreender as possibilidades e os limites do ECS, em um curso de Formação de Professores em Serviço dos anos iniciais do ensino fundamental, oferecer subsídios a práticas pedagógicas que contemplem a realidade dos alunos que vivem, trabalham e/ou estudam em escolas localizadas no meio rural. Foram participantes do estudo 10 professores egressos, duas professoras supervisoras e a coordenadora do curso de uma universidade federal. A abordagem teórico-metodológica situa o objeto de estudo na perspectiva crítica e utilizou como procedimentos: pesquisa bibliográfica, análise documental, entrevista semiestruturada e registro fotográfico. Concluiu que o estágio contribuiu, parcialmente, no processo de reflexão crítica sobre a prática pedagógica com relação a desenvolver o processo de ensino e aprendizagem, articulando diferentes realidades do ensino fundamental e enfrentando situações decorrentes de práticas conservadoras quanto ao ensino no meio rural.

Soares (2012) investigou a natureza das limitações e contribuições da aproximação da experiência formativa por parte dos licenciandos do curso de Biologia, com base numa proposta de ECS, considerando os efeitos de um conjunto de ações educativas intencionais e planejadas. Participaram da pesquisa 37 estagiários. Os instrumentos utilizados na coleta de dados foram: questionários, grupo focal, transcrição de áudio de seminários, reuniões de acompanhamento e registros escritos de narrativas autobiográficas, de sessões de videoformação, relatórios de estágio e projetos colaborativos, com os relatos de experiência. Os principais resultados sugerem desafios chamados pela pesquisadora de ontologia da

experiência formativa, ou seja, uma forma de política que possa contribuir para a reconstrução de modelos críticos à formação inicial de professores de Biologia e à reelaboração de projetos de estágio nas universidades e nas escolas.

O estudo de Castro (2014) objetivou conhecer as concepções sobre a estrutura e desenvolvimento do estágio de forma a compreender como suas participações impactam na formação inicial e continuada dos professores, bem como identificar as necessidades de mudanças no Estágio. A pesquisa caracteriza-se como uma pesquisa-ação de cunho qualitativo e foram utilizados para coleta de dados dois questionários distribuídos aos licenciados e aos professores das escolas. Com a professora orientadora de Estágio, foi realizada uma entrevista. O método utilizado para análise dos dados foi a “categorização”, que consiste em classificar os elementos de acordo com o que eles têm em comum. Foram sujeitos da investigação sete licenciandos do curso de Química de uma universidade federal que realizaram o Estágio curricular nos anos de 2010 e 2011, seis professores da educação básica que receberam os licenciandos e a professora orientadora no período investigado. Verificou-se que a coexistência entre professores e licenciandos não contribuiu plenamente para o desenvolvimento profissional, tendo como possível consequência: os futuros professores podem não vir a atuarem plenamente como coformadores, uma vez que não vivenciaram essa realidade.

Os estudos realizados por Honório (2011), Soares (2012) e Castro (2014) investigaram o ECS como experiência formativa na formação inicial e continuada, dedicando-se a verificar as contribuições e as limitações das práticas formativas vivenciadas no estágio. Embora esse aspecto não pareça algo inovador nesse campo da investigação, ao situar as perspectivas metodológicas e as concepções sobre a dinâmica do ECS, como também ao utilizar diversos instrumentos para a produção de dados, fica demonstrada a capacidade de qualificar a discussão quanto a desenvolver os processos de ensino e aprendizagem como uma ação planejada, que atenda às diversidades das realidades dos contextos formativos no âmbito da escola e da universidade.

Já Proença (2012) pesquisou sobre uma intervenção com base em um curso sobre resolução de problemas e se as regências de classe favorecem a formação inicial do futuro professor de Matemática no processo de ensino-aprendizagem da matemática escolar. Os sujeitos da pesquisa foram quatro licenciandos do último ano do curso de Matemática que estavam em ECS. A coleta de dados deu-se via entrevistas iniciais, com participação do curso sobre resolução de problemas e regência de aula e entrevistas finais para avaliar o trabalho desenvolvido. Concluiu-se que, antes do curso, os acadêmicos apresentavam pouco

conhecimento sobre a técnica de resolução de problemas no ensino da Matemática. Nas regências de aula, esses sujeitos demonstraram dificuldades em desenvolver uma discussão de estratégias de resolução com os alunos. Esses aspectos se relacionaram às dificuldades dos sujeitos em propor problemas com mais de uma estratégia e à falta de conhecimentos básicos de Matemática dos estudantes, associada à cultura escolar que tem baseado o ensino da Matemática em definições, fórmulas e exercícios.

A pesquisa de Motta (2012) teve por finalidade verificar se os ambientes mediados por computador podem contribuir na formação inicial dos acadêmicos de um curso de licenciatura de Matemática, auxiliando-os a criar um ambiente didático e significativo durante a realização do estágio obrigatório. O método de pesquisa foi misto, com uma abordagem de pesquisa-ação e momentos colaborativos. Os instrumentos de coleta de dados foram: mapas conceituais, observações, questionários, gravações, relatórios e atividades investigativas. Os sujeitos da pesquisa foram acadêmicos do curso de Matemática que realizavam o estágio obrigatório no Ensino Médio II. Os resultados evidenciaram que a utilização de tecnologias na formação inicial promove impactos significativos durante a realização do estágio supervisionado, criando, na escola, um ambiente que proporciona aos alunos novas formas de pensar e agir.

Mendes (2016) investigou quais repercussões decorreram da constituição do estágio supervisionado a partir de pressupostos da perspectiva semiótica do filósofo e cientista norte-americano Charles Peirce. O estudo caracterizou-se como uma pesquisa-ação, de cunho qualitativo, a investigação foi realizada com uma turma de 30 estudantes que estavam realizando o estágio supervisionado em Educação Física, em universidade federal do estado do Rio de Janeiro. Os procedimentos de pesquisa consistiram na utilização do uso de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) como vídeos e fotografias ao longo de um semestre letivo, subsidiando análises e reflexões coletivas tanto presencialmente quanto por meio das redes sociais da internet sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas nos estágios. A perspectiva semiótica de estágio desenvolvida entre os participantes do estudo, numa atitude científica em relação à prática pedagógica, subsidiou a capacidade de pensar a partir de/com imagens, o que, por sua vez, repercutiu na capacidade de analisar as práticas pedagógicas de forma mais criteriosa, racional e autodeterminada. Também constatamos a formação de uma conduta docente mais dialógica e consciente da relevância do trabalho coletivo e colaborativo entre os professores em formação inicial.

Desse modo, ressaltamos que Proença (2012), Motta (2012) e Mendes (2016) desenvolveram estudos que investigaram o ECS e o uso de estratégias de ensino inovadoras

na formação inicial, o que coloca esses trabalhos fora do escopo teórico-conceitual de nosso estudo. Tais pesquisas têm por objetivo mediar o processo de ensino-aprendizagem da Matemática na escola; portanto, estão vinculadas ao campo da didática. A nosso ver, há, nesses estudos, uma diminuição de abrangência. Em contraposição, há maior possibilidade em relação à aplicação e aos resultados das intervenções.

A pesquisa de Raymundo (2011) visou analisar, partindo das novas diretrizes curriculares para a formação de professores da educação básica, o modo pelo qual a prática de ensino e o ECS são compreendidos e vivenciados nos cursos de formação inicial de docentes, especificamente dos acadêmicos que já atuam como professores da educação básica. A coleta de dados deu-se por meio da análise de documentos e questionários aplicados a docentes e acadêmicos. Como achados da pesquisa, identificou-se que essas disciplinas são concebidas como um espaço-tempo que possibilitou mudanças, aprendizados e (re) significou a prática pedagógica, além de ter permitido redescobrir a dimensão social de ser professor.

Igualmente, o estudo de Borges (2012) objetivou demonstrar, por meio das vozes dos professores supervisores e dos professores parceiros, de que forma o ECS tem sido desenvolvido na licenciatura em Geografia na região Sudeste do Brasil. Para a coleta dos dados, foram realizadas entrevistas. O estudo revelou que a ampliação da carga horária destinada ao ECS para 400 horas não garantiu a melhoria da qualidade no processo de formação inicial proposta pelas resoluções CNE/CP 1 e 2/2002. Evidenciou, também, que a objetivação desse processo acontece muito mais pelas relações interpessoais, formais ou informais estabelecidas entre o professor orientador e o professor parceiro. Concluiu-se que se faz necessária, para melhor formação e atuação docente, a profissionalização dessas relações de parceria.

Por seu turno, Pires (2012) realizou um estudo sobre o ECS em cursos de licenciatura em Matemática, buscando investigar a configuração dessa disciplina em três instituições de ensino superior da Bahia, com o objetivo principal de ampliar os debates sobre o tema e enriquecer o conhecimento já produzido no Brasil. A pesquisa foi operacionalizada com base nos documentos sobre o assunto, disponíveis nas instituições envolvidas, tendo um grupo amplo de sujeitos participantes. Além disso, durante os trabalhos, foram utilizados questionários, entrevistas, memória dos professores e relatórios. Os dados encontrados revelaram que a situação do ECS nas instituições pesquisadas está longe de ser considerada ideal. São inúmeras as dificuldades, as tensões e os problemas enfrentados pelos estudantes e professores no dia a dia, nos cursos de formação dos professores de Matemática e nas escolas públicas.

Os estudos de Raymundo (2011), Borges (2012) e Pires (2012) contribuem com a investigação do ECS, mas não especificamente com o nosso estudo, porque procuram compreender como a nova legislação (federal e institucional) sobre a formação de professores e aquelas que regulamentam a carga horária dos estágios supervisionados (400 horas) configuram a organização e as relações estabelecidas nos estágios. Foram sujeitos das pesquisas estagiários, estagiários que já atuam como professores na educação básica, professores supervisores e professores parceiros.

Outro aspecto bastante estudado trata da construção da identidade docente durante o ECS. Nessa linha, a investigação realizada por Bühner (2012) visou avaliar a discussão do aluno-professor (AP) vivenciada durante o ECS em língua inglesa no curso de Letras. O estudo foi desenvolvido com alunos-professores de duas instituições de ensino superior. A pesquisa baseou-se no princípio de que é por meio das dificuldades, como situações de conflito, no (des)encontro com as múltiplas identidades que envolvem o licenciando, que o AP se posiciona e é posicionado durante as atividades realizadas no ECS. O estudo caracterizou-se como uma pesquisa etnográfica e utilizou-se dos seguintes instrumentos: questionário, entrevista, observação do participante e história de vida. Os achados da pesquisa assinalaram que estudar a construção da identidade do AP possibilita compreendê-la como um entre-lugar, um espaço intervalar entre o ser aluno e o ser professor de uma língua que não é a sua materna, como também permite considerar o ECS como um processo sempre incompleto e contínuo de posicionamentos e reposicionamentos.

É, especificamente, no percurso do estágio, no espaço escolar, que há a promoção da prática reflexiva e dialogada com a teoria, assim como o lugar em que o estagiário levanta informações que lhe permitem compreender a dinâmica entre a cultura acadêmica e a cultura escolar. Nessa perspectiva, corroboramos com Lima (2012, p. 92) ao afirmar que “o significado social que os professores atribuem a si mesmos e à educação escolar, exerce papel fundamental nos processos de construção da identidade docente.”

Para finalizar essa etapa sobre as pesquisas do ECS na formação de professores e, assim, compreendermos o estado do conhecimento da área de inserção do nosso objeto de estudo, analisamos quais foram os sujeitos que participaram dos estudos apresentados, para entendermos, a partir de que olhar ou olhares sob a aprendizagem da docência se constituíram as conclusões das investigações. Identificamos que a maioria das teses e dissertações apresenta como sujeitos de pesquisa os estagiários; estagiários, professores regentes/colaboradores e formadores; estagiários e formadores; estagiários/ formadores e coordenadores de curso. Além disso, encontramos um único estudo, somente com o

professor-colaborador que recebe o estagiário na escola; outro, ainda, focou na produção de dados, partindo da perspectiva do professor orientador e de documentos institucionais.

Essa distribuição indica que os estudos levantados procuraram investigar o estágio, principalmente, na perspectiva do estudante-estagiário ou da tríade estagiário – formador da instituição de ensino superior (IES) – professor regente/colaborador. O olhar tanto sob a compreensão do professor orientador quanto sob a do professor coorientador ainda necessita ser ampliado, sobretudo, no sentido de entendermos como esses indivíduos aprendem a docência, considerando esse processo como permanente e assentado na ideia de inacabamento, para compreender como esses profissionais constituíram suas trajetórias formativas docentes e quais os sentidos que produzem, no encontro ou desencontro com o outro no âmbito do trabalho pedagógico pode nos indicar como ocorre a aprendizagem docente.

Salientamos que as pesquisas desenvolvidas sobre o ECS nos últimos anos apontam não apenas para aspectos frágeis, a exemplo do persistente distanciamento entre escola e universidades, entre formador – estagiário – professor regente da escola, como também para aspectos que têm fortalecido a reflexão teórica sobre esse componente curricular, ao destacar os saberes da docência como a essência a ser aprendida pelos estudantes durante o curso de formação de professores e ao identificar o período do estágio como o eixo que articula na matriz curricular a aprendizagem do ser professor. Esse último aspecto da formação, a nosso ver, é o elemento que necessita ser investigado com maior profundidade, a fim de constituirmos um arcabouço teórico consistente que subsidie ações formativas qualificadas.

2 A INVESTIGAÇÃO: DESENHO TEÓRICO-METODOLÓGICO DO ESTUDO

La búsqueda del método se convierte en una de las tareas de mayor importancia de la investigación. Él método, en este caso, es al mismo tiempo premissa y produto, herramienta y resultado de la investigación¹¹. (VYGOTSKI, 1995, p. 47).

A temática proposta neste estudo emerge das inquietações, reflexões e diálogos gerados nas vivências¹² experienciadas nos espaços de atuação e formação profissional, as quais repercutem nos significados compartilhados e nos sentidos denotados, por mim, à docência. Assim, destacamos alguns eventos que implicaram a composição da questão de pesquisa, quais sejam: o exercício da docência no ensino superior, especificamente, trabalhando com a formação de professores; a inserção no Grupo de Estudos e Pesquisas em Formação de Professores e Práticas Educativas: Educação Básica e Superior (GPFOPE) e, por conseguinte, no projeto de pesquisa intitulado “Aprendizagem da docência: processos formativos de estudantes e formadores da educação superior” (projeto guarda-chuva); as atividades de estudo vivenciadas no âmbito das disciplinas ofertadas pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) do Centro de Educação (CE) da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).

Concebemos que o entrelaçamento desses eventos nos movimentou em direção à retomada de nosso desenvolvimento profissional, pois consideramos que a vivência cotidiana do trabalho docente, realizado no processo de formação inicial de professores, no contexto da universidade, motivou-nos a refletir e a questionar os nossos próprios saberes e fazeres da docência, como também nos conduziu a avaliar e redirecionar a nossa trajetória profissional. Tal movimento levou ao encontro e à inserção no GPFOPE possibilitando a ampliação e o fortalecimento da nossa compreensão com relação à base epistemológica sociocultural. As atividades de estudo nos propiciaram compartilhar experiências e ideias renovando nosso olhar sobre a formação e a aprendizagem da docência. A participação no projeto guarda-chuva de pesquisa permitiu-nos constituir como sujeito pesquisador e aprofundarmos os conhecimentos sob as diversas perspectivas relacionadas aos estudos na área da pedagogia

¹¹ “A busca do método converte-se em uma das tarefas de maior importância da investigação. O método, neste caso, é o mesmo tempo premissa e produto, ferramenta e resultado da investigação.” (VYGOTSKI, 1995, p. 47, tradução nossa).

¹² Nesse texto, utilizaremos os termos experiência/vivência (*perejivanie*) com o mesmo sentido, compreendendo-os como o processo de formação da pessoa na sua relação com as situações de vida, ou seja, como unidade entre a situação social de desenvolvimento e suas singularidades. Vivenciar um evento significa vivê-lo no conjunto das experiências culturais, as quais são internalizadas e devolvidas à cultura como novas aprendizagens construídas na relação de unidade entre a razão e a emoção (JEREBSOV, 2014; PRESTES, 2012; VYGOTSKI, 2009).

universitária, como: trajetórias e processos formativos, aprendizagem da docência e desenvolvimento profissional docente, concepções de formação, arquitetura curricular pedagógica, atividades docentes e discentes de estudos, entre outros aspectos que tangenciam a nossa temática de investigação. Ao mesmo tempo, realizávamos as disciplinas que compunham o nosso plano de estudo elaborado para orientar a formação no curso de Doutorado em Educação. Ao longo desse período, realizamos e nos envolvemos com diferentes atividades, pessoas e conhecimentos, dialogando com diferentes olhares sob os processos educativos e formativos, os quais enriqueceram e qualificaram, também, a nossa consciência deixando-a certamente mais, epistemologicamente, curiosa.

Desse modo, consideramos que esses processos formativos foram fundamentais para a qualificação da temática do estudo, a qual representa um ato responsável e responsivo no que diz respeito a promover a compreensão ativa acerca da aprendizagem do ser professor orientador a partir do estudo da trajetória formativa, do trabalho pedagógico e dos movimentos da docência construídos no contexto do estágio curricular supervisionado nas licenciaturas.

Acreditamos que a relevância desta pesquisa está no fato de que a compreensão do cenário da aprendizagem docente dos formadores, no contexto universitário, tem impacto sobre esses profissionais e, conseqüentemente, sobre os processos de formação inicial da docência nos quais esses professores desenvolvem o trabalho docente. Permite pensar uma nova perspectiva de reflexão crítica, articulando o estudo das teorias nas vivências cotidianas da atividade da orientação formativa nos espaços e tempos da universidade e escola e, assim, inovar e qualificar as propostas dos estágios curriculares delineadas nos projetos pedagógicos dos cursos de licenciatura tanto na forma quanto no conteúdo, ao definir com clareza os princípios teóricos que denotam identidade ao trabalho pedagógico desenvolvido pelos professores orientadores. Além disso, favorece a inovação e criação de políticas institucionais que impliquem o desenvolvimento profissional docente do formador que atua ou deseja atuar no processo de orientação dos ECS na Universidade.

2.1 TEMÁTICA DA PESQUISA

Apresentamos como tema investigado em nosso percurso de pesquisa:

Aprendizagem do ser professor orientador de estágio curricular supervisionado nas licenciaturas.
--

2.2 PROBLEMA DE PESQUISA

Como ocorre a aprendizagem docente do professor orientador no contexto do estágio curricular supervisionado nas licenciaturas?

2.3 OBJETIVOS DA PESQUISA

2.3.1 **Objetivo geral**

Compreender como ocorre a aprendizagem docente do professor orientador no contexto do estágio curricular supervisionado nas licenciaturas em uma Universidade Comunitária de Ensino Superior.

2.3.2 **Objetivos específicos**

- a) Conhecer os sentidos produzidos na trajetória formativa do professor orientador;
- b) reconhecer os sentidos produzidos na dinâmica¹³ do trabalho pedagógico vivenciado na atividade de orientação de estágio;
- c) identificar os movimentos da aprendizagem docente construídos e vivenciados pelo professor orientador.

2.4 ARQUITETÔNICA METODOLÓGICA

Qualquer objeto do saber (incluindo o homem) pode ser percebido e conhecido como coisa. Mas o sujeito como tal não pode ser percebido e estudado como coisa, porque como sujeito e permanecendo sujeito, não pode torna-se mudo; conseqüentemente, o conhecimento que se tem dele só pode ser dialógico. (BAKHTIN, 2011, p. 211).

Consideramos que os conceitos desenvolvidos por Bakhtin e seu Círculo se constituem em ferramentas fundamentais tanto para o estudo da linguagem e do ser que fala e dialoga, que enuncia, quanto para entendermos filosoficamente uma concepção de mundo. Bakhtin (2011), na tentativa de explicar sua concepção de existência humana, articula em seus textos a concepção de ética, estética, ato responsável, interação, situacionalidade, pensamento teórico,

¹³ Compreendemos por dinâmica do trabalho pedagógico os aspectos sobre o desenvolvimento da atividade docente em sua organização e planejamento, como também interações, objetivos, saberes, recursos e resultados dos processos de ensino e de aprendizagem (TARDIF; LESSARD, 2013).

pensamento abstrato, exotopia, alteridade, compreensão, sentido, significado; portanto, pressupostos que se articulam, a nosso ver, em uma perspectiva de arquitetônica que busca entender a totalidade dos atos e sentidos que perfazem o mundo real. Mundo em que o ser humano se expressa pela linguagem e se produz continuamente a partir das relações dialógicas que estabelece com o outro, estando essa ação dialógica vivida em um contexto social, cultural, histórico e ideologicamente determinado (BAKHTIN, 2010, 2011, 2012a).

Nesse sentido, apropriamo-nos do conceito de arquitetônica por compreendermos que ele nos possibilita nos enxergarmos como pesquisador no movimento de fazer pesquisa em Ciências Humanas. Acreditamos que essa ideia nos auxilia a entender os movimentos dos nossos sujeitos colaboradores na direção de produzirem, a partir do seu contexto sociocultural, sentidos para si e para o seu ser e fazer docente.

Consideramos que o ato de pesquisar se constrói nas fronteiras do encontro com o outro. Por conseguinte, pensar e realizar uma investigação, tendo como objeto o sujeito humano, expressivo e falante, implica conceber a ato da pesquisa científica no bojo de um conjunto arquitetônico que se constitui de uma unidade advinda do sentido em que as partes da totalidade estão articuladas internamente de modo a formar um todo orgânico. Essa arquitetônica inclui em sua base a ideia do inacabamento, ou seja, estamos infindamente aprendendo à medida que uma relação interpessoal guarda a sua unicidade demandando de nós diferentes modos de vivenciar e compreender os processos interativos.

Nas palavras de Bakhtin (2012a, p. 143), a arquitetônica do ato-evento acontece na dinâmica relacional marcada pela interação ativa e responsável entre sujeitos. Nesse sentido, o autor explica que:

Esta divisão arquitetônica do mundo em eu e em todos aqueles que para mim são outros não é passiva e casual, mas ativa e imperativa. Esta arquitetônica é tanto algo dado, como algo a-ser-realizado [danai zadana], por que é a arquitetônica de um evento. Essa não é dada como uma arquitetônica pronta e consolidada, na qual eu serei colocado passivamente, mas é o plano ainda-por-se-realizar [zadannyi], da minha orientação no existir-evento, uma arquitetônica incessante e ativamente realizada por meu ato responsável, edificada por meu ato e que encontra a sua estabilidade somente na responsabilidade do meu ato.

Podemos inferir que, para Bakhtin (2012a), a totalidade arquitetônica tem na tessitura da sua constituição a articulação entre as ideias de processo, inacabamento e alteridade dialógica. De processo, porque não podemos considerá-la como algo dado, findado em uma determinada fase da vida ou evento vivido, mas em constante devir, o qual se realiza a cada ato responsável que vivenciamos como sujeito de nossas ações na dinâmica formativa de

nossas vidas. De inacabamento, porquanto toda a arquitetônica se refere a eventos que são produzidos por mim e pelo outro numa contínua interação dialógica movimentada pelas contradições e conflitos gerados no encontro com esse(s) outro(s). De alteridade, porque, na interação e diálogo com o outro, no mundo concreto da existência humana, constituímos-nos principalmente quando assumimos nossos atos como sujeitos responsáveis, verdadeiros e éticos. Freitas (2013, p. 100) nos auxilia a ampliar o entendimento da ideia de “arquitetônica” própria de Bakhtin. Em seus estudos, essa noção é utilizada para explicitar

[...] que suas construções teóricas, os seus arcabouços, os seus pilares, que sozinhos, não funcionam como base de sustentação. É na sua dialética que esses pilares formam um todo único, que se constituem como tal. Na arquitetônica do mundo real no qual um ato se desenvolve é importante considerar sua concretude, unidade e os tons emocionais-volitivos. A realidade da unidicidade unitária desse mundo é garantida pelo reconhecimento de minha participação única neste mundo [...]

O aspecto axiológico da arquitetônica do ato orienta o sentido do pensamento na ação e o relaciona à experiência singular do existir, na direção de que nenhum pensamento seria realmente pensado se “[...] não se estabelecesse um vínculo essencial entre o conteúdo e o seu tom emotivo-volitivo, isto é, o seu valor realmente afirmado por aquele que pensa. [...] que orienta e afirma realmente o conteúdo-sentido.” (BAKHTIN, 2012a, p. 87).

Essa ideia nos mostra que um pensamento somente é elaborado e existe na relação com o mundo concreto, a partir dos processos interpessoais e comunicativos que estabelecemos com o outro. Somente nos constituímos na totalidade a partir do olhar do outro. O nosso campo de visão não possibilita nos vermos como alguém acabado; vermos a inteireza do nosso ser. Esse outro, no lugar onde se situa, no seu distanciamento, pode pelo excedente de sua visão completar a compreensão aproximada do que somos, ou seja, sem o outro, o eu não existe (FREITAS et al., 2015).

Consideramos esse excedente de visão¹⁴ fundamental para o pesquisador que pretende dialogar com os textos e contextos dos sujeitos da investigação, pois, na responsabilidade do ato de pesquisa, ele necessitará estar continuamente se distanciando e aproximando desses textos procedendo, assim, a uma compreensão responsiva sob os achados dos enunciados.

¹⁴ Segundo Bakhtin (2011, p. 23), o excedente de visão ou exotopia também significa “[...] entrar em empatia com esse outro indivíduo, ver axiologicamente o mundo de dentro dele tal qual ele o vê, colocar-me no lugar dele e, depois de ter retornado ao meu lugar, completar o horizonte dele com o excedente de visão que desse meu lugar se descortina fora dele.”

Bakhtin (2011, p. 394) nos esclarece acerca da necessidade de o pesquisador elaborar uma totalidade arquitetônica que compreenda os aspectos gerais e singulares do objeto da pesquisa, ou seja, o sujeito que se expressa, a fim de compreender o processo de investigação como um ato bilateral de conhecimento construído no diálogo com o outro e seu contexto. Assim, o autor salienta que:

[...]. O ativismo do cognoscente e o ativismo do que se abre (configuração dialógica). A capacidade de conhecer e a capacidade de exprimir a si mesmo. Aqui estamos diante da expressão e do conhecimento (compreensão) da expressão. A complexidade dialética do interior e do exterior. O indivíduo não tem apenas meio e ambiente, tem também horizonte próprio. A interação do horizonte do cognoscente com o horizonte do cognoscível. [...] neles se entrecruzam e se combinam duas consciências (a do eu e a do outro); aqui eu existo para o outro com o auxílio do outro.

Nesse sentido, concebemos a abordagem qualitativo-narrativa, de cunho sociocultural, como o enfoque metodológico que nos possibilita enxergar e construir a arquitetura dos achados deste estudo. Isso porque tal escolha revela-se a mais coerente com a proposta investigativa, explicitamente por compreender que o professor se [trans]forma a partir das redes de relações que estabelece no cotidiano da profissão. Dessa forma, as múltiplas vozes dos formadores foram ouvidas e representam importantes fontes de análise e explicação sobre a compreensão da aprendizagem do ser professor construída a partir da vivência como orientador no estágio curricular supervisionado.

A abordagem narrativa sociocultural cunhada por Bolzan (2001, 2006, 2009a, 2013, 2016) constrói-se alinhada à pesquisa de orientação sócio-histórica desenvolvida por Freitas (2002, 2003, 2010, 2015). Tais concepções de pesquisas estão alicerçadas, prioritariamente, nos estudos de Vygotski (1993b, 1994, 1995) e Bakhtin (2011, 2012a), assim como de Werstch (1993), Connelly e Clandinin (1995), Bogdan e Biklen (1994). A abordagem narrativa sociocultural considera em sua análise tanto a realidade social, histórica, cultural e institucional quanto as atividades narrativas construídas pelos sujeitos colaboradores no espaço e tempo da investigação. As atividades discursivas podem promover processos reflexivos que possibilitam a produção de sentidos e significados desencadeadores da aprendizagem do ser professor. Desse modo, Bolzan (2006b, p. 386) considera que:

Essa abordagem implica a compreensão do processo de transformação no qual os participantes da investigação explicitam suas ideias revelando a subjetividade/objetividade das relações sociais vividas na docência. A investigação narrativa transcorre dentro de uma relação entre os pesquisadores e os participantes/docentes, constituindo-se numa comunidade de atenção mútua. Geralmente, esse processo interativo propicia a melhoria de suas próprias disposições e capacidades docentes.

Ao assumirmos esses elementos teórico-metodológicos para a tessitura da investigação, identificamo-nos com uma pesquisadora que dialoga com sua própria singularidade e a de seus colaboradores. Compreendemos a pesquisa como um encontro com o outro. O outro é alguém que nos responde, alguém que nos constitui e que, no processo da relação vivida no fazer na investigação, passa a ser constituído por nós, numa mútua relação de influência, o que implica a consciência do inacabamento e, conseqüentemente, da alteridade. É no diálogo com o outro que constituímos nossa identidade, alteridade e formamos nossa consciência.

Segundo Amorim (2004, p. 28), é em torno da alteridade que se desenvolve em grande parte o trabalho do pesquisador em Ciências Humanas, pois

[...] Análise e manejo das relações com o outro constituem, no trabalho de campo e no trabalho da escrita, um dos eixos em torno dos quais se produz o saber. Diferença no interior de uma identidade, pluralidade na unidade, o outro é ao mesmo tempo aquele que quero encontrar e aquele cuja impossibilidade de encontro integra o próprio princípio da pesquisa. Sem reconhecimento da alteridade não há objeto de pesquisa, e isto faz com que toda a tentativa de compreensão e de diálogo se construa sempre na referência aos limites dessa tentativa.

De acordo com Bogdan e Biklen (1994, p. 16), a pesquisa qualitativa, no âmbito das Ciências Humanas, apresenta-se como uma abordagem que privilegia “[...] a compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação. [...] Recolhem normalmente os dados em razão de um contato aprofundado com os indivíduos, nos seus contextos ecológicos naturais”. Desse modo, os dados achados, de caráter qualitativo, apresentam uma descrição rica em detalhes e pormenores que possibilitam ampliar o olhar sobre os diferentes momentos do processo formativo de professores e têm assumido grande importância à construção de aportes teóricos que problematizem a práxis pedagógica dos professores, no sentido de fomentar ações gerativas direcionadas à qualificação profissional, com base no modo como esses sujeitos vivenciam e elaboram seu processo de aprendizagem da docência.

Por conseguinte, aprender na concepção sócio-histórica requer concebê-la a partir das dimensões social, histórica e cultural da produção da vida. Logo, consideramos que o grupo social e cultural com o qual o indivíduo interage fornecem modos de perceber e organizar o real, formas essas que são em si os próprios instrumentos psicológicos que atuam como mediadores da ação humana e no desenvolvimento das funções psicológicas superiores, as quais se constituem, fundamentalmente, como produto e expressão da cultura (VYGOTSKI, 1995; WERSTCH, 1993).

A análise genética das funções psíquicas superiores nos leva à compreensão do desenvolvimento do ser humano como processo mediado por instrumentos produzidos em contextos socioculturais. Para conhecermos a origem do desenvolvimento das funções superiores, na ontogenia humana, faz-se necessária a investigação do surgimento dessas estruturas em termos da microgênese, ou seja, é necessário entendê-las desde a infância, pois, nessa fase, aparecem as duas formas culturais do comportamento humano: o uso de instrumentos e o domínio do discurso. Dessa forma, no método genético, o delineamento histórico é considerado a melhor forma para avaliar uma determinada conduta, descobrir sua origem e seu processo de desenvolvimento (VYGOTSKI, 1993; 1995).

[...] Estudiar algo historicamente significa estudiarlo en movimiento. Esta es la exigência fundamental del método dialéctico. Cuando en una investigación se abarca el processo de desarrollo de algún fenómeno em todas sus fases y câmbios, desde que surge hasta que desaparece, ello implica poner de manifiesto su naturaliza, conocer su esencia, ya que sólo em movimiento demuestra el cuerpo que existe. Así pues, lá investigación histórica de la conducta no es algo que complementa o ayuda el estudio teórico, sino que constituye su fundamento.¹⁵ (VYGOTSKI, 1995, p. 67-68).

No estudo dos processos superiores que caracterizam o funcionamento psicológico, tipicamente humano, as representações mentais da realidade exterior são consideradas, na verdade, mediadoras na relação do indivíduo com o mundo. Nessa perspectiva, a linguagem compreende o principal meio da representação da realidade e o sistema simbólico básico de todos os grupos humanos, influenciando tanto a construção do pensamento quanto a representação da realidade em sua consciência. Logo, o indivíduo se constitui como sujeito no processo de interação social, interpessoal e intersubjetivo, mediado pela linguagem.

[...] En el sentido más amplio significa que todo lo cultural es social. Justamente la cultura es un producto de la vida social y de la atividade social del ser humano; por ello, el propio plateamiento del problema del desarrollo. Podríamos señalar, además, que el signo, que se halla fuera del organismo, al igual que la herramienta, está separado de la personalidad y sirve em su esencia al órgano social o al medio social.¹⁶ (VYGOTSKI, 1995, p. 151).

¹⁵ “Estudar algo historicamente significa estudá-lo em movimento. Esta é a exigência fundamental do método dialéctico. Quando em uma investigação se estuda o processo de desenvolvimento de algum fenômeno em suas fases e mudanças, desde que surge até que desapareça, isso implica explicar sua natureza, conhecer sua essência, já que somente em movimento demonstra o corpo que existe. Assim, pois, a investigação histórica da conduta não é algo que complementa ou ajuda o estudo teórico, senão que constitui seu fundamento.” (VYGOTSKI, 1995, p. 67-68, tradução nossa).

¹⁶ “[...] No sentido mais amplo, significa que tudo o que é cultural é social. Justamente a cultura é um produto da vida social e da atividade social do ser humano; portanto, a própria abordagem do problema do desenvolvimento. Poderíamos destacar, também, que o signo, que se encontra fora do organismo é igual à ferramenta, é separada da personalidade e serve em sua essência ao coletivo social ou ao ambiente social.” (VYGOTSKI, 1995, p. 151, tradução nossa).

Portanto, o signo constitui-se em um mediador na e da relação social, e sua influência, inicialmente, é dirigida aos outros; somente depois disso, transforma-se em influência sobre si. Os sistemas simbólicos internalizados são, como as marcas exteriores, elementos que representam objetos, eventos e situações. Essa capacidade de lidar com representações que substituem o próprio real possibilita ao homem libertar-se do espaço e tempo presentes, fazer relações mentais, planejar, imaginar e criar. A história do desenvolvimento dos sistemas simbólicos culturais pode ser considerada uma lei geral que orienta a conduta humana.

[...] toda función en el desarrollo cultural del niño aparece en escena dos veces, en dos planos; primero en el plano social y después en el psicológico, al principio entre los hombres como categoría intersíquica y luego en el interior del niño como categoría intrapsíquica.¹⁷ (VYGOTSKI, 1995, p. 150).

Nessa perspectiva, a palavra como signo social e ideológico, por excelência, atua como uma ponte semiótica no processo de intercomunicação entre o eu e o outro. Aprendemos os significados e sentidos da palavra a partir das vivências interpessoais experienciadas ao longo da vida. Nesse sentido, nas perspectivas vygotskiana e bakhtiniana, a linguagem é compreendida como produtora e produto semiótico advindo do contexto sociocultural. “A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial. É assim que compreendemos as palavras e somente reagimos àquelas que despertam em nós ressonâncias ideológicas ou concernentes à vida.” (BAKHTIN, 2012b, p. 99).

Na arquitetônica teórica construída por Bakhtin (2012a, p. 84), o autor apresenta a linguagem na sua relação com o ato responsável e único, ao definir que:

Historicamente a linguagem desenvolveu-se a serviço do pensamento participante e do ato, e somente nos tempos recentes de sua história começou a servir ao pensamento abstrato. A expressão do ato a partir do interior e a expressão do existir-evento único no qual se dá o ato exigem a inteira plenitude da palavra: isto é, tanto o seu de conteúdo-sentido (palavra-conceito), quanto o emotivo-volitivo (a entonação na palavra). E em todos esses momentos a palavra plena e única pode ser responsabilmente significativa: pode ser verdade (pravda), e não somente qualquer coisa de subjetivo ou fortuito.

Compreendemos que a palavra somente tem sentido no decorrer de uma enunciação, ou seja, no encontro entre interlocutores no tempo e no lugar do diálogo, o qual acontece nas relações socioculturais. Consiste num processo interpessoal e é dessa relação com o outro, na

¹⁷ “[...] toda a função no desenvolvimento cultural da criança aparece em cena duas vezes; primeiro no plano social e depois no psicológico, a princípio entre os homens, como categoria intersíquica e logo no interior da criança como categoria intrapsíquica.” (VYGOTSKI, 1995, p. 150, tradução nossa).

alteridade, que emerge a linguagem. A linguagem é, primeiramente, social, para somente após ser pessoal. À medida que as condições temporais e espaciais se alteram, modificam-se, também, os sentidos da enunciação, pois são construídos nos novos encontros dialógicos. Somos sujeitos constituídos no diálogo, mediado pela linguagem, o que pressupõe a presença de múltiplas vozes. Segundo Bakhtin (2011, p. 402), as ideias de alteridade e dialogia estão presentes na construção dos significados das palavras. Assim, tais influências:

[...] estão plasmadas nas palavras (ou em outros signos), e essas palavras são palavras de outras pessoas, antes de tudo palavras da mãe. Depois, essas “palavras alheias” são reelaboradas dialogicamente em “minhas-alheias palavras” com o auxílio de outras “palavras alheias” (não ouvidas anteriormente) e em seguida (nas) minhas palavras (por assim dizer com a perda das aspás), já de índole criadora.

Tais conceitos assentam-se na discussão do ato/atividade¹⁸ como um existir concreto no mundo real. A arquitetura do ato o considera implicado nas dimensões histórica, social e cultural, assim como a ação ética e a apreciação estética têm por princípio dois centros de valores: o eu e o outro, numa relação de oposição concreta e que, no entrelaçamento dessa relação, constrói cada indivíduo como singularidades participantes no mundo. O outro me constitui, assim como eu o constituo; portanto, os sentidos/temas¹⁹ produzidos na vida são tecidos dialogicamente com esse outro.

Os conceitos de sentido, tema, significação e significado têm especial relevância nas obras de Bakhtin [Voloshinov] (2010, 2011, 2012b), na sua teoria enunciativa da linguagem, e de Vygotski (1993a, 1995), na sua teoria sócio-histórica da construção do conhecimento, pois sentido/tema e significação são elementos da enunciação, da linguagem e do pensamento. Desse modo, não existe sentido sem significação ou significado e vice-versa. O sentido incorpora-se à significação, o significado de uma palavra constitui o sentido. A relação entre esses conceitos é de influência dialética, somente existindo se considerada no contexto histórico e social. Logo, somente ocorrerá a compreensão ativa do sentido ou tema, no processo dialógico situado na arquitetura do mundo real, desencadeando diferentes relações de sentido.

¹⁸ De acordo com Sobral (2010, p. 28), os conceitos de ato/atividade, na obra de Bakhtin, são considerados com o mesmo sentido na medida em que ambos são percebidos “no atributo ‘vivido, concreto, ocorrente’, a questão da presença necessária do sujeito agente (sujeito que vive concretamente o ato) e de um contexto em que este se insere (aquele em que o ato é concretamente vivido)”. Assim, utilizaremos, neste estudo, os termos ato e atividade com a mesma significação.

¹⁹ Neste estudo, utilizaremos os termos sentido e tema para nos referirmos à apreciação valorativa denotada pelos professores orientadores no interior de seus enunciados, a fim de construirmos uma compreensão semântica sobre as unidades temáticas da enunciação.

Vygotski (1993a) desenvolveu seus estudos sobre sentido e significado ao realizar pesquisas sobre a relação entre o pensamento e a palavra nas primeiras etapas do desenvolvimento filio e ontogenético. Em sua concepção, o desenvolvimento do pensamento e a linguagem não coincidem desde o princípio, e as relações internas entre esses processos não constituem o fundamento prévio para o desenvolvimento ulterior; elas são o produto da formação do ser humano. Aparecem e configuram-se no processo de desenvolvimento da consciência humana. A unidade de significado da palavra, nessa visão, reflete a união entre o pensamento e a linguagem.

[...] el significado de la palabra es a la vez un fenómeno verbal e intelectual. [...]. El significado de la palabra é un fenómeno del pensamiento sólo en la medida en que el pensamiento está ligado a la palabra y encarnado en ella y viceversa, é un fenómeno del lenguaje sólo en la medida en que el lenguaje está ligado al pensamiento e iluminado por él. Es un fenómeno del pensamiento verbal o de la palabra con sentido, es la unidad del pensamiento y la palabra.²⁰ (VYGOTSKI, 1993, p. 289).

Nessa perspectiva, o sentido da palavra é uma formação sempre mais flexível e variável porque pode mudar de significação de acordo com a interação dialógica vivida e pelos diferentes contextos dessa vivência, assim como representa o elemento principal da análise semântica da linguagem. No entanto, os sentidos produzem-se a partir dos significados culturais socialmente construídos e compartilhados por determinado coletivo, sendo o significado considerado como elemento mais invariável e estável do discurso. Para Vygotski (1993, p. 333), “[...] este significado no es más que una potencia que se realiza en el lenguaje vivo y em cual este significado es tan sólo una piedra en el edificio del sentido.”

Por sua vez, Bakhtin [Voloshinov] (2012b) analisou os aspectos relacionados ao sentido e ao significado no campo dos estudos da linguística. Podemos afirmar que esses autores compartilham das ideias de Vygotski sobre essa relação fluida e dialética entre sentido e significado e compreendem o sentido do signo não somente no domínio da língua, mas do signo ideológico, ou seja, pensando-o no interior de determinado discurso vivenciado entre interlocutores. Por conseguinte, o sentido somente acontece a partir de uma enunciação entre interlocutores historicamente situados.

²⁰ “[...] o significado da palavra é um fenômeno verbal e intelectual. [...]. O significado da palavra é um fenômeno do pensamento somente na medida em que o pensamento está ligado à palavra e encarnado nela e vice-versa, é um fenômeno da linguagem somente na medida em que a linguagem está ligada ao pensamento e iluminado por ele. É um fenômeno do pensamento verbal ou da palavra com sentido é a unidade do pensamento e da palavra.” (VYGOTSKI, 1993, p. 289, tradução nossa).

Para entendermos a ideia de sentido, na obra de Bakhtin, é necessário compreendê-lo a partir da concepção de significação e tema. Por conseguinte, esses elementos encontram-se dialeticamente relacionados na totalidade da enunciação, pois toda enunciação é dotada de significação, a qual é considerada como um elemento mais estável da enunciação, produzido pelo uso reiterado de determinada palavra ao longo do processo sócio-histórico. Porquanto, é concebida como um estágio inferior da capacidade de significar e existe como um potencial de construir sentido no interior do tema concreto (BAKHTIN [Voloshinov], 2012b).

Já o tema considerado como sentido é indissociável da enunciação, sendo entendido como um estágio superior da capacidade de significar. Consoante Bakhtin [Voloshinov] (2012b, p. 136), “[...] nesse caso tratar-se-ia da investigação da significação contextual de uma dada palavra nas condições de uma enunciação concreta”. O tema diz respeito ao sentido da enunciação e representa a expressão de uma situação histórica concreta que deu origem à enunciação, não sendo determinado somente pelas formas linguísticas, mas igualmente pelos elementos não verbais existentes na comunicação entre os indivíduos em uma situacionalidade.

É esta arquitetônica do mundo real do ato que a filosofia moral deve descrever, não como esquema abstrato, mas como plano concreto do mundo do ato unitário singular, os momentos concretos fundamentais da sua construção e da sua disposição recíproca. Estes momentos fundamentais são: eu-para-mim, o outro-para-mim e eu-para-o-outro; todos os valores da vida real e da cultura se dispõem ao redor destes pontos arquitetônicos fundamentais do mundo real do ato: valores científicos, estéticos, políticos (incluídos também os éticos e sociais) e, finalmente, religiosos. Todos os valores e as relações espaço-temporais e de conteúdo-sentido tendem a estes momentos emotivo-volitivos centrais: eu, o outro, e eu-para-o-outro. (BAKHTIN, 2012a, p. 114-115).

Nessa perspectiva, é possível afirmar que a atividade discursiva se caracteriza pelo aspecto interativo vivido na comunicação entre pessoas que expressam, em seus enunciados, uma orientação apreciativa, ou seja, valorativa nos sentidos produzidos. Precisamos do outro para que nossas palavras tenham sentido em nossa consciência viva. Nessa concepção, falamos de uma arquitetônica metodológica que nos possibilita enxergar a aprendizagem docente, na totalidade, constituída por indivíduos singulares que, na alteridade dialógica, produzem sentidos, conhecimentos e atitudes. No ato da compreensão ativa, aprendem a ser professores orientadores a partir das vivências que singularizam suas trajetórias formativas e seus trabalhos pedagógicos no estágio curricular supervisionado.

2.5 O CONTEXTO DA INVESTIGAÇÃO

Trabalhar com a pesquisa qualitativa numa abordagem sócio-histórica consiste pois, numa preocupação de compreender os eventos investigados, descrevendo-os e procurando as suas possíveis relações, integrando o individual e o social. (FREITAS, 2002, p. 28).

Conhecer os aspectos sociais, culturais e institucionais do contexto da investigação consiste para o pesquisador em Ciências Humanas em um ato imprescindível para a compreensão do seu objeto de estudo, qual seja: o homem considerado como sujeito historicamente situado, responsável e responsivo no processo dialógico da pesquisa.

2.5.1 A Instituição Comunitária de Ensino Superior (ICES): o contexto histórico-cultural e institucional

O conhecimento das circunstâncias históricas e culturais que levaram a criação da Instituição de Ensino Superior (IES)²¹, no ano de 1968, é fundamental para a compreensão da história do ensino superior na região norte do estado, como também para entendermos a essência comunitária²² de suas ações com vista a atender às necessidades da comunidade na qual está inserida, o que amplia e fortalece a responsabilidade social-política e econômica ante a promoção do desenvolvimento regional.

A região do planalto médio do Rio Grande do Sul, até o início do século XVII, era habitada por índios caingangues. Por volta de 1630, chegam a essas terras os missionários jesuítas preocupados com a construção das reduções. Nessa mesma época, começam a chegar à região do planalto médio os tropeiros paulistas em busca de capturar índios e animais (mulas e cavalos) para venderem no sudeste do país, fazendo desse espaço um local de passagem. São esses movimentos iniciais que trouxeram os primeiros habitantes que se fixaram nessa região formando um povoado, o qual foi emancipado no ano de 1898. A construção da estrada de ferro, inaugurada em 1898, foi fundamental para o escoamento da produção agrícola e para o crescimento do comércio. Assim, a cidade foi ganhando importância política, econômica e cultural (GUARESCHI, 2001).

Contudo, foram as características culturais trazidas pelos descendentes de imigrantes alemães, italianos, poloneses, judeus, entre outros, no final do século XIX e início do século

²¹ Criada pelo Decreto Federal n. 62.835, de 6 de junho de 1968.

²² A IES foi oficialmente certificada como instituição comunitária de ensino superior (ICES), por meio da Portaria n. 220, de 26 de fevereiro de 2015, publicada no *Diário Oficial da União*, em 2 de março de 2015 (Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI/ICES), 2017-2021).

XX, que influenciaram fortemente o desenvolvimento da cidade e criaram as condições para a organização da educação formal tanto com relação ao ensino fundamental quanto ao ensino médio e, posteriormente, o ensino superior, com características de concepção comunitária. “Foram os valores da ética comunitária que inspiraram o surgimento das instituições de ensino superior.” (GUARESCHI, 2003, p. 13).

Longhi e Both (2009, p. 284) reforçam essa ideia ao explicarem que:

[...] Os imigrantes nessa época, já haviam realizado sua experiência com mais de sessenta anos com escola comunitária. Já dominavam a administração e a educação formal, havendo, inclusive, escolas de preparação de professores. As Igrejas Católicas e Protestantes eram mediadoras desta experiência alemã, a qual foi sendo repassada aos imigrantes italianos e poloneses. A escolha do professor, o salário do professor, a construção da escola, o conteúdo do ensino, a avaliação pedagógica eram questões a serem resolvidas pela comunidade.

Portanto, reconhecemos, nessas características, a origem das mobilizações sociais, de ordem civil e confessional que ocorreram na sociedade do município, em que se localiza a universidade e que levaram a tradição das iniciativas privadas no desenvolvimento de projetos educacionais de cunho comunitário e de natureza pública. Na década de 1920, iniciaram-se as instalações das escolas secundárias de caráter confessional: o Instituto Educacional, em 1920, Metodista; o Colégio Notre Dame, em 1923 e o Colégio Conceição, em 1929, ambas instituições confessionais católicas. Somente em 1943 o estado criou a Escola Normal Osvaldo Cruz. Não podemos deixar de ressaltar, nesse mesmo período, a existência de muitas agremiações culturais que movimentavam a vida social na cidade, como o Clube Literário Amor à Instrução e o Clube Pinheiro Machado. Por iniciativa da comunidade, foram criados o Conservatório Municipal de Música e a Escola Municipal de Belas Artes, os quais, mais tarde, foram incorporados à Sociedade Pró-Universidade (GUARESCHI, 2001, 2003).

As escolas de ensino médio e agremiações culturais proporcionaram as condições básicas para um projeto de educação superior que viria a acontecer nos anos de 1950. A comunidade local, por iniciativa própria, começa um movimento com o objetivo de possibilitar aos jovens egressos desse nível de ensino condições para continuarem seus estudos em direção a ampliarem seus conhecimentos e realizarem sua formação profissional. Guareschi (2001, p. 15) reforça essa perspectiva ao afirmar que:

As iniciativas no campo da educação, as tradições culturais da população, os valores éticos e comunitários e as mudanças sociopolíticas na região representam as raízes mais profundas do surgimento das instituições de ensino superior. Dentre as causas mais próximas deve ser apontado o processo de urbanização de Passo Fundo: “A partir da década de 1950 a cidade apresenta um forte crescimento populacional e econômico, propício para o surgimento do ensino superior”.

É importante ressaltar que, nesse mesmo período, ocorreu no Rio Grande do Sul o movimento de interiorização do ensino superior, o que provocou o surgimento de várias IES em cidades afastadas da capital do estado. Nesse contexto, o início do ensino superior em Passo Fundo organiza-se sob o formato de faculdades isoladas. Em 1950, formou-se a **Sociedade Pró-Universidade** (SPU), instituição civil fundada com o objetivo de discutir e implementar ações relacionadas à formação no ensino superior; porém, somente em 1956, foi autorizado o curso de Direito. Em 1956, nasceu o **Consórcio Universitário Católico** (CUC), tendo como interesse inicial os cursos superiores voltados à área da educação. A diocese, juntamente com outras congregações religiosas, assumiu o desafio de desenvolver a formação de professores em diversas áreas do conhecimento. O CUC iniciou as atividades da Faculdade de Filosofia, também em 1956, voltada inicialmente para a oferta de cursos de licenciatura. Logo vieram as faculdades de Agronomia, Odontologia, Ciências Econômicas e Belas Artes (GUARESCHI, 2001, 2003).

Essa década anterior à criação da universidade foi importante para pensar e discutir o projeto universitário, reunindo ideias e diretrizes para a ação da Universidade de Passo Fundo. De acordo com Guareschi (2003, p. 24), foi necessário um grande esforço para superar as diversidades que apareceram ao longo do caminho. Contudo, a partir da análise das atas das duas entidades, SPU e CUC, o autor relata que basicamente duas ideias foram aceitas pelos professores e lideranças da comunidade: “[...] a necessidade de somar as forças e recursos, propiciando as condições legalmente exigidas para a criação da universidade; e a decisão dos professores dessas duas entidades, de assumir os destinos da nova Fundação Educacional.”

Assim, no ano de 1962, os presidentes da SPU e CUC, ouvindo seus coletivos, assinaram o acordo para reunir esforços no intuito da criação da Universidade e, em 28 de junho de 1967, essas duas entidades uniram-se para criar a Fundação da Instituição de Ensino Superior. A entidade mantenedora²³ da IES encaminhou ao Conselho Federal de Educação o processo solicitando a criação da universidade, fato que se concretizou em 6 de junho de 1968. A IES, que foi certificada como Instituição Comunitária de Ensino Superior (ICES), de

²³ A entidade mantenedora foi declarada utilidade pública municipal pelo Decreto n. 7, de 3 de julho de 1967; estadual pelo Decreto n. 18.679, de 16 de outubro de 1967; federal pelo Decreto n. 62.575, de 22 de abril de 1968 (Plano de Desenvolvimento Institucional/ICES – 2017-2021).

caráter público, não estatal, sem fins lucrativos, voltada para interesse exclusivamente educacional, está configurada nos seguintes termos:

a) por ter sua origem na comunidade, por meio do empenho e pela vontade de instituições locais e da população regional; b) por ser mantida e gerenciada pelo seu corpo docente, discente, técnico-administrativo e por representantes da comunidade regional; c) pelo fato do seu patrimônio pertencer à coletividade; d) por receber apoio dos poderes municipais, estaduais e da União; e) por ter caráter ecumênico e não confessional; f) por manter estreito vínculo com a comunidade. (PDI/ICES, 2017).

Além desses aspectos, outros revelam a característica comunitária da Universidade como a relação dos professores com a instituição. “Os professores desde o início resolveram assumir os destinos da instituição através da participação nos órgãos colegiados e da definição de estatutos.” (GUARESCHI, 2003, p. 36). Tal ato responsável e ético representa a compreensão de que essa instituição pertence à comunidade e, por conseguinte, as ações de pesquisa e extensão são voltadas a atender às necessidades das pessoas que a ela pertence. Além disso, o *campus* central está integrado à cidade, propiciando à comunidade da região usar seu espaço físico para viver momentos de lazer, cultura e esporte.

2.5.1.1 Estrutura institucional atual

A sede principal e administrativa da ICES está localizada em um município da região norte do estado do Rio Grande do Sul. Desde 1993, tornou-se uma instituição *multicampi*²⁴, o que possibilitou a ampliação do diálogo com os municípios da sua área de intervenção e, conseqüentemente, as possibilidades de atender às demandas sociais, econômicas, políticas e culturais da comunidade, garantindo seu desenvolvimento regional sustentável. Com base nessa normativa, a universidade criou os *campi* universitários de Palmeira das Missões, Soledade, Lagoa Vermelha, Casca, Carazinho e Sarandi.

O Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e o Plano Pedagógico Institucional (PPI), para o período de 2017 a 2021, elaborados coletivamente pela comunidade acadêmica, projetam as finalidades e objetivos da ICES para os próximos cinco anos. De acordo com o PDI, a universidade pretende atingir as seguintes metas:

²⁴ Modelo de organização da IES viabilizado pelo Parecer n. 772/1993 do Conselho Federal de Educação (PDI/ICES, 2017).

1) Manter, desenvolver e aperfeiçoar o ensino superior em suas várias modalidades, bem como outros graus de ensino; 2) formar recursos humanos habilitados para o exercício das diferentes profissões; 3) estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo; 4) promover a pesquisa nas diferentes áreas do saber; 5) promover a divulgação de conhecimentos culturais, específicos e técnicos e comunicar o saber por meio do ensino, das publicações e de outras de comunicação; 6) estudar os problemas socioeconômicos da comunidade, visando a apresentação de soluções; 7) integrar-se na comunidade, atuando na forma de cursos, serviços e outras atividades de extensão. (PDI/ICES, 2017, p. 16).

A administração superior da ICES é constituída pelo Consun, o órgão consultivo e deliberativo da ICES. Fazem parte desse conselho o Reitor e os Vice-reitores de Graduação, de Administração, de Pesquisa e Pós-graduação e Extensão e Assuntos Comunitários. Além destes, os diretores e professores representantes de cada unidade acadêmica e da entidade mantenedora, bem como membros do corpo discente e da comunidade. Logo, as unidades acadêmicas são administradas pela Congregação, pelo Conselho de Unidade e pela Direção. A gestão dos cursos de graduação e das áreas institucionais se dá por um docente do colegiado que assume o cargo de coordenador pedagógico. Os *campi* são administrados por um Diretor, indicado pela Reitoria e homologado pelo Consun (PDI/ICES, 2017).

Os dirigentes da ICES são escolhidos democraticamente. Podem concorrer aos principais cargos – Reitor, Vice-reitores, Diretores das unidades acadêmicas, Coordenadores de curso e de áreas institucionais – somente os docentes da instituição. Tais cargos são ocupados por meio de processo eleitoral previsto em seu estatuto e de acordo com as regulamentações previstas no regimento eleitoral da instituição (PDI/ICES, 2017). Historicamente, foram os docentes, desde a fundação da IES, que assumiram a responsabilidade sobre a organização, estruturação e administração da instituição.

A ICES está organizada em 12 unidades acadêmicas: Faculdade de Agronomia e Medicina Veterinária; Faculdades de Ciências Econômicas, Administrativas e Contábeis; Faculdade de Direito; Faculdade de Artes e Comunicação; Faculdade de Educação; Faculdade de Educação Física e Fisioterapia; Faculdade de Engenharia e Arquitetura; Faculdade de Medicina; Faculdade de Odontologia; Instituto de Ciências Exatas e Geociências; Instituto de Ciências Biológicas; Instituto de Filosofia e Ciências Humana (PDI/ICES, 2017). Os cursos de graduação e pós-graduação estão vinculados a essas faculdades e institutos, os quais são responsáveis pelo desenvolvimento do ensino, pesquisa e extensão, cada qual em sua respectiva área de conhecimento.

A Universidade oferece à comunidade, via suas unidades acadêmicas, 61 cursos de graduação, 15 áreas²⁵ institucionais, vários cursos de especialização e MBA em andamento, 15 cursos de mestrado, seis cursos de doutorado e estágios pós-doutorais. “Atualmente, atende a, aproximadamente, 20 mil alunos, conta com cerca de 900 professores e 1.200 funcionários²⁶” (PPI/ICES, 2017, p. 10). Por meio da sua estrutura *multicampi* e pela participação nos Conselhos Regionais de Desenvolvimento (Coredes)²⁷ e dos Polos de Modernização Tecnológicas (PMTs)²⁸, desenvolve ações em mais de uma centena de municípios da região norte, RS, em uma abrangência superior a um milhão de habitantes.

Todos os currículos e ações ligadas ao ensino, pesquisa e extensão da Universidade estão fundamentados no Plano Pedagógico Institucional (2017). Por conseguinte, para a elaboração desse documento, foram relevantes as análises dos indicadores trazidos pelo Índice de Desenvolvimento Econômico, Índice de Desenvolvimento Humano Municipal, Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, Índice Nacional de Alfabetismo Funcional, entre outros.

As análises desses indicadores foram fundamentais na compreensão da realidade do município de Passo Fundo, assim como daqueles da abrangência da UPF. Esse olhar amplo permitiu identificar as necessidades da comunidade regional, possibilitando projetar as ações universitárias, no sentido de impulsionar as transformações sociais, políticas, econômicas e culturais demandadas pelo contexto regional, as quais compreendem desafios para a educação superior no século XXI.

Compreender a Universidade Comunitária é também compreender sua interlocução com um conjunto de sistemas educativos, com sistemas econômico, social, cultural e ambiental percebendo a comunidade como expressão da sua cultura e como fator fundamental para a busca de elementos significativos que permitam identificar os movimentos expressos em sua teia de comunicações, traduzindo-os, pedagogicamente, em uma proposta de universidade e sociedade. (PPI/ICES, 2017).

Assim, ao compreender a universidade como responsável pela interlocução com a sociedade, faz-se necessário construir princípios teórico-metodológicos que orientarão a ação

²⁵ A resolução do Conselho Universitário (Consun/ICES) n. 19/2007 define no seu artigo 1º, Parágrafo único: “Entende-se por ‘área institucional’ a congregação de saberes afins, voltados à formação básica e à formação humanística indispensáveis ao exercício profissional.” (Dispositivos regimentais e legais - VRGRAD, 2014, p. 52).

²⁶ Dados do primeiro semestre de 2016.

²⁷ O Corede Produção centraliza as ações da UPF. Porém, também, participa dos Coredes do seu entorno regional (PPI/ICES, 2017).

²⁸ A ICES vincula ações em quatro PMTs – da Região da Produção (Alimentos e Metalomecânica); do Alto da Serra do Botucarái (Pedras, Joias e Gemas, alimentos e Turismo); do Nordeste (Alimentos e Moveleiro); do Rio da Várzea (Indústria Têxtil – Sarandi e Erva-Mate – Palmeira das Missões) (PPI/ICES, 2017).

pedagógica e comunitária no âmbito do ensino, pesquisa e extensão. Destacam-se no PPI os princípios da universalidade; indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão; responsabilidade social universitária; qualidade educativa; gestão democrática. Esse conjunto de princípios ratifica a concepção de universidade concretamente situada e em diálogo contínuo com sua comunidade.

A universidade que pretende a sua plenificação enquanto instituição da educação superior socializa, também, os processos de aprendizagem e não somente os produtos do conhecimento. [...] abrir-se ao leque de possibilidades aprendentes confere à instituição os referenciais da sua vocação comunitária. (PPI/ICES, 2017, p. 19).

Uma das áreas que identifica a vocação comunitária da IES é a formação de professores, a qual, historicamente, faz parte da trajetória da instituição. Desde os seus primórdios, com a criação da Faculdade de Filosofia pelo Consórcio Universitário Católico, em 1956 até os dias atuais, a instituição demonstra interesse e iniciativa na formação inicial e continuada de professores nas diversas áreas do conhecimento para atuação na educação básica.

Ao longo desse tempo, as crises político-econômicas nacionais, principalmente no final da década de 80 e anos 90, afetaram a procura de estudantes pelos cursos de licenciaturas, porém a comunidade acadêmica da ICES as enfrentou mobilizando-se em encontros, seminários e fóruns. As áreas de Fundamentos Pedagógicos e Práticas de Ensino e Estágios e o Fórum das Licenciaturas configuraram-se em importantes espaços de discussão na busca de alternativas que viabilizassem a manutenção dos cursos de formação de professores.

Nesse sentido, a Universidade, na atuação de seus dirigentes e docentes, procurou ser protagonista no movimento de valorização e qualificação da formação para a docência compreendendo e valorizando a educação como um bem social a ser compartilhado por todos. Atualmente, a ICES oferece 13 cursos de graduação voltados à formação de professores. As licenciaturas estão distribuídas em seis unidades acadêmicas: Instituto de Ciências Exatas e Geociências, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Instituto de Ciências Biológicas, Faculdade de Educação, Faculdade de Artes e Comunicação e Faculdade de Educação Física e Fisioterapia. No Quadro 1, apresentamos as unidades acadêmicas com os seus respectivos cursos de licenciatura.

Quadro 1 – Cursos de Licenciatura por unidades acadêmicas na ICES

Unidade Acadêmica	Cursos de Licenciatura
Instituto de Ciências Exatas e Geociências (Iceg)	Física Geografia Matemática Química
Instituto de Filosofia e Ciências Humanas (IFCH)	Filosofia História Letras Português/Inglês Letras Português/Espanhol
Instituto de Ciências Biológicas (ICB)	Ciências Biológicas
Faculdade de Educação (Faed)	Pedagogia
Faculdade de Artes e Comunicação (FAC)	Artes Visuais Música
Faculdade de Educação Física e Fisioterapia (FEFF)	Educação Física

2.6 OS SUJEITOS DA INVESTIGAÇÃO

Constituíram-se sujeitos colaboradores²⁹ deste estudo professores orientadores de ECS dos 13 cursos de licenciatura, situados no *campus* central, da Instituição Comunitária de Ensino Superior (ICES). Para a seleção dos colaboradores, utilizamos os seguintes critérios:

- a) ser professor pertencente ao plano de carreira da ICES;
- b) atuar como professor orientador de ECS por, no mínimo, sete anos;
- c) ter atuado como professor orientador de ECS no ano de 2015 ou estar atuando no ano de 2016;
- d) participar regularmente da Área de Prática de Ensino e Estágios³⁰ (APEE) – Faculdade de Educação/ICES;
- e) estar disponível a colaborar com o estudo.

²⁹ Utilizamos o termo “sujeitos colaboradores” por compreendermos que o ato de pesquisar, na perspectiva sócio-histórica, é concebido como um ato de relação dialógica entre sujeitos. As palavras de Freitas (2002, p. 26) nos auxiliam nesse entendimento, por considerar que “[...] o pesquisador, durante o processo de pesquisa, é alguém que está em processo de aprendizagem, de transformações. Ele se [re]significa no campo. O mesmo acontece com o pesquisado que, não sendo um mero objeto, também tem a oportunidade de refletir, aprender e [re]significar-se [...]” Nesse sentido, acreditamos que há uma relação compartilhada de aprendizagem; logo, de troca de conhecimentos, o que exige dos envolvidos no processo de investigação uma postura colaborativa.

³⁰ A Área de Prática de Ensino e Estágios (APEE) está vinculada à Faculdade de Educação da ICES. Congrega os professores dos cursos de Licenciaturas que trabalham com as disciplinas de Práticas de Ensino e Estágios Curriculares Supervisionados e os coordenadores de curso. Ao constituir-se como um lugar de estudo e discussão das práticas de ensino e estágios, apresenta como finalidades: subsidiar os cursos de licenciatura na interpretação das Diretrizes para a Formação de Professores, com relação às práticas de ensino e estágios; discutir as legislações federais e orientar a construção das normatizações internas referentes à formação de professores; construir orientações didático-pedagógicas que norteiem a instituição denotando identidade às suas ações formativas; participar das decisões relacionadas às práticas de ensino e estágio com a Vice-Reitoria de Graduação.

A delimitação do tempo de atuação em, no mínimo, sete anos na docência como professor orientador está respaldada nos estudos de Huberman (2000) e Isaia (2009c). Segundo esses autores, a partir desse tempo de atuação, o professor encontra-se em uma fase de vida profissional docente caracterizada pelo predomínio de atitudes de autonomia, responsabilidade e diversificação quanto às suas atividades didático-pedagógicas e científicas ante seus alunos, colegas mais jovens, grupo de professores e a instituição, ou seja, quando os aspectos relacionados à fase de iniciação à docência foram superados. Esse é um tempo no qual o professor experimenta e pode questionar sua rotina de trabalho, como também aproveita da sua estabilidade para ampliar as experiências formativas, diversificar os métodos de ensino e inovar suas práticas demarcando com maior singularidade seu fazer docente.

Logo, acreditamos que as experiências vivenciadas nessa fase da profissão e [re]construídas no processo de interlocução entre o pesquisador e pesquisado implicaram uma narrativa sociocultural que favoreceu a análise e a reflexão sobre a aprendizagem docente.

Desse modo, após a autorização da Vice-Reitoria de Graduação (VRGRAD) para realização da pesquisa na ICES, fizemos contato com a Coordenadora da Área de Prática de Ensino e Estágios (APEE) para que, na reunião de dezembro/2015, pudéssemos fazer a apresentação do projeto aos professores orientadores e, assim, realizarmos uma primeira aproximação com os possíveis sujeitos da investigação. A solicitação foi muito bem recebida e autorizada. Portanto, no encontro da APEE, que reúne, bimestralmente, os professores orientadores de estágio dos cursos de licenciatura da instituição, realizamos uma breve apresentação do projeto: tema, objetivos, procedimentos metodológicos e os critérios para a seleção da amostra. O convite para participação no estudo foi realizado e, imediatamente, alguns docentes disponibilizaram-se em participar. Àqueles que se mostraram interessados foram solicitados a preencher uma planilha com algumas informações (nome, endereço, *e-mail*/celular e tempo de atuação na orientação no ECS), para que pudéssemos, posteriormente, proceder ao contato.

O passo seguinte foi entrar em contato com as coordenações de curso, presencialmente, já que alguns docentes não puderam comparecer à reunião da APEE, a fim de expormos a pesquisa e solicitarmos informações sobre os professores orientadores que atenderiam aos critérios da amostra. Dessa forma, com a indicação das coordenações pedagógicas, iniciamos o contato com os professores, os quais foram realizados via celular. Quando conversamos com os professores, deixamos claro que estaríamos à disposição caso fosse necessário um encontro pessoal, para sanar dúvidas iniciais. No entanto, esse

movimento não foi necessário. Os docentes compreenderam a proposta do estudo e prontamente aceitaram a colaborar.

Constituíram-se sujeitos colaboradores da investigação um professor orientador de ECS por curso de licenciatura, com exceção do curso de Letras³¹, em que tivemos três orientadores, perfazendo um total de 14 professores. Assim, organizamos a amostra: Física (1), Geografia (1), Matemática (1), Química (1), Filosofia (1), História (1), Letras – Português (1) – Espanhol (1), Letras – Português – Inglês (1), Ciências Biológicas (1), Pedagogia (1), Artes Visuais (1), Música (1), Educação Física (1).

A seguir, apresentamos as características³² que conformam o conjunto dos professores orientadores dos cursos de licenciatura da Instituição Comunitária de Ensino Superior (Apêndice B).

Ana Helena é graduada em Matemática com habilitação em Física (ICES/RS), realizou seus estudos de pós-graduação, *stricto sensu* formando-se Mestre em Educação (ICES/RS) e Doutora em Educação Científica e Tecnológica (Ufsc/SC). Exerceu a docência na educação básica por oito anos, atuando no ensino médio e na Educação de Jovens e Adultos. Atua como docente no ensino superior há 24 anos, sendo atualmente professora titular do Curso de Licenciatura em Física. Vive a docência na orientação do ECS há 21 anos. Desenvolve projetos de pesquisa e extensão na ICES. A professora orientadora expressa:

[...] na Universidade é que eu conheci outra Física, eu imediatamente acho que um ano que eu estava no curso eu já era monitora. Eu adorei e sempre foi o meu projeto, as minhas coisas sempre foram na área de Física.

Ana Clara é graduada em Licenciatura e Bacharelado em Geografia (UFMS/RS), realizou seus estudos de pós-graduação, *stricto sensu*, formando-se Mestre em Engenharia Civil (UFSC/SC) e Doutora em Geografia (UFMS/RS). Exerceu a docência na educação básica por um ano, atuando no ensino fundamental na rede privada. Atua como docente no Ensino Superior há 16 anos, sendo atualmente professora titular do Curso de Licenciatura em

³¹ Nos cursos de licenciatura em Letras, Português-Inglês e Português-Espanhol, encontramos três professores orientadores de ECS, pois os acadêmicos realizam o estágio na educação básica, obrigatoriamente, nas disciplinas de Português e depois em Inglês ou Espanhol de acordo com a sua opção de curso. No período do ECS, em cada um dos cursos, o acadêmico vivencia a orientação com duas orientadoras, ou seja, uma professora para a orientação da docência em Língua Portuguesa e outra em Língua Estrangeira. Como a professora orientadora de Língua Portuguesa é a mesma em ambos os cursos, tomamos a liberdade de contabilizá-la no curso de Português-Espanhol. Essa especificidade do Curso de Letras nos propiciou dialogarmos, no processo de investigação, com 14 professores orientadores.

³² Dados coletados no Sistema de Currículo Lattes – Plataforma Lattes – CNPq, complementadas pelas informações apresentadas nas entrevistas narrativas.

Geografia. Vivência à docência na orientação do ECS há sete anos. Desenvolve projetos de pesquisa e extensão na ICES. A professora narra:

Eu já comecei realmente como professora do ensino superior. É engraçado porque eu digo para os alunos que, quando fiz a Graduação, eu nunca imaginei que iria dar aula na universidade, não almejava isso, queria ser professora. Eu queria terminar o meu curso e dar aula em escola. [...] eu nunca disse “eu não vou dar aula na educação básica”, inclusive me preparei para isso e talvez, se um dia surgir oportunidade ou pela universidade ou por opção, eu acho que iria para a educação básica, mas é claro que eu adoro a sala de aula, de formar professores [...]

Ana Carolina é graduada em Matemática (ICES/RS), realizou seu estudo de pós-graduação, *stricto sensu*, formando-se Mestre em Educação (ICES/RS). Exerceu a docência na educação básica por nove anos, atuando no ensino fundamental e médio na rede pública de ensino. Faz 33 nos que atua como docente no ensino superior, sendo atualmente professora titular do Curso de Licenciatura em Matemática. Vivencia a docência na orientação do ECS há 14 anos. Desenvolve projetos de extensão na ICES. A professora orientadora, em sua narrativa, destaca o envolvimento com sua formação:

[...] eu ainda era acadêmica, mas eu já estava envolvida com o laboratório de Matemática, porque eu assumi as horas de ação da professora, porque ela precisava sair. Então, de certa maneira, acabei criando um vínculo com o laboratório de Matemática [...] me envolvendo com a jornada de educação matemática. Eu automaticamente comecei a me inteirar mais, eu fui monitora de disciplina, quer dizer, várias ações do curso eu me envolvi [...]

Ana Claudia é graduada em Ciências com habilitação em Química (ICES/RS), realizou seus estudos de pós-graduação, *stricto sensu*, formando-se Mestre em Química Analítica Ambiental (UFSM/RS). O Curso de Doutorado em Engenharia de Minas, Metalúrgicas e Materiais (UFRGS) está em andamento. Exerceu a docência na educação básica por nove anos, atuando no ensino fundamental e médio na rede pública de ensino. Atua como docente no Ensino Superior há 34 anos, sendo atualmente professora titular dos cursos de Licenciatura e Bacharelado em Química. Vivência à docência na orientação do ECS há 25 anos. Desenvolve projetos de pesquisa e extensão na ICES. A professora orientadora ressalta:

Eu só queria ser professora e aí teve a oportunidade, naquele semestre saiu o vestibular de Química que não tinha saído no semestre anterior e aí resolvi fazer. Eu gostava de Ciências Exatas também e resolvi fazer a Química Licenciatura. Aí fiz a licenciatura e, logo, eu nem tinha terminado o curso e já saiu um concurso lá em Marau para professor municipal, fiz o concurso e já caí para dentro da sala de aula.

Martin é graduado em Filosofia (ICES/RS), realizou seus estudos de pós-graduação, *stricto sensu*, formando-se Mestre em Filosofia (PUCRS) e Doutor em Filosofia (Ufsc/SC). Atua como docente no ensino superior a 21 anos, sendo atualmente professor titular dos cursos de Licenciatura e Bacharelado em Filosofia. Vivência à docência na orientação do ECS há 19 anos. Desenvolve projetos de pesquisa na ICES. A narrativa do professor orientador destaca:

Na verdade, na época da graduação, eu tinha um envolvimento tão grande com o curso que eu vivi um momento difícil no final. Quando ia concluir, no último semestre, eu entrei em crise. Eu achava que não estava maduro suficiente para sair; na verdade, eu achava que devia começar. Tanto é que eu nunca me preocupei, durante todo o curso: “aonde eu vou trabalhar?” Aquilo era suficiente, o envolvimento com a pesquisa, tinha tempo livre para estudar o dia todo e vinha para a aula à noite. Aquele envolvimento todo era ótimo e ainda ganhava uma bolsa para isso. Então o meu sonho sempre foi continuar aquilo que vinha fazendo e uma possibilidade que via, assim, de imediato era continuar dentro do curso [...]

Ana Julia é graduada em História (ICES/RS), realizou seus estudos de pós-graduação, *stricto sensu*, formando-se Mestre em Educação (ICES/RS) e Doutora em Educação (UFRGS). Exerceu a docência na educação básica por 17 anos, atuando no ensino fundamental na rede pública de ensino. Atua como docente no ensino superior há 22 anos, sendo atualmente professora titular do Curso de Licenciatura em História. Vivência à docência na orientação do ECS há 21 anos. Docente e pesquisadora no PPGEdu/ICES. A professora orientadora expressa sua compreensão sobre o ser professora de História:

Eu tenho um bordão, eu digo assim: para ensinar história a João, é preciso entender de ensinar, de história e de João. Entender de história é mais do que conhecer o conteúdo, e conhecer como essa ciência histórica se organiza: nas suas regras de funcionamento, nos seus conceitos estruturantes, enfim, no seu estatuto epistemológico; ensinar é considerar os; o João é o sujeito que está lá, é ele que nós temos que fazer aprender. A formação precisa considerar esses elementos, não só, mas especialmente o elemento que é o do ensinar; que é do conhecimento que se está a ensinar, da área do conhecimento, e dos tantos Joãos que são muitos e diversos e nos desafiam.

Ana Paula é graduada em Letras (ICES/RS), realizou seu estudo de pós-graduação, *stricto sensu*, formando-se Mestre em Linguística e Letras (PUCRS). O Curso de Doutorado em Letras (ICES) está em andamento. Exerceu a docência na educação básica por 21 anos, atuando no ensino fundamental e médio. Atua como docente no ensino superior há 27 anos, sendo, atualmente, professora adjunta dos cursos de Licenciatura em Letras-Espanhol e

Letras-Inglês. Vivência à docência na orientação do ECS há 16 anos. Desenvolve projetos de pesquisa e extensão na ICES. A professora orientadora destaca:

[...] eu trabalhava muito, eu era professora da área de Língua Portuguesa e, em 2000, comecei a atuar no curso de Letras. Então, em 2000, passei a atuar mais especificamente no curso de Letras e deixei, muito embora eu sempre tenha mantido esse vínculo com a área, passei a me dedicar mais para Letras e para essas questões ligadas ao ensino de Língua Portuguesa e etc., que antes não eram o meu foco, o meu foco era ensinar Língua Portuguesa e não como se ensinar Língua Portuguesa, isso foi uma coisa que surgiu muito forte.

Ana Luiza é graduada em Letras-Espanhol (ICES/RS), realizou seus estudos de pós-graduação, *stricto sensu*, formando-se Mestre em Letras (ICES/RS) e Doutora em Linguística Aplicada (UNISINOS/RS). Exerceu a docência na educação básica por nove anos, atuando no ensino fundamental e médio na rede pública de ensino. Atua como docente no ensino superior há 16 anos, sendo atualmente professora titular do Curso de Licenciatura em Letras-Espanhol. Vivência à docência na orientação do ECS há oito anos. Desenvolve projetos de pesquisa e extensão na ICES. A narrativa expressa:

Primeira coisa, a paixão pelo Espanhol, pelo ensino de Espanhol e pela vontade de trabalhar na área de Espanhol. Porque o Espanhol nas escolas iniciou mais tarde, porque ele começou primeiro nas instituições de ensino superior, então por essa vontade e pelo crescimento pessoal, ou seja, a busca pela qualificação, sempre gostei de estudar, sempre gostei de procurar coisas, de aperfeiçoamento [...]

Ana Carla é graduada em Letras-Inglês (ICES/RS), realizou seus estudos de pós-graduação, *stricto sensu*, formando-se Mestre e Doutora em Letras (UFRGS). Exerceu a docência na educação básica por 10 anos, atuando como professora e coordenadora de um centro de idiomas na rede particular de ensino. Atua como docente no ensino superior há 27 anos, sendo atualmente professora titular do Curso de Licenciatura em Letras-Inglês. Vivência à docência na orientação do ECS há 20 anos. Desenvolve projetos de pesquisa e extensão na ICES. A narrativa da professora orientadora explicita:

Entrei na Letras em 1985, é porque eu fiz o curso em cinco anos, como era quatro anos de Letras e mais um ano e meio para fazer a parte de Inglês [...] Como eu me interessei por essa parte de formação e era uma coisa que eu via que não tinha lá, comecei a investir nisso. Eu fiz muito curso paralelo de formação, de metodologia, de didática, de como ensinar, formação de professores, então eu fui fazendo isso paralelo em instituto, em curso, em seminário [...]

Ana Maria é graduada em Ciências (UNISC/RS), realizou seus estudos de pós-graduação, *stricto sensu*, formando-se Mestre em Biociências (PUCRS) e Doutora em Ciências Biológicas (UFPR/PR). Exerceu a docência na educação básica por 11 anos, atuando no ensino médio na rede pública. Atua como docente no ensino superior há 32 anos, sendo atualmente professora titular do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas. Vivencia a docência na orientação do ECS há 25 anos. Desenvolve projetos de pesquisa e extensão na ICES. A professora orientadora enuncia:

Eu não queria ficar só com o ensino fundamental e médio, eu até sempre gostei muito de dar aula [...] Mas eu sempre quis estudar mais, eu queria estudar mais e sempre gostei muito de estudar. Eu queria o ensino superior, eu queria avançar e me especializar [...] Eu gostava de pesquisar, de avançar e de não parar por aí e a minha família toda, nós somos 11 irmãos e todos fizeram faculdade, muitos também fizeram pós-graduação.

Ana Alice é graduada em Pedagogia (ICES/RS), realizou seus estudos de pós-graduação, *stricto sensu*, formando-se Mestre e Doutora em Educação (ICES/RS). Exerceu a docência na educação básica por 14 anos, atuando na educação infantil na rede privada e nos anos iniciais do ensino fundamental na rede pública. Atua como docente no ensino superior há 12 anos, sendo atualmente professora titular do Curso de Licenciatura em Física. Vivência à docência na orientação do ECS há 12 anos. Desenvolve projetos de pesquisa e extensão na ICES. A professora orientadora expressa:

Eu queria muito fazer Mestrado, fazia uns dois, três anos que eu estava me mobilizando para o Mestrado, para trabalhar no ensino superior, para trabalhar com essa lógica mais da formação e aí isso me mobilizou muito. Eu percebi que as escolas, não só uma, elas tinham uma concepção muito equivocada dessa relação entre a educação infantil e anos iniciais e aí os conhecimentos, quer dizer, não fechou uma portinha e abriu outra, então é toda uma relação de um currículo que é em espiral [...] E aí eu comecei a me motivar porque na IES eu fiquei encantada com o fato de poder trabalhar na formação com a disciplina que eu mais gostava que era no campo da alfabetização [...]

Ana Beatriz é graduada em Licenciatura e Bacharelado em Desenho e Plástica (ICES/RS), realizou seus estudos de pós-graduação, *stricto sensu*, formando-se Mestre em História (ICES/RS). Exerceu a docência na educação básica por um ano, atuando no ensino fundamental e médio na rede particular de ensino. Atua como docente no ensino superior há 33 anos, sendo atualmente professora titular dos cursos de Licenciatura e Bacharelado em Artes Visuais. Vivencia a docência na orientação do ECS há 16 anos. Desenvolve projetos de extensão na ICES. A professora orientadora explicita:

[...] quando eu comecei a dar aula, parece que era isso que eu gostava de fazer, tanto que as professoras diziam assim “Mariane, para quem queria ser só artista”. [...] Mas eu me identifiquei assim, acho que eu não sou artista, eu sou professora, se tu me disser assim “o que é a tua profissão? Eu sou professora”, eu adoro dar aula, acho que dá toda a diferença, eu adoro realmente [...]

Arthur é Bacharel em Canto e Licenciado em Música (ICES/RS), realizou seus estudos de pós-graduação, *stricto sensu*, formando-se Mestre em Educação (UFRGS). Exerceu a docência na educação básica por oito anos, atuando no ensino médio e com a Educação de Jovens e Adultos. Atua como docente no ensino superior há 29 anos, sendo atualmente professor titular dos cursos de Licenciatura e Bacharelado em Música. Vivencia a docência na orientação do ECS há nove anos. O professor orientador destaca:

[...] eu tinha no curso do bacharel a disciplina de Canto, era comigo integralmente, era Canto e Coral, regência do coral, enfim, tudo que tinha a ver com voz estava comigo e licenciatura estava ali sempre do lado, aos poucos eu fui sentindo que a carga estava muito grande no bacharel [...] Foi essa ligação com o Canto, com a Música, aí eu disse “mas isso pode ser legal”, foi porque aí eu tive que estudar mais do que eu imaginava, porque eu sempre estudava o Canto, eu nunca estudava para ensinar, estudava para cantar, para a minha vida mesmo, só que aí mudou, eu tive que estudar para ensinar e aí é outro rumo as coisas. Aí eu vim para a docência.

Ana Sofia é graduada em Educação Física (IPA/RS), realizou seus estudos de pós-graduação, *stricto sensu*, formando-se Mestre em Educação nas Ciências (ICES/RS), com Doutorado em Ciências do Esporte (UBE/Portugal). Exerceu a docência na educação básica por 23 anos, atuando no ensino fundamental e médio, Magistério e Educação de Jovens e Adultos na rede pública de ensino. Atua como docente no ensino superior há 23 anos, sendo atualmente professora titular dos cursos de Licenciatura e Bacharelado em Educação Física. Vivencia a docência na orientação do ECS há 11 anos. Desenvolve projetos de extensão na ICES. Na voz da professora orientadora,

[...] para mim, o grande evento é sair daquele paradigma que o professor está lá na frente, ele ensina e o aluno aprende, mas que a aula seja um espaço de construção do conhecimento.

2.7 INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS DA INVESTIGAÇÃO

Com o objetivo de encontrarmos os achados da pesquisa, utilizamos como instrumentos no processo investigativo a análise documental e a entrevista narrativa semiestruturada. Com a análise documental, procuramos conhecer o contexto pedagógico,

sociocultural e institucional onde os cursos de licenciatura se desenvolvem, assim como analisar a dinâmica do ECS no âmbito dos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPCs). Esse movimento como pesquisadora nos possibilitou ampliar o nosso olhar e a nossa compreensão sobre a estrutura e dinâmica curricular dos estágios curriculares presentes nas propostas de formação inicial de professores, as quais denotam especificidade ao trabalho do professor na atividade de orientação formativa para a aprendizagem da docência. Já a entrevista narrativa semiestruturada nos permitiu construir com o professor orientador um ambiente de confiança e de compartilhamento de saberes, o qual contribuiu significativamente para que o diálogo e a atividade discursiva se estabelecessem entre pesquisador e sujeito colaborador.

Logo, esse ato de reconhecimento e de compreensão sobre as informações advindas da análise da dinâmica dos estágios concebidas nos PPCs, juntamente com as narrativas constituídas a partir das entrevistas, permitiu entender como o professor orientador percebe e realiza suas atividades, ações e operações, as quais singularizam o trabalho pedagógico formativo, como também compreender os processos de interação e mediação vivenciados na orientação no espaço do ECS e que implicam a aprendizagem docente.

2.7.1 Os instrumentos

Compreender é opor à palavra do locutor uma contrapalavra. Na verdade, a significação pertence a uma palavra enquanto traço de união entre os interlocutores, isto é, ela só se realiza no processo de compreensão ativa e responsiva. (BAKHTIN [Volochínov], 2012b, p. 137).

A análise documental permitiu situar e compreender a dinâmica pedagógica do ECS apresentada nos Projetos Pedagógicos dos Cursos de licenciatura, elaborando um panorama geral da proposta pedagógica para a formação inicial de professores em cada uma das áreas de conhecimento presentes na ICES. Por conseguinte, entender o contexto pedagógico no qual o professor desenvolve a atividade de orientação formativa no estágio, ampliando nosso conhecimento sobre organização e dinâmica dos ECS nas matrizes curriculares e, assim, implicando o ato dialógico vivenciado durante a entrevista com os sujeitos colaboradores e repercutindo na qualidade das interpretações dos achados que emergiram dos contextos narrativos. De acordo com Lüdke e André (2013, p. 45), a análise documental “pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema.”

A seguir, apresentamos a organização do roteiro, com os tópicos-guia utilizados na análise documental.

Quadro 2 – Roteiro para análise da estrutura organizacional do ECS no PPC

Identificação do curso	Nome
	Título conferido
	Forma de ingresso
	Tempo de formação
Dados do curso	Objetivo geral
	Perfil do profissional a tomar
	Concepção de ECS
Organização curricular	Estágio Curricular supervisionado (níveis, créditos e ementas).
	Disciplinas de formação básica e específica que fundamentam o estudo da docência no ECS (níveis, créditos e ementas).
	Metodologia do ECS no PPC.

Já a entrevista narrativa constituiu-se no principal instrumento utilizado na investigação qualitativo-narrativa sociocultural. Tal configuração de entrevista fundamenta-se na produção de enunciados entre interlocutores que dialogam entre perguntas e respostas que geram continuamente palavras e contrapalavras no texto e contexto da narrativa. Com Bakhtin (2011, p. 408), podemos refletir que a entrevista consiste em uma forma e conteúdo de diálogo entre sujeitos sociais, historicamente situados, em que “[...] toda a resposta gera uma nova pergunta. Perguntas e respostas supõem uma distância recíproca. Se a resposta não gera uma nova pergunta, separa-se do diálogo [...]”

Essa direção possibilita-nos identificar o sujeito da pesquisa como uma pessoa que é autora da sua história e, sendo capaz de contá-la ao outro (a pesquisadora), cria a possibilidade de reconstruir e rever os acontecimentos vividos ao longo da sua trajetória pessoal e profissional, conferindo-lhe sentido valorativo na sua singularidade responsável e participante na arquitetura da sua existência concreta (JOVCHELOVITC; BAUER, 2014).

Freitas (2002, p. 29) ressalta que a entrevista na pesquisa qualitativa de cunho sócio-histórico é marcada pela dimensão social, configurando-se em um instrumento que:

[...] não se reduz a uma troca de perguntas e respostas previamente preparadas, mas é concebida como uma produção de linguagem, portanto, dialógica. Os sentidos são criados na interlocução e dependem da situação experienciada, dos horizontes espaciais ocupados pelo pesquisador e pelo entrevistado. [...] Na entrevista é o sujeito que se expressa, mas sua voz carrega o tom de outras vozes refletindo a realidade de seu grupo [...]

Nesse sentido, salientamos que a pesquisa em Ciências Humanas tem como objeto de estudo o próprio sujeito que vive e interage no mundo concreto em constante movimento de alteridade dialógica. Assim, não consideramos adequado nos colocarmos, como pesquisador, frente a esse sujeito compreendendo-o como um objeto a ser coletado. Isso porque, por meio das narrativas, encontramos as histórias construídas por esses sujeitos colaboradores que, de alguma forma, passaram também a serem histórias de nossas vidas. Segundo Isaia e Bolzan (2009b, p. 126),

ao pensarmos a subjetividade dos docentes expressa em suas narrativas/discursos, ou seja, como eles percebem e interpretam os percursos por eles adotados, podemos produzir novos significados sobre os movimentos construtivos gerados a partir de um duplo movimento interpretativo, que envolve, por um lado, os pesquisadores e, por outro lado, os docentes, que falam/narram suas vidas.

Concordamos com Connelly e Clandinin (1995, p. 19) quando afirmam que “[...] la naturaleza colaborativa del proceso de investigación desde el punto de vista de que todos los participantes se ven a sí mismo como miembros de una comunidad que tiene valor para ambos, para investigadores y practicantes, para la teoría y para la práctica.”³³ Nessa direção, construímos e realizamos essa investigação concebendo-a como um espaço-tempo colaborativo, compartilhado e dialógico entre os participantes (pesquisador e colaboradores), contexto em que o discurso/narrativa é representativo para a compreensão do percurso de desenvolvimento da subjetividade e objetividade dos formadores com relação ao tema da pesquisa.

Segundo Bolzan (2009, p. 13-14), é na tessitura das narrativas que se reconstruem os saberes, as habilidades e as atitudes de forma compartilhada. Na expressão da autora,

[...] esses discursos, por sua vez, servem de influência social para o pensamento. Assim, podemos dizer que todo o ato de fala sobre um entendimento comum pode tornar evidente a compreensão do outro. [...] No transcórre de uma conversação, os indivíduos têm oportunidade de dizer tanto seus entendimentos, quanto seus mal-entendidos. A possibilidade de colocar o pensamento em palavras favorece ao indivíduo a conscientização de sua compreensão, ou não, sobre os temas em discussão, além de favorecer que um elemento do grupo sirva de estímulo auxiliar, criando-se oportunidade de esclarecer e discutir os temas obscuros para os indivíduos no grupo.

³³ “[...] a natureza colaborativa do processo de investigação desse ponto de vista é que todos os participantes veem a si mesmo como membros de uma comunidade, que têm valor para ambos, investigadores e participantes, para a teoria e para a prática.” (CONNELLY; CLANDININ, 1995, p. 19, tradução nossa).

Nessa perspectiva, salientamos que o social prevalece nos discursos, uma vez que um mesmo texto discursivo é composto por diversos enunciados, os quais estão repletos da fala do(s) outro(s), ou seja, incluem as vozes dos parceiros de vida e de profissão e refletem o contexto sociocultural no qual essas relações são vivenciadas. Tanto na interlocução com o professor orientador quanto na análise das narrativas, pretendemos desenvolver um processo de compreensão ativa sobre a atividade discursiva dos sujeitos do estudo e, assim, compreender a aprendizagem de ser professor a partir da dinâmica do trabalho pedagógico adotado no processo de orientação de estágio. No quadro abaixo apresentamos o roteiro da entrevista narrativa semiestruturada.

Quadro 3 – Roteiro da entrevista narrativa

ROTEIRO DA ENTREVISTA NARRATIVA SEMIESTRUTURADA	
Tópicos-Guia	Desdobramentos dos tópicos-guia
Trajetória formativa	Trajetória formativa anterior ao ingresso na Educação Superior. Mobilização para ingressar no ensino superior. As exigências e os desafios da docência em uma universidade comunitária. Ser professor orientador de ECS implica no desenvolvimento docente. Eventos marcantes na trajetória de orientador (a) de ECS.
Trabalho Pedagógico	Concepção de ensino e de aprendizagem. Concepção de orientação e/ou supervisão de estágio. O papel do orientador no processo de estágio. O modo como organiza o trabalho pedagógico no ECS (planejamento, objetivos, metodologia/estratégias, avaliação). A elaboração do relatório de estágio promove a formação docente. Função do estágio no processo formativo do acadêmico. O ECS atende as demandas formativas propostas no Plano Pedagógico do Curso. O tempo e o espaço do estágio, no currículo, atendem as demandas formativas para a docência. A relação teoria e prática no ECS.
Conhecimentos pedagógicos compartilhados	As relações estabelecidas entre professor orientador, o estagiário e o professor regente da escola. Os processos na orientação de estágio (orientador – estagiário – professor regente; orientador – estagiário; e orientador – professor regente). As parcerias na condução do estágio. As contribuições dessas parcerias para o trabalho pedagógico de orientação no ECS. Participação em grupos de estudo, projetos de extensão e pesquisa relacionados ao ECS.

2.7.2 Delineando o caminho da investigação: os procedimentos

Um conjunto de procedimentos foi utilizado no desenvolvimento da investigação. Os procedimentos foram organizados em quatro etapas, cada uma delas apresenta as ações do pesquisador em direção à construção do contexto da pesquisa narrativa de cunho sociocultural. Desse modo, consideramos as etapas do processo como partes do todo articuladas entre si, pois cada uma necessita organicamente da outra para acontecer. Logo, a

organização do contexto da investigação, a análise documental, as entrevistas e a transcrição das narrativas identificam os passos do estudo. A seguir, descrevemos e explicamos os aspectos que delinham cada uma dessas etapas.

1ª etapa: Organização do contexto da investigação

- a) Realização do contato com a VRGRAD para marcar a reunião com a Vice-Reitora de Graduação, a fim de apresentar o projeto da tese e solicitar a autorização para iniciar a pesquisa no âmbito da ICES;
- b) participação na reunião com a Vice-Reitora, quando houve uma breve apresentação do projeto de tese: tema, objetivos, instrumentos e procedimento de coleta de dados e considerações de caráter ético. Após a exposição, conversamos sobre a temática da pesquisa. A Vice-Reitora demonstrou receptividade à proposta do estudo e prontamente atendeu à nossa solicitação, concedendo autorização para a realização da pesquisa na ICES;
- c) realização do contato pessoal com a coordenadora da Área de Práticas de Ensino e Estágios (APEE), a fim de solicitar autorização para apresentar o projeto de tese ao grupo de professores orientadores. A autorização foi prontamente concedida;
- d) participação na reunião da APEE, dezembro/2015, quando foi apresentado o projeto de tese: tema, objetivos, instrumentos e procedimento de coleta de dados e considerações de caráter ético aos professores orientadores, como também realizado o convite oficial para que participassem como sujeitos colaboradores da investigação. Alguns docentes imediatamente demonstraram interesse em participar. Os dados de identificação dos professores interessados foram anotados em uma planilha, para posterior contato;
- e) realização de contato pessoal com os coordenadores pedagógicos dos cursos, a fim de expormos o projeto da tese e solicitarmos informações sobre os professores orientadores que atenderiam aos critérios da amostra, pois, na reunião da APEE, não conseguimos um representante de cada licenciatura. Os coordenadores foram solícitos e nos auxiliaram fornecendo as informações (*e-mails* e número do telefone celular) do professor orientador referente a seu curso;
- f) realização dos contatos, via telefone celular, com os professores indicados pelas coordenações de curso. No momento do contato, colocamo-nos à disposição para conversar pessoalmente sobre o estudo, no sentido de sanarmos dúvidas a respeito da pesquisa, porém os docentes compreenderam a proposta da tese e prontamente

aceitaram colaborar. Desse modo, fechamos a amostra do estudo com um total de 14 professores orientadores de ECS;

- g) solicitação à Divisão de Graduação para acesso aos Projetos Políticos dos Cursos de licenciatura. Prontamente fomos atendidos e recebemos o material solicitado, por meio digital, gravado em arquivos PDF. O PDI (2017) e o PPI (2017) foram obtidos no sistema intranet da ICES.

2º Etapa: Análise dos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Licenciatura da ICES

Procedemos à análise documental dos PPCs, com a finalidade de mapear e compreender a dinâmica pedagógica do ECS no âmbito dos documentos legais dos cursos, o que nos possibilitou elaborar um panorama geral do ECS nos cursos de licenciatura da instituição. Esse movimento propiciou visualizar nosso objeto de estudo no interior das propostas de formação de professores presentes nos currículos. Elaboramos para realizar essa análise um roteiro composto pelos seguintes aspectos: identificação do curso: nome, título conferido, forma de ingresso, modalidade e tempo de formação; dados do curso: objetivo geral, perfil do profissional a formar e concepção de ECS; organização curricular – ementas, carga horária das disciplinas de formação básica e específica; organização e dinâmica do ECS.

3º Etapa: As entrevistas

- a) De posse das informações de cada sujeito colaborador da pesquisa, procedemos ao contato inicial. Os sujeitos colaboradores escolheram horário e local das entrevistas de acordo com sua disponibilidade e interesse. Fomos ao encontro deles. Marcamos individualmente a realização da entrevista narrativa. A maior parte das entrevistas foi realizada no espaço da ICES e algumas nas residências dos professores orientadores. Todas as entrevistas foram realizadas em uma única sessão. Foi perceptível o bem-estar dos professores representado tanto pelas expressões corporais durante a interlocução quanto pela fala presente nas narrativas e/ou conversas informais ao final da entrevista;
- b) no momento inicial do encontro, apresentamo-nos e, de posse do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), explicamos o tema, objetivos, abordagem metodológica e as considerações de caráter ético. Após a assinatura do TCLE, iniciamos a entrevista narrativa semiestruturada, a qual foi audiogravada;

- c) principiamos a conversa, procurando deixar o colaborador tranquilo e seguro, percebendo o espaço da entrevista como um lugar de responsividade e participação ativa de ambos os envolvidos (pesquisador e sujeito colaborador);
- d) prosseguimos a entrevista a partir das questões elaboradas por meio dos tópicos-guia e seus desdobramentos. Procuramos não perder o foco, mas também não deixamos de valorizar os assuntos que pudessem emergir ao longo da conversa e que se constituíssem relevantes para a investigação.

4ª Etapa: A transcrição

- a) Cada entrevista foi transcrita literalmente, e o texto decorrente desse processo retornou ao colaborador, para que ele pudesse se posicionar diante do texto escrito com base em sua fala. Ao realizar a leitura, o entrevistado consegue refletir sobre sua narrativa e fazer as adequações necessárias, marcando com maior singularidade sua posição frente ao objeto de pesquisa. Apenas três professoras esclareceram ou excluíram algum aspecto da sua narrativa. Os outros retornaram o material informando estarem de acordo com o registro escrito realizado;
- b) cada entrevista gerou grande e densa quantidade de textos e contextos narrativos. Para a realização de uma pré-análise do material, elaboramos primeiramente quadros de análise individualizados por sujeito colaborador. Os quadros foram organizados a partir dos objetivos específicos da pesquisa e, por conseguinte, dos tópicos-guia da entrevista semiestruturada;
- c) após a elaboração, organização e análise das narrativas a partir dos quadros individuais, passamos a elaborar um quadro de análise geral, no qual agrupamos as narrativas do coletivo de sujeitos de acordo com os objetivos e tópicos-guia do estudo. Essa ação possibilitou ampliar a compreensão sobre as recorrências narrativas e os excertos representativos dos sentidos, ideias e concepções dos sujeitos colaboradores sobre seu processo de aprender a ser professor orientador no estágio curricular.

2.7.3 Considerações de caráter ético pertinentes à pesquisa

Esclarecemos que o presente estudo está consubstanciado nas considerações éticas apresentadas por meio do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UFSM, conforme o *site* <http://www.ufsm.br/cep>, sob o número Caae 51353615.4.0000.5346. Dentre as orientações do CEP, destacamos: a autorização institucional, a redação e a assinatura do termo de

confidencialidade (TC) e do termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE), o qual foi apresentado aos professores colaboradores na realização das entrevistas, adequação do projeto aos moldes estabelecidos pelo Comitê, emissão da folha de rosto pelo Sisnep e registro da pesquisa no Gabinete de Projetos do Centro de Educação.

A coleta de dados desta investigação somente ocorreu após aprovação do Comitê. Primeiramente, realizamos contato com a Vice-Reitoria de Graduação da Instituição Comunitária de Ensino Superior, apresentando o tema e objetivos da pesquisa, a fim de termos a autorização institucional. Após a autorização por parte da instituição, fizemos contato com a Divisão de Graduação para coletar os documentos institucionais que seriam utilizados na investigação (PPI e PPCs) e, com cada participante, informando acerca das condições para participar da pesquisa, explicitadas no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

A opção pela participação foi livre e, a partir do consentimento em aceitar participar como voluntário neste estudo, foi agendada a entrevista individual, conforme a disponibilidade de horário e local pelos sujeitos.

As informações obtidas foram utilizadas única e exclusivamente para esta pesquisa, sendo acessadas somente pela pesquisadora responsável e pela autora. As pesquisadoras respondem por eventual extravio ou vazamento de informações confidenciais.

O anonimato dos indivíduos envolvidos foi preservado, em qualquer circunstância, o que envolve todas as atividades ou materiais escritos que se originarem desta investigação. Os investimentos financeiros necessários para a sua participação neste estudo serão assumidos pelos pesquisadores.

Este estudo não apresentou riscos para os sujeitos, pois estes tiveram garantida a possibilidade de não aceitar participar ou de retirar sua permissão a qualquer momento, sem que isso causasse qualquer prejuízo ou dano moral. De modo geral, a investigação traz benefícios aos participantes, pois, à medida que esse sujeito narra, mobiliza seus esquemas prévios, coloca-o num movimento reflexivo sobre seu ser e fazer docente, possibilitando-lhe, assim, desenvolver aprendizagens.

Ao mesmo tempo, os sujeitos foram esclarecidos que pretendemos divulgar os resultados compreendidos neste estudo em revistas relacionadas à área da Educação e em eventos afins.

Os dados coletados, por meio das entrevistas, foram transcritos e gravados e serão guardados por um período de cinco anos, a contar da publicação dos resultados, ficando sob a

responsabilidade das pesquisadoras. Após esse período, os dados serão inutilizados através de incineração.

2.8 A CATEGORIZAÇÃO

Viver uma experiência, pensar um pensamento, ou seja, não estar, de modo algum, indiferente a ele, significa antes afirmá-lo de uma maneira emotivo-volitiva [...] É este mesmo tom emotivo-volitivo que orienta e afirma realmente o conteúdo-sentido. (BAKHTIN, 2012a, p. 87).

Compreendemos a análise interpretativa e semântica dos enunciados como um processo dialógico e de compreensão ativa fundamentado no ato responsável do pesquisador para com as enunciações³⁴ construídas com os professores orientadores, considerando o ato da interlocução como um evento³⁵ concreto na vida e o diálogo como algo que se dá tanto face a face como entre textos e contextos.

Nessa perspectiva, iniciamos a elaboração da categoria de análise, suas dimensões, elementos categoriais e dos movimentos da aprendizagem docente, realizando uma (re)leitura dos textos construídos a partir das narrativas advindas das transcrições das entrevistas semiestruturadas. Nesse processo, percorremos cuidadosamente o texto de cada um dos sujeitos, destacando nas recorrências presentes nas narrativas os sentidos, ideias, concepções que contemplassem os tópicos-guia delineadores do processo de interlocução no momento da entrevista. Tais sentidos foram trazidos a nós pelas enunciações dos professores orientadores e, a partir dessas recorrências, retomamos o diálogo com o campo epistemológico e com os objetivos da pesquisa, os quais definiram *a priori* a categoria e as dimensões categoriais do estudo.

Devido à quantidade e densidade dos materiais coletados, optamos por elaborar quadros de análise por sujeitos colaboradores e pelo conjunto de colaboradores. A primeira leitura do texto das narrativas transcritas facilitou esse processo. Os quadros de análise foram compostos pelos excertos das narrativas, implicados aos objetivos e tópicos-guia norteadores da pesquisa. Realizamos novamente uma segunda leitura dos enunciados e procuramos demarcar o tema central dos excertos, reunindo-os por similaridade de sentido. Essa

³⁴ Neste estudo, utilizamos os termos narrativa, discurso e enunciação com o mesmo sentido. Logo, esses termos, são compreendidos como “[...] o produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados [...]” (BAKHTIN [Voloshinov], 2012b, p. 116).

³⁵ Bakhtin (2012a, p. 102) definiu “evento” como “a categoria da experiência do mundo-ser real – enquanto evento – é a categoria da unicidade. Experienciar um objeto significa possuí-lo como unicidade real, mas tal unicidade do objeto e do mundo pressupõe a correlação com a minha própria singularidade.”

organização propiciou tanto uma visão geral da narrativa individual quanto do conjunto dos colaboradores.

Com os quadros devidamente organizados e os excertos reunidos por aproximação e similaridade de sentidos, passamos a agrupar os elementos categoriais de maneira que, em seu conjunto, pudessem singularizar os aspectos e desdobramentos relativos a cada uma das dimensões categoriais. Esse movimento de identificação do conjunto dos elementos categoriais exige que o pesquisador mantenha um diálogo contínuo com os objetivos da pesquisa e com a base teórico-conceitual do estudo, no sentido de delimitar o foco semântico dos excertos, articulando-os de modo a consolidar a categoria de análise. “As categorias de análise representam a sistematização dos achados a partir das ideias/pensamentos/concepções expressos nas narrativas, em consonância com o embasamento teórico do estudo” (BOLZAN et al., 2016, p. 48).

O conjunto das dimensões e elementos categoriais desta investigação assenta-se sob uma dinâmica pedagógica institucional, composta pela relação orgânica entre os elementos, dimensões, movimentos e categoria de análise, os quais foram produzidos no diálogo com as narrativas dos professores orientadores de estágio supervisionado e do campo epistemológico do estudo.

Assim, sob essa dinâmica e organização, foi possível construir como categoria principal do estudo: a aprendizagem docente do professor orientador de ECS, esta constituída por duas dimensões categoriais. A trajetória formativa: dimensões pessoal e profissional na formação da docência e o trabalho pedagógico docente na orientação formativa para a docência. Identificamos três movimentos da docência: alteridade, dialogia e conhecimento pedagógico compartilhado, os quais implicam os sentidos produzidos no modo de ser e fazer-se professor orientador permeando as relações constituídas entre a categoria, dimensões e elementos categoriais.

A categoria aprendizagem docente do professor orientador de estágio curricular supervisionado, no âmbito dos processos formativos, possibilitou-nos compreender como os sujeitos colaboradores concebem, produzem e implicam-se em processos de ensino e aprendizagem, os quais, ao serem compartilhados, podem se tornar geradores de desenvolvimento nesse contexto sociocultural. Tais processos configuram-se a partir dos sentidos, das interações, concepções e dos conhecimentos construídos ao longo de suas trajetórias de vida e na dinâmica do trabalho pedagógico na atividade de orientação formativa vivenciada nos contextos da universidade e da escola. Nessa direção, consideramos a aprendizagem docente como ideia central para o entendimento de como o professor aprende

os saberes/fazeres da profissão à medida que se produz a partir dos modos de ensinar e aprender vividos durante seu percurso formativo e no cotidiano do trabalho docente no interior da ICES.

Assim, apresentamos, como primeira dimensão da categoria aprendizagem docente do professor orientador de estágio, a **trajetória formativa: dimensões pessoal e profissional na formação da docência**. Observamos que os professores orientadores, ao narrarem os eventos que foram significativos na sua formação e no seu desenvolvimento docente, são capazes de olharem para si ampliando o autoconhecimento e a consciência sobre as vivências, relações interpessoais e percursos formativos que os levaram a tornarem-se docentes no ensino superior e a assumirem o papel de orientadores no ECS. Assim, trazemos como elementos categoriais as recorrências narrativas relacionadas à **opção e inserção na carreira docente e o desenvolvimento profissional e o ser professor orientador**

Nessa perspectiva, procuramos compreender como os professores orientadores de estágio, nos cursos de licenciatura, constituem a docência no decorrer de suas carreiras e, por conseguinte, refletirmos tanto sobre as singularidades dos processos formativos quanto sobre vivências na docência no magistério superior. Desse modo, concebemos que os percursos formativos dos professores se configuram na inter-relação entre os aspectos marcantes da história de vida pessoal e profissional. Nesse particular, para compreendermos as trajetórias formativas dos docentes, é necessário considerar a imbricação entre essas dimensões da existência e como ao longo da carreira enfrentam os desafios de constituírem sua identidade profissional docente (ISAIA; BOLZAN, 2007a, 2007b, 2009a, 2009b, 2009c; HUBERMAN, 2000; NÓVOA, 2000; MARCELO GARCÍA, 1999).

A dimensão **trabalho pedagógico docente na orientação formativa para a docência** consiste em refletir sobre como o professor orientador vivencia e constrói sua docência na atividade cotidiana da orientação formativa no estágio curricular supervisionado (ECS), contemplando e identificando os aspectos que caracterizam as concepções pedagógicas assumidas pelo docente na prática da orientação; a organização e as ações didático-pedagógicas³⁶ implementadas no espaço da aula-orientação; a relação teoria e prática; os sentidos relacionais constituídos no encontro entre orientador-estagiário-professor regente, para, assim, compreendermos como essas representações são objetivadas no cotidiano na

³⁶ Compreendemos o conceito de ação didático-pedagógica como “referida a objetivos, finalidades e meios, implicando a consciência dos sujeitos para essas escolhas, supondo certo saber e conhecimento. Assim, denominamos de ação pedagógica as atividades que os professores realizam no coletivo escolar supondo o desenvolvimento de certas atividades materiais orientadas e estruturadas. Tais atividades têm por finalidade a efetivação do ensino e da aprendizagem por parte dos professores e dos alunos.” (PIMENTA; LIMA, 2012, p. 42).

profissão implicando a produção da aprendizagem do ser professor orientador no ECS, nas licenciaturas, no âmbito do ensino superior. Tal dimensão constitui-se pela articulação entre os elementos categoriais: **tomada de consciência sobre a concepção³⁷ de orientação formativa, atividades didático-pedagógicas produzidas na vivência da orientação formativa e as dinâmicas do ECS nas matrizes curriculares**. Esses aspectos configuram e sustentam a arquitetura da dimensão trabalho pedagógico docente no ECS, denotando os sentidos axiológicos e pedagógicos presentes nas narrativas à medida que estas revelam valores, conceitos, atitudes, finalidades, organizações, estratégias didáticas e dinâmicas curriculares que mediam a aprendizagem da docência no processo da orientação formativa.

Também identificamos, neste estudo, os movimentos da aprendizagem docente de **alteridade, dialogia e conhecimento pedagógico compartilhado** como construtivos da docência do professor orientador, sendo vivenciado, singularmente, em sua trajetória formativa e na atividade da orientação formativa no ECS. Esses movimentos existem como ato-evento³⁸, imbricando os elementos categoriais, os quais estão vinculados à consciência do professor orientador a respeito das mediações e interações construídas no interior das dimensões que compõem este estudo. Por conseguinte, estes movimentos se entrelaçam para provocarem a constituição do ser professor e, simultaneamente, tecem a trama das relações orgânicas presentes nas dimensões e substanciam a categoria aprendizagem docente do professor orientador de estágio curricular supervisionado.

Nessa perspectiva, compreendemos que a análise teórico-conceitual da aprendizagem docente do professor orientador, presente no enunciado de cada um dos sujeitos, fundamenta-se em uma dinâmica orgânica do aprender a ser professor à medida que os sujeitos interagem em contextos concretos, assumindo a consciência da sua responsabilidade com relação ao outro e da sua responsividade dialógica no processo da construção do conhecimento

³⁷ Envolve como os professores percebem e pensam a docência, envolvendo criação mental e possibilidade de compreensão. Essa concepção comporta dinâmicas em que se articulam processos reflexivos e práticas efetivas em permanente movimento construtivo ao longo da carreira docente. Brota da vivência dos professores, apresentando componentes explícitos e implícitos, envolve tanto saberes advindos do senso comum quanto do conhecimento sistematicamente elaborado e organizado. Notas: nesse sentido, essa concepção é atravessada por expectativas (projeções), sentimentos, apreciações que acompanham a linha temporal da trajetória docente em termos retrospectivos e prospectivos. Assim, ela orienta a visão que os docentes têm de si mesmos em situação de sala de aula, dos alunos, do seu fazer pedagógico, dos colegas e da instituição a que pertencem (ISAIA, 2006, p. 358).

³⁸ Bakhtin (2012a, p. 79-80) define que o ato-evento humano deve ser “considerado não a partir de seu conteúdo, mas na sua própria realização – de algum modo conhece, de algum modo possui o existir unitário e singular da vida [...] não vê somente um contexto único, mas também o único contexto concreto, o contexto último, com o qual relaciona tanto o seu sentido, assim como, o seu fato, em que procura resolver responsabilmente a verdade única, seja do fato, seja do sentido [...] Por isso é necessário, evidentemente, assumir o ato não como um fato contemplado ou teoricamente pensado do exterior, mas assumido do interior, na sua responsabilidade.”

compartilhado. Constituem-se em elementos internos que se movimentam e concretizam-se no bojo dos processos formativos e da aprendizagem docente (BAKHTIN, 2012a).

Somente o outro é capaz de nos ver como sujeitos acabados. Nós mesmos nos vemos sempre de forma inacabada, num constante devir. É tanto algo dado como algo a-ser-realizado. E esse realizar somente se constitui quando compreendo a mim como alguém responsivo (ao outro) e responsável em meus atos. Todo ato é singular, único, permeado de um tom emotivo-volitivo diferente do outro; no entanto, esse ato nunca é solitário, e sim solidário e colaborativo (BAKHTIN, 2011, 2012a).

Concebemos que o ato da docência exige do professor uma postura ativa e compreensiva sobre as especificidades do seu ofício, sendo que toda a compreensão consiste em uma forma de diálogo, o qual é inerente ao processo de aprendizagem, ou seja, quanto mais buscamos compreender as enunciações do outro, mais fazemos corresponder um conjunto de palavras nossas estabelecendo e ampliando as trocas de conhecimento. Nesse sentido, entendemos que o professor aprende a partir das relações interpessoais que estabelece com seus alunos e colegas, orientando-se em relação a elas e colocando-se em atitude responsiva, a fim de compartilharem e [re]significarem seus saberes; desse modo, internalizando-os e recombinao-os em novas formas de aprendizagens (BAKHTIN, 2012b; VYGOTSKI, 1995).

O Quadro 4 apresenta a síntese da interpretação teórico-explicativa do estudo a partir da retomada das narrativas dos professores orientadores de ECS categorizadas e dos Planos Pedagógicos dos Cursos de Licenciatura.

Quadro 4 – Síntese da interpretação teórico-explicativa das narrativas categorizadas e dos Planos Pedagógicos de Cursos de Licenciaturas

CATEGORIA	DIMENSÕES	ELEMENTOS CATEGORIAIS	MOVIMENTOS DA APRENDIZAGEM DOCENTE
<p style="text-align: center;">A P R E N D I Z A G E M D O C E N T E</p>	<p style="text-align: center;">1ª Dimensão: TRAJETÓRIA FORMATIVA</p>	<p>- A opção profissional e a inserção na carreira docente.</p>	<p>ALTERIDADE</p> <p>DIALOGIA</p> <p>CONHECIMENTO PEDAGÓGICO COMPARTILHADO</p>
		<p>- O desenvolvimento profissional e o ser professor orientador.</p>	
	<p style="text-align: center;">2ª Dimensão: TRABALHO PEDAGÓGICO DOCENTE</p>	<p>- Tomada de consciência sobre a concepção de orientação formativa.</p>	
		<p>- Atividades didático-pedagógicas produzidas na vivência da orientação formativa.</p>	
		<p>- As dinâmicas do ECS nas matrizes curriculares.</p>	

3 APRENDIZAGEM DOCENTE: INTERPRETAÇÃO TEÓRICO-EXPLICATIVA DA ESTRUTURA PEDAGÓGICA DO ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO E DAS NARRATIVAS DOS PROFESSORES ORIENTADORES

Ser significa ser para o outro e, através dele, para si. O homem não tem um território interior soberano, está todo e sempre na fronteira, olhando para dentro de si ele olha o outro nos olhos ou com os olhos do outro. (BAKHTIN, 2011, p. 341).

No sentido de compreender a aprendizagem docente do professor orientador no contexto do estágio curricular supervisionado (ECS), realizamos uma análise interpretativa dos achados considerando-a como um processo de interlocução vivido entre a pesquisadora e as narrativas evocadas pelos professores orientadores, sujeitos da investigação. Esse movimento ao ser dialógico possibilitou refinar nosso olhar em relação aos sentidos produzidos pelos docentes, os quais compartilharam conosco suas trajetórias formativas, os sentidos e dinâmicas vivenciadas no trabalho pedagógico docente, assim como os conhecimentos construídos e compartilhados no espaço-tempo da orientação formativa. A leitura atenta, cuidadosa e responsável dos textos construídos por esses professores orientadores no ato único e singular vivido no momento da entrevista nos conduziu à apreciação dos enunciados em busca das unidades de significação que marcaram seus processos formativos e produziram as aprendizagens do ser professor orientador.

Nessa perspectiva, o estudo da aprendizagem docente, no âmbito dos processos formativos, possibilita-nos a compreensão de como os sujeitos colaboradores concebem, produzem e implicam-se nos processos de ensino e de aprendizagem. Tais processos configuram-se a partir das relações interpessoais, dos saberes/conhecimentos e concepções construídas ao longo de suas trajetórias docentes vividas nos contextos da universidade e da escola denotando sentidos que singularizam a docência na dinâmica do trabalho pedagógico na vivência da orientação formativa. Assim, ao promovermos a reflexão, por parte dos professores orientadores a respeito desses aspectos que compõem a práxis docente³⁹, suscitamos a tomada de consciência sobre o próprio processo de aprendizagem e, por conseguinte, das possibilidades para a elaboração de novos saberes, conhecimentos e habilidades relacionais que, ao serem compartilhados, no interior das relações interpessoais e ações interformativas, qualificam tanto a docência do professor orientador quanto a dos estudantes, em formação inicial, e do professor coorientador em formação continuada.

³⁹ Compreendemos a práxis docente como atividade transformadora da realidade educacional em que a unidade teoria e prática se caracteriza pela ação-reflexão-ação traduzindo-se na sua forma de intervenção sobre o contexto da sala de aula, da escola e sociedade (PIMENTA; LIMA, 2012; AZZI, 2012).

Nessa direção, consideramos a aprendizagem docente como ideia central para o entendimento de como o professor apreende os saberes/fazeres da profissão à medida que se produz nos modos de ensinar e aprender vividos no cotidiano do trabalho pedagógico, como também pela vivência com a pesquisa, a extensão e gestão institucional. Nesse sentido, compreendemos esse conceito a partir do entendimento de Bolzan et al. (2016, p. 59), ao definirem que:

[...] compreendemos a aprendizagem docente em uma perspectiva mais ampla, englobando os desafios, as exigências e as possibilidades da profissão docente e do tornar-se professor, de modo a articular a atuação profissional relacionada tanto à docência como à gestão da dinâmica organizacional da instituição.

Portanto, trata-se de um conceito complexo no âmbito da pedagogia universitária, o qual necessita ser compreendido na conjuntura dos processos formativos tecidos pelo professor no enfrentamento dos desafios e exigências do contexto sociocultural e institucional onde desenvolve seu trabalho docente. Além disso, insere-se em um cenário no qual se revela importante entender a especificidade da aprendizagem da docência, a qual “engloba os saberes e fazeres acerca do espaço e tempo da sala de aula, ou seja, os aspectos pertinentes ao desenvolvimento do trabalho pedagógico docente.” (BOLZAN et al., 2016, p. 59).

Trazemos essas narrativas, a fim de que, exotopicamente, possamos dialogar com os sentidos produzidos pelos professores orientadores a partir dos enunciados que expressam as suas concepções sobre ensinar e aprender:

É olhar para o meu conhecimento enquanto eu olho para o conhecimento delas, enquanto eu oriento. É o campo do conhecimento em si, daquilo que é culturalmente constituído como conteúdo em si e ao mesmo tempo o campo social, cultural e emocional, que é a relação que se estabelece entre elas e eu, entre o grande grupo. (Ana Alice)

Então, para mim, o grande evento é sair daquele paradigma que o professor está lá na frente, ele ensina e o aluno aprende, mas que a aula seja um espaço de construção do conhecimento [...] às vezes, a gente se pegava assim todo mundo escrevendo, então esse para mim é um evento importante. [...] academicamente falando a escrita precisa ocupar um lugar importante e eu luto muito. Então esse para mim é o evento bonito e o estágio dá essa possibilidade para a gente ver. Mas para mim os eventos são esses, são momentos, são movimentos que marcam efetivamente aprendizagens que são coletivas, que são individuais. (Ana Sofia)

Ensinar e aprender andam juntos. Para eu ensinar é me fazer entender, é fazer o aluno relacionar, é tu conseguir chegar no aluno. [...] Para mim, ensinar é uma troca de saberes [...] eu sei da minha ciência, mas o saber do aluno é o saber dele, ele tem toda uma trajetória. Ele não vem vazio, ele não vem sem nada, ele já tem toda uma vivência, uma bagagem. Quando eu consigo resgatar alguma coisa que ele traz com aquilo que trabalho com ele, eu acho que ele começa a entender, ele começa a se envolver, ele se envolvendo automaticamente ele vai aprender [...]. (Ana Maria)

Eu tenho um bordão, eu digo assim: para ensinar história a João, é preciso entender de ensinar, de história e de João. Entender de história é mais do que conhecer o conteúdo, é conhecer como essa ciência histórica se organiza: nas suas regras de funcionamento, nos seus conceitos estruturantes, enfim, no seu estatuto epistemológico; ensinar é considerar os melhores meios para fazer o outro aprender esses conhecimentos que é a H.; e o João é o sujeito que está lá, é ele que nós temos que fazer aprender. A formação precisa considerar esses elementos, não só, mas especialmente o elemento que é o do ensinar; que é do conhecimento que se está a ensinar, da área do conhecimento, e dos tantos Joãos que são muitos e diversos e nos desafiam. (Ana Julia)

O ensino é uma relação em que você vai fazendo uma mediação, uma construção do conhecimento. O professor é um mediador. Claro que você tem que ter conhecimento, eu acho que o professor precisa ter clareza nas ciências do conhecimento científico, o aceito cientificamente [...] O aprender é quando você consegue usar aquele conhecimento em outras situações [...] Como eu, por exemplo, estou aprendendo o tempo todo, às vezes, eles te fazem perguntas e “Eu não tinha pensando nisso!” E acontece bastante, mais do que as pessoas imaginam. (Ana Cláudia)

Assim, concebemos a aula-orientação⁴⁰ como o lugar⁴¹ onde o professor orientador, o estagiário e o professor coorientador⁴² encontram-se, para, juntos, darem sentido aos conhecimentos produzidos coletivamente. Essa relação, ao ser construída durante as vivências no âmbito do trabalho pedagógico, promove um processo de aprendizagem dinamizado em redes de interação e mediação estabelecidas no espaço-tempo da orientação formativa, na ação e relação pedagogicamente construída, ratificando que a aprendizagem docente do professor se constrói no processo de alteridade, social e culturalmente compartilhado.

No escopo dessa perspectiva, fundamentamos epistemologicamente nosso estudo nas concepções teóricas desenvolvidas por Vygotski e Bakhtin. Esses estudiosos, juntamente com seus coletivos de pesquisa, realizaram estudos analisando as diversas dimensões e expressões da vida humana, entre elas: a arte, a literatura, a psicologia, a psicanálise, a linguística e a filosofia e, assim, ao construírem suas proposições científicas, auxiliaram a superar a concepção dogmática e mecanicista da filosofia marxista da época. Desse modo, forneceram pilares teóricos para a compreensão da existência humana produzida, prioritariamente, pelas relações dialéticas construída pelo indivíduo ao atuar sobre o mundo e, a partir dessa atuação,

⁴⁰ Compreendemos a aula-orientação como “espaço de aprendizagem concebida além-sala de aula”, ou seja, sua noção transcende ao conceito de aula como lugar de transmissão de conhecimento ao estagiário (FÁVERO; TONIETO, 2010, p. 81).

⁴¹ “O lugar se constitui quando atribuímos sentido aos espaços, ou seja, reconhecemos a sua legitimidade para localizar ações, expectativas, esperanças e possibilidades.” (CUNHA, 2010, p. 53).

⁴² Compreendemos o professor coorientador como o professor da escola que se torna formador na medida em que interage com o estagiário, no contexto do trabalho pedagógico, compartilhando experiências, orientando o processo de inserção e apropriação da cultura escolar, colaborando e atuando como suporte nos processos de ensino e de aprendizagem vivenciados no cotidiano da prática pedagógica. Portanto, concebemos que esse profissional atua concomitantemente com o professor orientador implicando, assim, a aprendizagem da docência do ser professor (PIMENTA; LIMA, 2012; ZABALZA, 2014).

tomar consciência da sua condição como sujeito histórico e social, transformando-se a si mesmo. Uma relação mediada pelo uso de ferramentas e signos culturalmente construídos pelo ser humano no seu processo de hominização (BRAIT, 2005, 2014; DANIELS, 2011, 2013; FARACO, 2009; FREITAS, 2007; PETRILLI, 2013; PONSIO, 2012; SOBRAL, 2010a, 2010b; VAN DER VEER; VALSINER, 2014).

A teoria sociocultural desenvolvida por Vygotski (1993a, 1993b, 1994, 1995) e seus colaboradores traz elementos, como o conceito de mediação, que possibilita compreender o processo de aprendizagem; logo, de aquisição de conhecimento. No bojo da teoria vygotskiana, a relação do indivíduo com o mundo não é uma relação direta, mas sim indireta, mediada. O conceito de atividade⁴³ mediadora está fundamentado sob outros dois conceitos, quais sejam, as ferramentas e os signos, a partir dos quais o indivíduo pode interferir no mundo natural, assim como controlar sua consciência e seu próprio comportamento.

Vygotski (1995), em suas pesquisas relativas à constituição da consciência (psique) e das funções psicológicas superiores, observa que o ser humano é capaz de superar sua essência biológica, diferenciando-se dos outros animais, porque seu campo de atividade se amplia ilimitadamente com o uso de mediadores instrumentais (ferramentas e signos) explicando, a partir dessa capacidade, como aconteceu o desenvolvimento da espécie humana. Nas palavras do autor,

Durante a evolução biológica, o homem domina o sistema orgânico da atividade e no desenvolvimento histórico, o sistema de atividade instrumental. Entretanto, na filogênese ambos os sistemas existem por separado e se desenvolvem independentemente um do outro. Entretanto, na ontogênese, esses sistemas unificam os dois planos de desenvolvimento do comportamento: o animal e o humano. Isto significa que o desenvolvimento do sistema de atividade está na ontogênese duplamente condicionado. Não só se desenvolve o emprego das ferramentas, se não também o sistema de movimento e das percepções, o cérebro e as mãos, ou seja, todo o organismo. Ambos os processos se fundem em um, formando um desenvolvimento completamente diferente. (VYGOTSKI, 1995, p. 38).

Nessa perspectiva, o sistema de atividade mediada condiciona o desenvolvimento do indivíduo, pois possibilita que, para além da utilização da ferramenta, para domínio da natureza, os seres humanos passem a atuar com sistemas simbólicos, os quais mediam suas relações interpessoais, influenciando dialeticamente o desenvolvimento geral do organismo

⁴³ “A atividade é considerada como um princípio explanatório da consciência humana. [...] Segundo Vygotsky, o comportamento e a mente humanos devem ser considerados em termos de ações intencionais e culturalmente significativas, em vez de respostas biológicas e adaptativas, [...] em que tanto o objeto quanto o sujeito são historicamente e culturalmente específicos.” (KOZULIN, 2013, p. 116).

qualificando os processos sociais e, conseqüentemente, favorecendo a produção da cultura. No entanto, cabe salientar a importância da utilização de mediadores instrumentais, como as ferramentas, na atividade laboral entendida como atividade fundamental ao desenvolvimento da humanidade. Desse modo, destacamos que o trabalho possibilitou ao ser humano transformar a natureza ao mesmo tempo que transforma a si. A atividade externa, vivida no ato de trabalhar, repercute sob a atividade interna, ou seja, constrói e amplia a consciência sobre si e sobre o mundo implicando a criação e domínio de símbolos, principalmente a linguagem. De acordo com Marx (2004, p. 211), o trabalho consiste em um processo no qual participaram o homem e a natureza.

[...] processo em que o ser humano, com sua própria ação, impulsiona, regula e controla seu intercâmbio material com a natureza. Defronta-se com a natureza como uma de suas forças. Põe em movimento as forças naturais de seu corpo – braços, pernas, cabeças e mãos –, a fim de apropriar-se dos recursos da natureza, imprimindo-lhe forma útil à vida humana. Atuando assim sobre a natureza externa e modificando-a, ao mesmo tempo modifica a sua própria natureza. [...] Pressupomos o trabalho sob forma exclusivamente humana.

Desse modo, uma das principais diferenças entre os seres humanos e os animais está na capacidade humana de desenvolver sistemas instrumentais que mediam sua relação com o mundo, primordialmente, na atividade do trabalho. A história do desenvolvimento dos signos pode ser considerada uma lei bem mais geral que regula o desenvolvimento da conduta. O signo sempre é um meio de relação social, sua influência inicialmente é dirigida aos outros, somente após se transforma em influência sobre si mesmo. A princípio, as funções superiores do pensamento aparecem nas atividades coletivas dos indivíduos em seus diálogos e vivências, somente depois se tornam processos internos, assim como a personalidade e a consciência (VYGOTSKI, 1993a, 1995).

Na obra de Vygotski (1993a, 1995), o termo “social” indica em uma análise mais geral que toda cultura é um produto da atividade interativa entre os sujeitos sócio-históricos; em nível cultural, o maior ganho da espécie humana é o domínio dos sistemas simbólicos como a linguagem e as técnicas mnemônicas. Assim, enquanto as ferramentas materiais objetivam o domínio da natureza, os instrumentos psicológicos controlam os processos comportamentais e cognitivos.

Segundo Kozulin (2002, p. 120),

O simbolismo e a convencionalidade dos signos foram percebidos por Vygotski como importantes características da atividade humana que são impostas ao comportamento do indivíduo, moldando-o e reconstruindo segundo as linhas da matriz sociocultural. O conceito de atividade, portanto, foi percebido como uma atualização da cultura no comportamento individual encarnado na função simbólica do gesto, do jogo e dos sistemas linguísticos.

Porquanto, no que diz respeito à formação de conceitos, o signo é a palavra, que passa de meio, entre fala externa e pensamento, para posteriormente tornar-se símbolo. O pensamento em conceitos não se desenvolve se não baseado na linguagem, sem a “palavra” os conceitos não amadurecem. E, não amadurecendo, as formas superiores psicológicas, conseqüentemente, não se formam; assim, a apropriação da linguagem promove a possibilidade de imaginar e narrar situações vivenciadas, o que possibilita a organização interna do pensamento. Portanto, à medida que acontece a tomada de consciência sobre os elementos de determinada atividade psicológica, ocorre a apropriação de novas aprendizagens, o que repercute em formas superiores de desenvolvimento.

Acreditamos que o estudo dos elementos que caracterizam a atividade humana seja relevante para a compreensão do processo de aprendizagem na abordagem sociocultural. O estudo da atividade como categorial central na investigação do desenvolvimento da consciência foi desencadeada, especificamente, por Alexei Leontiev (1984, p. 67), um dos discípulos de Vygotski, que aprofundou os estudos sobre a dinâmica e a estrutura da atividade, desenvolvendo a teoria da atividade psicológica. Tal teoria contém a gênese do conceito vygotkiano de atividade; contudo, diferencia-se da visão mais ampla, explicativa e semiótica proposta por Vygotski ao focalizar a atividade não como um princípio explanatório geral do desenvolvimento da consciência, mas sim como ações práticas vinculadas a indivíduos concretos, que ocorrem em situações de coletividade, ou seja, entre sujeitos em interação. “[...] sean cuales fueren las condiciones y formas en que transcurre la atividade del hombre, cualquiera que se ala estructura que tome, no se la puede considerar como desgajada de las relaciones sociales, de la vida de la sociedade⁴⁴.”

Leontiev (1984, p. 83), com o objetivo de explicar a estrutura e a operacionalização da atividade no desenvolvimento das funções psicológicas superiores, desmembra-a, explicitando que a atividade é correlacionada ao motivo, gerado a partir de uma necessidade; a ação é correlacionada a uma finalidade ou objetivo; a operação dessa ação depende da condição objetiva para a realização da tarefa. Assim, por atividade, o autor compreende como

⁴⁴ “[...] sejam quais forem as condições e formas em que transcorre a atividade do homem, qualquer que seja a estrutura, não se pode considerar como descolada das relações sociais, da vida na sociedade.” (LEONTIEV, 1984, p. 67, tradução nossa).

aquilo que o processo psicológico como um todo se dirige e coincide com o motivo que corresponde a uma determinada necessidade do sujeito, o aspecto motivacional da atividade. Acerca da distinção entre ação e atividade, explica que, no processo que chamamos de ação, o motivo, necessariamente, não coincide com seu objetivo, podendo a atividade e a ação constituírem-se em realidades autênticas e não coincidentes entre si. “[...] Una misma acción puede concretar diversas actividades, puede pasar de una actividad a otra, revelando de este modo su relativa independência⁴⁵.”

No entanto, Leontiev (2014, p. 69) afirma que existe uma relação particular entre atividade e ação. De acordo com o autor,

o motivo da atividade, sendo substituído, pode passar para o objeto (o alvo) da ação, com o resultado de que a ação é transformada em uma atividade. [...] Esta é a maneira pela qual surgem todas as atividades e novas relações com a realidade. Esse processo é precisamente a base psicológica concreta sobre a qual ocorrem mudanças na atividade principal e, conseqüentemente, as transições de um estágio do desenvolvimento para o outro.

Assim, consideramos que, para que o sujeito realize uma atividade e esta desencadeie o processo de aprendizagem, é preciso haver uma necessidade objetivada pelo e no mundo concreto, ou seja, a necessidade surge a partir das suas vivências no contexto sociocultural à medida que esse motivo o mobiliza a atingir determinado objetivo. Essa necessidade deixa de ser algo externo para ser um motivo interno e subjetivo, levando-o a realizar ações e operações, as quais se modificam de acordo com o objetivo a ser alcançado. Porquanto, as operações consistem nos meios objetivo-materiais utilizados para a realização da ação. A operação é determinada pela tarefa, ou seja, pelo objetivo.

Leontiev (1978, p. 183) explica o processo de internalização das ações e a sua implicação na formação dos processos intelectuais com a seguinte afirmação:

A interiorização das ações, isto é, a transformação gradual das ações exteriores em ações interiores, realiza-se necessariamente na ontogênese humana. A sua necessidade decorre de que o conteúdo central do desenvolvimento da criança consiste na apropriação por ela das aquisições do desenvolvimento histórico da humanidade, em particular das do pensamento e do conhecimento humanos. Estas aquisições manifestam-se-lhe sob a forma de fenômenos exteriores – objetos, conceitos verbais, saberes.

A fim de compreendermos a relação entre aprendizagem e desenvolvimento dos processos intelectuais, adentramos ao conceito de zona de desenvolvimento iminente (ZDI),

⁴⁵ “[...] Uma mesma ação pode concretizar diversas atividades, pode passar de uma atividade a outra, revelando deste modo sua relativa independência.” (LEONTIEV, 1984, p. 83, tradução nossa).

apresentado por Vygotski no ano de 1933⁴⁶. A ZDI representa uma transformação importante na própria teoria sociocultural, uma mudança de foco que se desloca da atividade mediada pelo signo, para a atividade socialmente mediada. Esse conceito integra a atividade coletivamente vivida à teoria, enquanto retém o significado da mediação do signo na compreensão da aprendizagem e do desenvolvimento humano. Consideramos que esse constructo promove a reflexão sobre os fazeres cotidianos da prática pedagógica da docência, pois nos incita a pensar a aula como uma rede de processos interativos e colaborativos, a qual promove avanços qualitativos na construção do conhecimento, transformando as funções internas do indivíduo. Os excertos seguintes concebem a aprendizagem como um processo reflexivo e coletivo:

[...] existem dois processos de formação, um é o de autoformação permanente e o outro é de formação coletiva. Então eu trabalho com essas duas dimensões, toda a vez que eu produzo, que eu paro, que eu penso, que eu escrevo, eu estou fazendo um processo de autoformação. Quando é que eu vou fazer o processo de construção coletiva? Quando eu torno pública essa minha produção. Aí tu fazes o exercício da escuta que é muito difícil, é muito difícil você vencer a barreira da vergonha, do medo, da timidez para você tornar público o que você faz, mas é muito rico porque eles vão ouvindo os outros e vão se (re) olhando e vão se (re) analisando. (Ana Sofia)

Então esse trabalho coletivo que nós fizemos em algumas semanas, a gente chama de nossos grupos porque tem grupos pequenos, ele tem sido extremamente rico porque uma aluna que está no berçário ela vai trazer elementos importante da docência dela no berçário para outra que não tem experiência e que está lá com as crianças do pré e vice-versa. Então, esse trabalho coletivo nós estamos insistindo com elas. [...] Nós temos feito claro, a aula coletiva, mas nesses momentos em que a gente pega o plano de aula então esse grupo de cinco, de seis, de sete, às vezes de dez alunas ela vai escutar, mesmo que seja por pouco tempo. Ela vai escutar e daí a outra tem a ideia, traz uma história, e vai vendo as problemáticas que existem, trazendo as inquietações e vai vendo também as estratégias para sair daquele lugar. (Ana Alice)

Eu mudei de um tempo para cá tentando trazer mais a parte prática primeiro e reconstruir com eles essas experiências da parte prática, daí discutir com eles e transformar isso em uma parte teórica, então eu faço momentos assim, por exemplo, lá o foco é: eles têm que ensinar gramática. A gente começou a focalizar mais no sociointeracionismo em uma forma mais abrangente de não fragmentar a aula por partes, mas de ter uma temática. (Ana Carla)

Então quando acontecem as situações que estão na memória, que estão no planejamento, assim, eu identifico esta situação é tal e aí eu teorizo: “isso aqui é uma situação que tem literatura sobre isso, os autores estão tratando essa questão aqui, tem tal e tal autor” e aí eu direciono: “eu vou te mandar este material ou te trago na semana vem, se for material impresso”. Por que eu insisto em dizer que as dificuldades que existem numa sala de aula elas não se resolvem numa intervenção. Não, os problemas vão se repetindo [...] Agora é a minha compreensão sobre isso que tem que ajudar porque se eu compreendo isso que está acontecendo eu modifico a minha intervenção. E aí ajudo, se eu não elimino o problema eu ajo sobre ele de forma mais qualificada. (Ana Julia)

⁴⁶ Conceito apresentado na palestra estenografada, proferida no Instituto de Pedagogia de Leningrado (PRESTES, 2012, p. 195).

As investigações na área psicológica relacionadas à instrução, no início do século XX, limitavam-se a detectar o nível de desenvolvimento mental atual da criança, o que, para Vygotski, constituía-se insuficiente para determinar seu potencial para aprender. Na abordagem sociocultural, o estado de desenvolvimento não se determina somente por meio das funções maduras, como também daquelas que estão em fase de amadurecimento. É exatamente na ZDI que se encontram as funções que estão nesse estágio de desenvolvimento.

Determinamos tan sólo su nivel de desarrollo actual. Pero el estado del desarrollo no se determina nunca a través de la parte ya madura. [...], al valorar el estado del desarrollo, debe tener obligatoriamente en cuenta no sólo las funciones maduras, sino también las que están en trance de maduración. No sólo el nivel actual, sino también en trance de maduración. No sólo el nivel actual, sino también la zona de desarrollo próximo. (VYGOTSKI, 1993a, p. 238).⁴⁷

Verificamos, assim, que, na abordagem sociocultural, a instrução e o desenvolvimento guardam a mesma relação que existe entre a ZDI e o nível de desenvolvimento atual. Os processos de ensino e de aprendizagem não devem se orientar somente considerando o nível das funções amadurecidas; orientem-se com base no que o indivíduo pode vir a fazer em colaboração com colegas, professores ou pais. Nesse sentido, compreendemos o conceito de ZDI inserida em um sistema geral no qual o contexto em que ocorre a interação entre sujeitos têm relevância na formação da consciência. Além disso, os estímulos auxiliares que podem ser introduzidos nas atividades de ensino e aprendizagem são cruciais para a construção das funções psicológicas superiores que conscientemente incorporadas passam a constituir internamente o indivíduo, preparando-o para novas aquisições.

En lo que respecta a nuestras investigaciones, han puesto de manifiesto que estos períodos están relacionados con la naturaliza puramente social de los procesos de desarrollo de las funciones psíquicas superiores que resultan de la evolución cultural del niño. Esta evolución tiene por fuente la colaboración y la instrucción. (VYGOTSKI, 1993a, p. 244).⁴⁸

Vygotski (1994, 1995) considera os estímulos auxiliares ou estímulos meios como aspectos essenciais em sua teoria, pois, ao serem compreendidos pelo indivíduo e inseridos

⁴⁷ “Determinamos tão somente seu nível de desenvolvimento atual. Mas o estado do desenvolvimento não se determina nunca através da parte já madura. [...] o valorar o estado de desenvolvimento deve ter obrigatoriamente em conta, não somente as funções maduras, se não aquelas que estão em fase de maturação. Não somente o nível atual, se não também em fase de amadurecimento. Não somente o nível atual, se não também a zona de desenvolvimento proximal” (VYGOTSKI, 1993, p. 238, tradução nossa).

⁴⁸ “No que diz respeito as nossas investigações, tem apontado que estes períodos estão relacionados com a natureza puramente social dos processos de desenvolvimento das funções psíquicas superiores que resultam da evolução cultural da criança. Esta evolução tem por fonte a colaboração e a instrução” (VYGOTSKI, 1993a, p. 244, tradução nossa).

por ele com o objetivo de auxiliar na resolução de determinada tarefa, também atuam como mediadores no domínio do próprio comportamento. Tais estímulos auxiliares – instrumentos materiais e/ou semióticos ou a colaboração de uma pessoa –, quando conscientemente compreendidos e utilizados pelo sujeito, provocaram mudanças qualitativas no seu processo cognitivo. Vygotski (1994, p. 98) chama essa abordagem de método funcional da estimulação dupla e ressalta que:

Ao usar essa abordagem, não nos limitamos ao método usual que oferece ao sujeito estímulos simples dos quais se espera uma resposta direta. Mais que isso, oferecemos simultaneamente uma segunda série de estímulos que têm uma função especial. Dessa maneira, podemos estudar o processo de realização de uma tarefa com a ajuda de meios auxiliares específicos; assim, também seremos capazes de descobrir a estrutura interna e o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.

Segundo Moll (1996, p. 16), o conceito de ZDI integra elementos-chave da teoria: “a ênfase sobre a atividade social e prática cultural como fonte de pensamento, a importância da mediação no funcionamento psicológico humano, a centralidade da pedagogia no processo de desenvolvimento e a inseparabilidade do individual e do social.” Portanto, para compreender o indivíduo dentro de uma situação social concreta de aprendizagem e desenvolvimento, ela se constitui num construto teórico decisivo.

Nesse particular, entendemos que a ZDI, como zona de possibilidades para a aprendizagem, pode auxiliar os formadores inclusive na aprendizagem da docência, pois abre possibilidades para pensar a atividade colaborativa e compartilhada entre adultos. O excerto a seguir, mesmo referindo-se à atividade de aprendizagem da criança, ajuda-nos a refletir nessa mesma direção quando analisamos a atividade de aprendizagem de adultos. Assim, Vygotski (1993a, p. 240) afirma que:

En colaboración, el niño resulta más fuerte y más inteligente que cuando actúa solo, se eleva más en lo que respecta al nivel de las dificultades intelectuales que supera, pero siempre existe una determinada distancia, estrictamente regulada, que determina la divergencia entre el trabajo independiente y en cooperación. [...] La mayor o menor posibilidad que tiene el niño para pasar de lo que puede hacer por sí mismo a lo que es capaz de hacer en colaboración constituye el síntoma indicador más sensible para caracterizar la dinámica del desarrollo y del éxito en su actividad mental. Coincide plenamente con la zona de su desarrollo próximo.⁴⁹

⁴⁹ “Em colaboração, a criança resulta mais forte e mais inteligente do que sozinha, eleva-se mais no que diz respeito ao nível das dificuldades intelectuais que supera, mas sempre existe determinada distância, estritamente regulada, que determina a divergência entre o trabalho independente e o trabalho em cooperação. [...] A maior ou menor possibilidade que tem a criança para passar do que pode fazer por si mesmo ao que é capaz de fazer em colaboração constitui o sintoma indicador mais sensível para caracterizar a dinâmica do desenvolvimento e o êxito em sua atividade mental. Coincide plenamente com a zona de desenvolvimento proximal.” (VYGOTSKI, 1993a, p. 240, tradução nossa).

Compreendemos que os construtos teóricos que caracterizam a zona de desenvolvimento iminente podem ser utilizados nos processos de ensino e aprendizagem de adultos. Dessa forma, a tessitura do processo da aprendizagem docente pode se dar por meio de uma rede de ZDIs que, conectadas entre si, formam uma estrutura organizada de atividades, por meio da qual o indivíduo se movimenta, constrói e (re)elabora os conhecimentos apreendidos, de modo a passar de uma regulação interpsicológica (externa) para uma regulação intrapsicológica (interna) e avançar para um nível de desenvolvimento intelectual superior.

As relações de colaboração, de apoio mútuo e empatia que se formam na ZDI, mediadas pela atividade reflexiva, implicam a produção e a reconstrução de sentidos sobre as experiências vividas. Nessa medida, grupos que apresentam diferentes nuances nos níveis de conhecimentos e experiências podem promover a atividade criativa a qual favorece a construção de novos saberes da docência (VYGOTSKI, 1994, 1995; BOLZAN, 2009a).

Nesse sentido, Bolzan e Isaia (2010, p. 16) ressaltam a inter-relação entre a aprendizagem docente e a construção da professoralidade ao afirmarem que o processo de aprender a ser professor caracteriza-se pela capacidade de colaborar, assim como:

[...] faz-se na prática de sala de aula e no exercício de atuação cotidiana da universidade. É uma conquista social, compartilhada, que envolve trocas e representações. Com essa postura, o professor está produzindo sua professoralidade, o que implica não só dominar conhecimentos, saberes, fazeres de determinado campo, mas também na sensibilidade em termos de atitudes e valores que levem em conta os saberes da experiência. Esta, contudo, precisa ser entendida a partir de uma ótica de reflexão sistemática na qual o foco está nas relações interpessoais, componente intrínseco ao processo de ensinar, aprender, formar-se e, conseqüentemente, desenvolver-se profissionalmente.

Revela-se imprescindível, portanto, compreender tanto os saberes/fazeres acionados e compartilhados na vivência da orientação formativa quanto esse duplo movimento de transposição didática realizado pelo orientador no cotidiano da orientação de estágio. Isso se justifica em razão de que concebemos que esse professor organiza, primeiramente, ações e estratégias didáticas acerca do saber científico, a fim de transformá-lo em saber ensinado, o qual deve ser apropriado pelo estagiário. Também, promove a reflexão sobre o aprender a aprender e sobre a própria ação de transposição didática por parte do acadêmico. Contudo, essa se dá na direção da reorganização dos conhecimentos a serem aprendidos pelos alunos na educação básica. Assim, é preciso reconhecer os saberes, os fazeres e as relações construídas pelos sujeitos nas vivências do trabalho pedagógico na orientação formativa, bem como

compreender suas implicações no processo de aprendizagem do ser professor orientador no ECS, em cursos de formação de professores, no ensino superior.

Desse modo, a ideia de aprendizagem docente constitui-se como elemento basilar da pedagogia universitária, na medida em que se consolida a partir da articulação entre os modos de ensinar e aprender, permitindo aos atores desse processo intercambiarem essas funções, tendo o conhecimento profissional compartilhado e a aprendizagem colaborativa como condição para o desenvolvimento e concretização do fazer-se professor ao longo da trajetória pessoal e profissional. Essa condição implica a possibilidade do docente estar aberto e receptivo a aceitar novas formas de constituir-se, tanto em termos de conhecimentos específicos, quanto pedagógicas e experienciais. (BOLZAN; ISAIA, 2010, p. 15).

Nessa direção, aprender significa a possibilidade de construir conhecimento a partir das relações estabelecidas com os outros sujeitos envolvidos em atividades que propiciem atitudes colaborativas. Consideramos que, em processos de aprendizagem coletivos e colaborativos, os indivíduos podem contrapor pontos de vista, discutir ideias e, pelas ações de confronto, de diferença no interior do grupo, podem mobilizar as estruturas cognitivas existentes e, posteriormente, promover a reorganização da psiquê, levando o desenvolvimento a um estágio superior. Desse modo, reforçamos a ideia vygotskiana de que a aprendizagem e o desenvolvimento consistem em processos indissociáveis. Entretanto, o desenvolvimento advém do processo de aprender, que é responsável por impulsioná-lo na perspectiva de provocar a construção do conhecimento a partir de atividades socialmente compartilhadas.

Observamos que os orientadores no cotidiano do trabalho pedagógico consideram o ensino e a aprendizagem como ações articuladas, em que o eu-docente e o outro-estudante e vice-versa aprendem conjuntamente a partir da uma ação deliberada e comprometida com a sua formação, assim como na convivência participante e colaborativa desenvolvida durante as vivências pedagógicas, o que repercutirá no redimensionamento das atividades intencionalmente produzidas, no sentido de qualificar o ensino, implicando processos formativos conscientes e com maior nível de assertividade. As narrativas dos professores explicitam:

Eu acho que o ensinar não é difícil. O difícil é fazer o outro aprender. O processo de ensino-aprendizagem tem que pensar no sujeito que está ali para aprender. Isso vale tanto para a escola quanto para a universidade. Porque, muitas vezes, aconteceu comigo de eu não buscar saber a história das pessoas e lá pelas tantas a gente vê que e as coisas não vão bem. Aí você vai buscar, mas “o que acontece com fulano de tal?” Mas tem isso, a história é assim. Às vezes, tem elementos lá que se não justificam, explicam e explicando me ajudam a modificar a minha intervenção, o modo de conduzir. Ensinar e aprender é um processo assim muito dialógico e construtivo. (Ana Julia)

A gente vai mostrar as possibilidades, os sinais. A gente é moralmente responsável, nessa perspectiva de mostrar os sinais. Para mim, de forma muito resumida, ensinar e aprender são duas coisas muito próximas, mas que implicam papéis distintos dos agentes envolvidos. O que não quer dizer que eu como professor apenas ensine. Acho que o processo é dinâmico, eu mostro os sinais, mas eu também leio outros sinais. Um processo constante de ensinar e de aprender e eu como professor estou envolvido nele e o aluno também está envolvido. (Martin)

Bakhtin (2011, 2012a, 2012b) apresenta alguns elementos teóricos, os quais podem respaldar a reflexão sobre o processo de aprendizagem, principalmente porque seus textos nos propiciam a olhar o existir como um evento vivido, como uma relação dialógica entre sujeitos envolvidos em um processo de ensino e de aprendizagem; logo, como processos de construção compartilhada do conhecimento.

Desse modo, Bakhtin (2010, 2011) e Bakhtin [Voloshinov] (2012b) consideram que todo ato de compreensão é uma forma de diálogo ativo e responsivo com o outro. Por conseguinte, podemos compreender que professor e aluno, quando se encontram em situação de ensino e aprendizagem, experimentam um processo dialógico construído na dialética das interlocuções entre diferentes sujeitos, o que pode favorecer a aprendizagem colaborativa. Assim, consideramos que o conceito de compreensão tem elementos que podem relacioná-lo com a aprendizagem.

Só a compreensão ativa nos permite apreender o tema, pois a evolução não pode ser apreendida senão com a ajuda de um outro processo evolutivo. Compreender a enunciação de outrem significa orientar-se em relação a ela, encontrar o seu lugar adequado no contexto correspondente. A cada palavra da enunciação que estamos em processo de compreender, fazemos uma série de palavras nossas, formando uma réplica. Quanto mais numerosa e substanciais forem, mais profunda e real é a nossa compreensão. (BAKHTIN [VOLOCHÍNOV], 2012a, p. 136).

Nessa perspectiva, a compreensão constitui um ato dialógico vivido entre interlocutores que, ao colocarem-se em atitude dialógica com relação à enunciação do outro, completam seu entendimento pela tomada de consciência e pela descoberta dos sentidos da enunciação. Compreender ativamente significa opor à palavra do locutor uma contrapalavra, a qual constitui uma réplica contendo na sua origem a ideia enunciada pelo outro, mas também a singularidade do interlocutor. A compreensão completa do diálogo significa um ato responsivo e criativo (BAKHTIN, 2010; BAKHTIN [VOLOCHÍNOV], 2012b).

De acordo com Bakhtin [Volochinov] (2012b), existem duas formas distintas de compreensão: a compreensão passiva e a ativa. A primeira exclui de antemão e por princípio uma resposta ativa e se mantém ligada somente à decodificação de um sinal. “Permanecendo

passiva, não traz nada de novo para a compreensão do discurso, ela apenas o dubla, reproduzindo-o, ficando prisioneira dos limites do seu contexto [...]” (FREITAS, 2013, p. 97). Em contrapartida, a compreensão ativa, a que mais nos interessa, consiste naquela que já contém o germe da resposta. Nesse movimento de compreensão do discurso do outro, criam-se possíveis respostas, as quais, à medida que tomam forma e conteúdo, ampliam nossas possibilidades de compreensão responsável e interessada sobre e com a linguagem do outro.

A cada palavra da enunciação que estamos em processo de compreender, fazemos corresponder uma série de palavras nossas, formando uma réplica. [...] Assim cada um dos elementos significativos isoláveis de uma enunciação e a enunciação toda são transferidos nas nossas mentes para um outro contexto, ativo e responsivo. A compreensão é uma forma de diálogo; ela está para a enunciação assim como uma réplica está para a outra no diálogo. Compreender é opor a palavra do locutor uma contrapalavra. [...] Na verdade, a significação pertence a uma palavra enquanto traço de união entre os interlocutores, isto é, ela só se realiza no processo de compreensão ativa e responsiva. (BAKHTIN [VOLOSHINOV], 2012b, p. 137).

Por conseguinte, compreendemos o ECS como um espaço de formação, na perspectiva da ética e da estética humana, possibilitando aos estudantes interagirem no contexto profissional e, em decorrência dessa vivência dialógica, situada, social e cultural, encontrarem-se consigo mesmo, com o outro, com as teorias, com as instituições e, assim, vivenciarem experiências formativas que promovam aprendizagens fundamentadas nas relações e na reflexão sobre a concretude do mundo real do trabalho, de tal modo que as implicações positivas advindas dessa experiência dependerá do nível de articulação entre o currículo, as instituições e as pessoas envolvidas no processo formativo profissional; da organização, da gestão e orientação pedagógica⁵⁰, do estágio na dinâmica curricular e nos campos de estágio; do grau de comprometimento e motivação tanto do estagiário quanto dos professores, especialmente professor-orientador e coorientador envolvidos nesse período da formação (MARCELO, 1999; ZABALZA, 2014).

As narrativas explicitam esses aspectos:

Eu acho que é tudo uma construção. [...] eu não entendo que aprender seja dominar conteúdos e ter compreensão de conceitos, mas eu acho que aprender vai muito mais do que isso; porque, se fosse só isso, nós professores não aprenderíamos mais, eu acho que a gente está aprendendo constantemente, eu acho que aprender é algo diário. Aprender é um fazer e refazer e construir. Então, eu acho que aprender é um construir diário, é um

⁵⁰ “[...] entendida como um conjunto de formas de intervenção didática desenvolvida pelos professores na prática cotidiana, a partir de seus conhecimentos sobre a matéria a ser desenvolvida e o modo de ensiná-la” (BOLZAN, 2008, p. 106).

compreender diário, é um investigar. Eu acho que para nós professores é diário, porque, se eu pensar em mim como professora, eu aprendo diariamente com os meus alunos e eu até digo: “eu aprendo muito mais com eles do que eles comigo”. São muitas experiências. (Ana Clara)

O ensinar está muito voltado à minha consciência enquanto educadora do que realmente eu tenho que fazer na sala de aula e especificamente que propostas que eu possa levar para que ela desenvolva não apenas a minha disciplina, mas o ser humano. [...] como educadora eu tenho uma responsabilidade muito grande com a aprendizagem, não só a do aluno, mas a minha também porque dependendo de como eu me conscientizo do meu papel e da minha responsabilidade naquele processo de ensinar eu estarei me comprometendo com a aprendizagem do meu aluno. (Ana Carolina)

Tu não separas uma coisa da outra, quem ensina aprende e quem aprende é porque está ensinando, então quando tu dizes assim: “tu aprendes junto? É evidente”. Vamos dizer assim, essa não é uma dualidade. A minha concepção é de que eu, ao mesmo tempo que sou educadora, sou educanda. Ao mesmo tempo eu ensino e aprendo, então a aprendizagem ela tem a ver com a concepção teórica e metodológica, para mim é isso, não existe eu ensinar o conhecimento, existe eu construir o conhecimento e esse conhecimento não se constrói individualmente, essa é a grande questão. (Ana Sofia)

[...] não sei se é emocional, mas tu aprendes melhor aquilo que gostas. [...] particularmente, a forma que eu aprendo é mais com a leitura. Eu aprendo muito quando eu vou dar aula porque se eu estudo para dar aula, em geral, a gente faz isso, tu estudas, te organizas parece que aquilo se concretiza quando estás tentando ensinar o outro, ou um assunto teórico ou um assunto prático, mas acho que aprendo mais quando estou realizando na sala de aula. (Ana Carla)

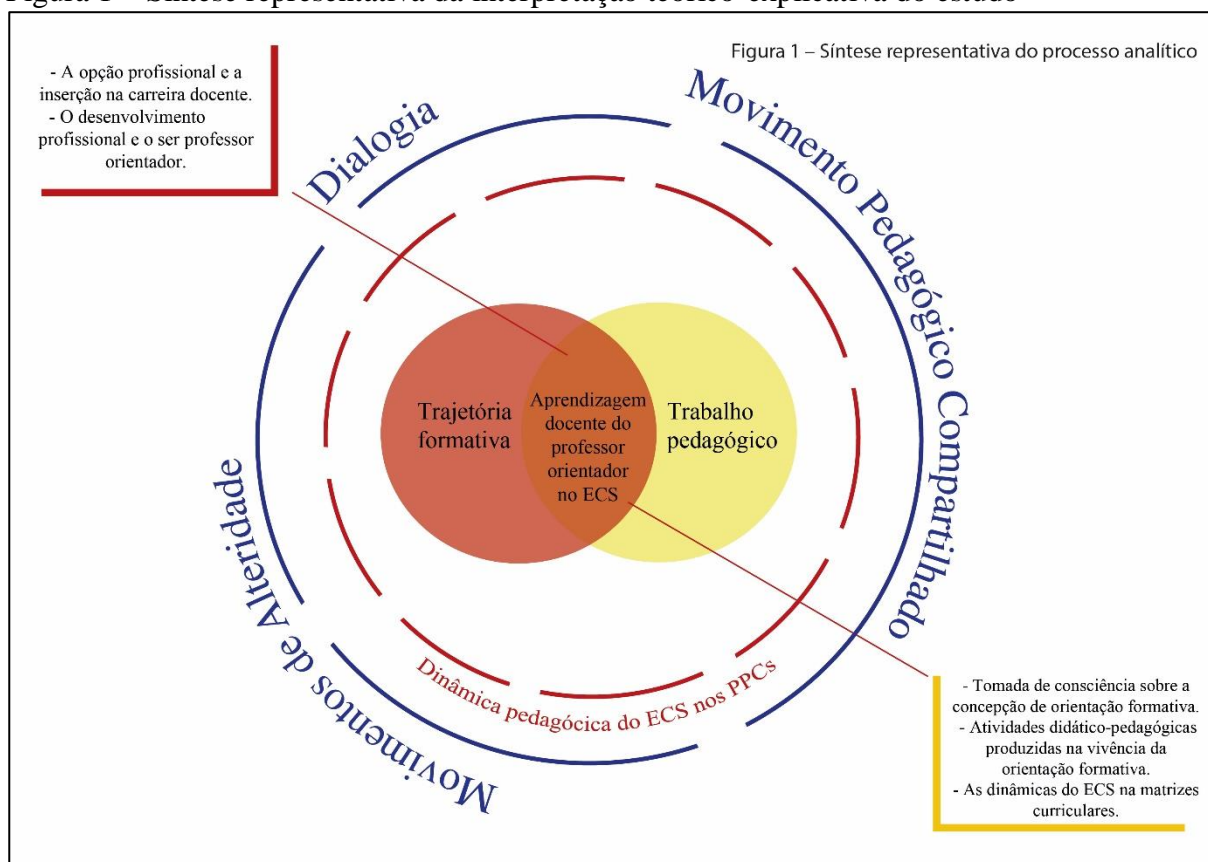
Enfatizamos que, ao compreendermos ativamente o outro, colocamo-nos como sujeitos verdadeiramente engajados no diálogo. Portanto, ao agirmos com atos responsáveis, passamos a considerar esse outro como alguém que está na essência da nossa constituição. Nessa perspectiva, assumimos a docência, no ECS, como um ofício que se constitui pelos seguintes aspectos: como uma vivência profissional assentada nas relações interpessoais e interformativas; nos modos de organização e dinâmica do trabalho pedagógico; nos modos de comunicação, ou seja, do tom emotivo-volitivo da linguagem a qual media os processos de ensino e de aprendizagem e pela ideia do inacabamento.

Nessas perspectivas, consideramos como foco teórico-conceitual deste estudo a categoria de análise **aprendizagem docente do professor orientador de Estágio Curricular Supervisionado (ECS)**, na formação de professores, no contexto institucional de uma Universidade Comunitária de Ensino Superior (ICES). Por sua vez, a totalidade arquitetônica dessa categoria está assentada sob a **dinâmica pedagógica dos 13 cursos de licenciatura** e constituída pela trama tecida entre os elementos e as dimensões **trajetória formativa e trabalho pedagógico docente**. Tais dimensões categoriais são internamente implicadas pelos

movimentos de **alteridade**, **dialogia** e **conhecimento pedagógico compartilhado**, os quais singularizam as relações orgânicas que compõem, organizam e articulam as dimensões categoriais e, assim, configuram a aprendizagem do ser professor orientador.

Na Figura 1, apresentamos a síntese representativa da interpretação teórico-explicativa, destacando-se a categoria, as dimensões, os elementos categoriais e os movimentos da aprendizagem docente que configuram a totalidade arquitetônica da pesquisa.

Figura 1 – Síntese representativa da interpretação teórico-explicativa do estudo



3.1 A ESTRUTURA PEDAGÓGICA DO ECS NOS PROJETOS PEDAGÓGICOS DOS CURSOS DE LICENCIATURA (PPCS)

Na arquitetura institucional da Universidade, os 13 cursos de licenciatura estão distribuídos em seis unidades acadêmicas. O Instituto de Ciências Exatas e Geociências dispõe dos seguintes cursos: Física, Geografia, Matemática e Química; no Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, os cursos de Filosofia, História, Letras Inglês e Letras Espanhol; no Instituto de Ciências Biológicas, o Curso de Biologia; na Faculdade de Educação, o Curso de Pedagogia; na Faculdade de Artes e Comunicação, os cursos de Artes

Visuais e Música; na Faculdade de Educação Física e Fisioterapia, o Curso de Educação Física. Analisaremos o ECS a partir da proposta curricular desenvolvida no Projeto Pedagógico de Curso (PPC) de cada Licenciatura de acordo com o desenho teórico-metodológico da investigação, seguindo os aspectos elencados no Roteiro de análise do ECS nos PPCs (Quadro 1) e a ordem em que as unidades acadêmicas estão apresentadas no estudo.

Consideramos relevante identificar, na dinâmica pedagógica dos cursos de licenciatura, que as disciplinas de Política, Estrutura e Gestão da Educação Básica, Didática Geral, Psicologia da Educação e Educação Inclusiva constituem matérias relacionadas à formação propedêutica e integram a área institucional de Fundamentos Pedagógicos da Educação, a qual está vinculada ao Núcleo Comum de Formação Pedagógica, locado na Faculdade de Educação, na ICES. O Núcleo Comum de Formação Pedagógica compõe a proposta nuclear comum de formação para os cursos de graduação, criada pela Universidade, a fim de “consolidar uma política comum de formação no que concerne aos conhecimentos básicos e humanísticos.” O artigo 3 da Resolução Consun n. 18/2007 estabelece que cada núcleo ofertará um rol de disciplinas institucionais aos cursos de graduação, cuja presença é obrigatória ou facultativa nas matrizes curriculares, de acordo com a natureza e característica do curso (Dispositivos regimentais e legais: sobre os cursos de graduação, VRGRAD/ICES, 2014, p. 49).

Nessa perspectiva, essas quatro disciplinas institucionais compõem o currículo de todos os cursos de licenciatura, apresentando a mesma ementa e número de créditos, porém distribuídas na matriz curricular de acordo com a especificidade de cada licenciatura. Assim, juntamente com outras disciplinas de formação básica e específica, introduzem o estudo da dimensão didático-pedagógica na formação de professores nos cursos da Universidade, o que repercutirá nos processos de ensino e de aprendizagem da docência no estágio curricular supervisionado (ECS).

A seguir, apresentamos os Institutos e Faculdades que conformam a arquitetura institucional da Instituição Comunitária de Ensino Superior (ICES) com seus respectivos cursos de licenciatura, a fim de explicar a dinâmica pedagógica do ECS.

3.1.1 O ECS nos cursos de licenciatura situados no Instituto de Ciências Exatas e Geociências (ICEG)

No ICEG são ofertados quatro cursos de licenciatura: Física, Geografia, Matemática e Química; todos funcionam no turno da noite e possuem duração de oito semestres.

O **curso de Licenciatura em Física** apresenta como objetivo geral do currículo “formar professores de Física para atuar nos processos de ensino e de aprendizagem na educação básica de acordo com as metodologias condizentes com a sua área de atuação.” (PPC FÍSICA, 2012, p. 7).

Observamos a preocupação da proposta de formação profissional em preparar professores que dominem tanto o conhecimento do campo disciplinar da área quanto os conhecimentos de cunho didático-pedagógico enfocando a prioridade do saber metodológico no processo de ensino e de aprendizagem; portanto, valorizando o saber e o fazer da ação docente.

No que se refere ao perfil do profissional, o PPC Física (2012) salienta:

[...] preparar um profissional com uma sólida formação em Física, dominando os seus aspectos conceituais, históricos e epistemológicos, bem como os pedagógicos, a fim de que disponha de elementos que lhe garantam o exercício competente e criativo da docência nos diferentes níveis do ensino formal e em espaços não formais. A busca é por atuar tanto na disseminação dos conhecimentos desenvolvidos em Física, como instrumento de leitura da realidade e da construção da cidadania, quanto na produção de novos conhecimentos relacionados ao seu ensino e conseqüente divulgação. (PPC FÍSICA, 2012, p. 8).

Em relação ao ECS, o curso objetiva proporcionar a integração dos conhecimentos teóricos decorrentes da aprendizagem acadêmica com as situações práticas do contexto escolar, oportunizando uma visão dinâmica das escolas de educação básica em questões didático-pedagógicas e administrativas. Na direção de alcançar esse objetivo, consideramos que o curso inicia os estudos relacionados ao estudo do trabalho docente a partir da formação propedêutica com as disciplinas de Psicologia da Educação, Políticas, Estrutura e Gestão da Educação Básica e Didática Geral, as quais acontecem, correspondentemente, nos níveis 2, 3 e 4. Além disso, com a formação específica denotada pela disciplina de Ensino de Física I, também ofertada no nível 4, a qual inicia a construção da relação entre os conhecimentos do campo disciplinar e os didático-pedagógicos. A disciplina de Educação Inclusiva ocorre no nível 7 do curso (PPC FÍSICA, 2012).

De acordo com o PPC Física (2012, p. 54), a dinâmica do ECS procurou respeitar

[...] o gradativo envolvimento do estudante com a escola e, conseqüentemente, com a sala de aula. [...] buscou-se contemplar nesse componente curricular as atividades relacionadas à elaboração e ao desenvolvimento de projetos de ensino tendo como referencial o projeto político-pedagógico da escola, campo do estágio. Além disso, as atividades contempladas no estágio, cuja duração não deve ser inferior a um semestre letivo, referem-se à regência de classe, integrando todos os aspectos inerentes a essa ação.

Dessa forma, a partir das disciplinas de Ensino de Física II e Ensino de Física III, as quais acontecem nos níveis 5 e 6, respectivamente, inicia-se a aproximação do contexto escolar. Na disciplina de Ensino de Física II, ocorre o aprofundamento dos conhecimentos didáticos com ênfase nas abordagens metodológicas para a transposição didática do conteúdo, como também a primeira inserção do estudante, a fim de realizar a observação da estrutura e do funcionamento escolar; na disciplina de Ensino de Física III, a ênfase ocorre sobre a aprendizagem da aplicação de projetos, aplicativos educacionais e da pesquisa no campo do ensino da Física, assim como prevê visitas de aproximação à escola e à elaboração do planejamento de atividades a serem aplicadas nas disciplinas de ECS. A disciplina de Estágio Supervisionado I – Ensino Fundamental – ocorre no nível 7, quando o estagiário desenvolve o trabalho pedagógico docente, no 9º ano da educação básica, na disciplina de Ciências. O nível 8 dá continuidade à vivência da docência na disciplina de Estágio Supervisionado II – Ensino Médio –, quando desenvolve o processo de ensino e de aprendizagem da disciplina de Física. Portanto, essas quatro disciplinas estruturam o módulo de estágio, que se inicia no nível 5 e finaliza no nível 8, perfazendo um total de 405 horas.

O curso de Licenciatura em Geografia, em seu Projeto Pedagógico do Curso (2013, p. 8), apresenta como objetivo geral do currículo:

Formar profissionais para atuar na docência de Geografia no ensino fundamental e médio, oferecendo condições para que os graduados possam desempenhar um trabalho eficiente, que expresse seu preparo no conhecimento e interpretação do espaço e nas suas formas de organização e que revele a assimilação de uma base metodológica pertinente a uma visão geográfica renovada, reflexiva, crítica e propositiva que contribua para uma educação como valor social.

Quanto ao perfil do profissional, o PPC Geografia (2013, p. 10), para a formação de professores, pressupõe que o egresso apresente “o aperfeiçoamento dos sentidos para viver e compreender o mundo, paralelamente à instrumentalização teórico-metodológica para a prática profissional.”

Ao analisarmos a matriz curricular, sua estrutura e dinâmica, compreendemos que o projeto do curso se constrói procurando superar a fragmentação entre a formação teórica e prática, pois prevê, em sua organização, a oferta das disciplinas de formação específica, de Práticas de Geografia I, II, III, IV e V, as quais são oferecidas, respectivamente, nos níveis 2, 3, 4, 5 e 6, sendo caracterizadas como disciplinas de formação específica e práticas pedagógicas. Elas objetivam realizar momentos de inserção dos estudantes na realidade profissional, por meio da elaboração e aplicação de oficinas, projetos e monitorias que

articulem o estudo do conhecimento do campo disciplinar a ações pedagógicas que promovam a aprendizagem do ensinar. Nesse particular, tais matérias passam a se constituir, gradativamente, como espaços que impliquem vivências formativas da docência. No PPC Geografia (2013, p. 57), está explícito que essas disciplinas apresentam como principal compromisso:

[...] o de encaminhar os acadêmicos a realizarem atividades práticas que proporcionem a aplicação da teoria e das técnicas pertinentes ao ensino, bem como a realização de estudos de caso ao longo de cada semestre, procurando perceber a evolução do processo de aprendizagem que, acompanhado pela respectiva reflexão teórica, deve dar subsídios para o enfrentamento dos desafios do processo de ensino que será concretizado na sequência do curso.

As disciplinas de Educação Inclusiva, Psicologia da Educação, Políticas, Estrutura e Gestão da Educação Básica e Didática Geral, de formação propedêutica, acontecem nos níveis 2, 4, 5 e 6; as três últimas são ofertadas concomitantemente às disciplinas de Práticas de Geografia IV e V e as disciplinas de Metodologias do Ensino da Geografia I, II e III, ofertadas na grade curricular nos níveis 4, 6 e 7. Essas últimas matérias compõem o eixo teórico metodológico do currículo e visam integrar tanto vertical quanto horizontalmente as disciplinas ao longo dos níveis 4, 5, 6, 7 e 8, especialmente, subsidiando os estágios curriculares. As matérias de Metodologias do Ensino visam à orientação das práticas educativas nos processos de ensino e de aprendizagem da Geografia (PPC GEOGRAFIA, 2013).

Desse modo, entendemos que esse módulo formado pelas disciplinas de formação básica (Educação Inclusiva, Psicologia da Educação, Estrutura e Gestão da Educação Básica e Didática Geral) e específicas (Práticas de Geografia e Metodologia do Ensino) contribuem para a articulação e fortalecimento da unidade teoria e prática, já que promovem desde o início do curso vivências formativas no contexto da educação básica. Vivências que, no processo de planejamento e implementação, pressupõem o diálogo entre estudantes e professores, teoria e prática, universidade e escola, repercutindo no ECS e na ação qualificada do estagiário à medida que este apresenta maior capacidade de refletir criticamente sobre os desafios e exigências da docência, aspecto que está pautado no objetivo geral do curso.

O curso de **Licenciatura em Matemática** explicita no Projeto Pedagógico do Curso (2016, p. 8) o objetivo geral do currículo:

Formar professores de Matemática para atuar na segunda fase do ensino fundamental e para o ensino médio, com sólida formação pedagógica e em condições de reconhecer a Matemática como ciência e como instrumento no desenvolvimento de outras áreas do saber.

Reconhecemos que o objetivo destaca a relevância do conhecimento pedagógico na formação inicial de professores de Matemática reconhecendo-o, a nosso ver, como um conteúdo específico da formação do licenciado com o conteúdo do campo disciplinar, assim como enseja, a partir da estrutura e dinâmica curricular, a tomada de consciência do futuro professor quanto à necessidade de reconhecer a interdisciplinaridade como um elemento a ser desenvolvido no diálogo com outras áreas no contexto da escola.

No que diz respeito ao perfil do profissional, o PPC Matemática (2016, p. 10) propõe:

[...] capacitar o licenciando no domínio de conteúdos específicos da área, de nível superior, de tal forma que o futuro profissional perceba a Matemática como um campo bem estruturado de conhecimento e como uma ferramenta para as demais ciências e assim consiga estabelecer relações com a Matemática do ensino básico, justificando-a, re-significando-a. Também propõe capacitar o licenciando nos conhecimentos pedagógicos no que diz respeito a como os aprendizes assimilam, constroem e desenvolvem conceitos matemáticos, como os professores podem auxiliar os aprendizes a assimilar, construir e desenvolver conceitos matemáticos, como avaliar o processo, a fim de que o futuro professor possa, de forma autônoma, elaborar e executar propostas de ensino de Matemática na educação básica, adequadas ao contexto sociocultural onde estiver inserido.

Ao analisarmos a matriz curricular, sua estrutura e dinâmica, compreendemos que as disciplinas relacionadas ao processo formativo para o exercício da docência iniciam a partir da formação propedêutica, com as disciplinas de Psicologia da Educação, Políticas, Estrutura e Gestão da Educação Básica e Didática Geral, as quais acontecem, correspondentemente, nos níveis 2, 3 e 4, assim como com a matéria de formação específica de Metodologia do Ensino da Matemática I, também, no nível 4, a qual inicia a construir a relação entre os conhecimentos específicos da área e os didático-pedagógicos a partir do estudo de propostas pedagógicas para o processo de ensino e de aprendizagem dos conceitos matemáticos, análise de pesquisas na área da Educação Matemática e elaboração de situações de ensino para estudantes dos níveis fundamental e médio. As disciplinas de Metodologia do Ensino da Matemática II e III, ofertadas nos níveis 5 e 6, aprofundam os estudos relacionados à transposição didática do conteúdo e iniciam a aproximação dos estudantes com o contexto escolar, promovendo a investigação sobre a relação entre professor e aluno e os planos de estudo da disciplina. A disciplina de Educação Inclusiva é ofertada no nível 7 (PPC MATEMÁTICA, 2016).

As disciplinas de Estágio Curricular I e II acontecem, respectivamente, nos níveis 7 e 8, ou seja, na sequência das disciplinas de Metodologia do Ensino da Matemática. O ECS é concebido como atividade teórico-prática consistindo em um período da formação que possibilita ao estudante a vivência da docência, refletindo sobre o processo de ensino e de aprendizagem levando, assim, o estagiário à compreensão das situações concretas da sala de aula. Promove a articulação entre os conhecimentos específicos e os conhecimentos pedagógicos e didáticos ao planejar, implementar e avaliar a ação docente.

O **curso de Licenciatura em Química** funciona no turno da noite, com duração de oito semestres. O Projeto Pedagógico do Curso (2016, p. 8) apresenta como objetivo geral do currículo:

Instrumentalizar o acadêmico com sólida formação em Química proporcionando embasamento teórico-prático aliado à capacidade técnica de discussão crítica e dialética do conhecimento permitindo um eficiente e apropriado desempenho docente em Ciências no Ensino Fundamental-Séries Finais e em Química no Ensino Médio, junto a sua comunidade, assegurando, além disso, a qualidade do exercício profissional em outras funções relacionadas à Química.

Em relação ao perfil do profissional, o PPC Química (2016, p. 9) indica que o licenciado é um profissional de “formação generalista com habilidades nas atividades básicas experimentais de química e preparação adequada à aplicação pedagógica do conhecimento como educador no ensino fundamental (séries finais) e médio.”

O PPC Química (2016) apresenta em sua proposta curricular a oferta das disciplinas de formação específica, caracterizadas como práticas pedagógicas de Educação Química I, II, III, IV, e V, as quais são oferecidas, respectivamente, nos níveis 2, 3, 4, 5 e 6. Essas matérias se caracterizam por oferecerem um bloco relacionado à construção de conhecimentos que produzam [trans]formações no processo de ensinar e aprender na área da Química; interação na perspectiva da transposição didática como recurso na construção de conceitos; elaboração de um projeto de pesquisa levando em conta tendências atuais da pesquisa em ensino; planejamento, preparação e montagem de materiais instrucionais voltados ao ensino de Química na educação básica; investigação, síntese, análise, interpretação e sistematização de fenômenos do cotidiano voltados ao ensino das temáticas das Ciências da Natureza; desenvolvimento de unidades de ensino e a conjugação de ensino e pesquisa na escola; elaboração e apresentação de microaulas; princípios norteadores na construção de uma proposta de ensino de química para formar um cidadão; estudo dos pressupostos educacionais e da proposta metodológica de projetos inovadores para o ensino de Química; construção de *kits* de experimentos de material alternativo; compreensão da ideia do professor/pesquisador

de sua prática, possibilitando o exercício da pesquisa sobre aprendizagem de conceitos fundamentais. Essas disciplinas também iniciam a aproximação do estudante ao contexto escolar a partir de vivências da aplicação de entrevistas com educadores da área de química e com estudantes do ensino médio; acompanhamento do desenvolvimento do trabalho do professor experiente, produzindo reflexões a partir das observações; sistematização dos conhecimentos sobre o professor – crenças e ações; atuação pedagógica na forma de monitoria, embasada na pesquisa em sala de aula do processo de ensinar como mediação do aprender; organização de ambientes de aprendizagem na escola de educação básica; análise do sistema organizacional da educação básica nos aspectos da gestão administrativo-pedagógica e das relações de poder dela decorrentes; pesquisa para análise do Projeto Pedagógico e Regimento da escola em que irá desenvolver o ECS; elaboração, na disciplina de Educação Química V, do projeto de estágio para o ensino fundamental.

As disciplinas de Psicologia de Educação, Educação Inclusiva, Políticas, Estrutura e Gestão da Educação Básica e Didática Geral acontecem, respectivamente, nos níveis 4, 5 e 6, assim como com a matéria de Metodologia do Ensino de Ciências – Química, no nível 6, a qual pretende aprofundar a epistemologia da Química com ênfase nos principais conceitos trabalhados na educação básica; processo de formação de conceitos: natureza, características, abrangência, limitações, contextualização; organização de situações de ensino: conceito, natureza, características, abrangência, limitações; elaboração de propostas de ensino adequadas à sociedade. Observamos que, no contexto geral, as temáticas das disciplinas que antecedem o ECS formam um eixo que denota flexibilidade e diálogo teórico-prático e pedagógico entre as vivências e aprendizagens, no âmbito da universidade e escola, a respeito do trabalho pedagógico docente (PPC QUÍMICA, 2016).

Assim, o PPC Química (2016, p. 76) identifica o ECS como um espaço que se insere na

[...] possibilidade de efetiva ação do acadêmico num processo de ensino-aprendizagem que tornar-se-á concreto e autônomo quando da conclusão e profissionalização do acadêmico professor. Constitui-se como momento de capacitação em serviço para a/pela docência em Ciências/Química. Oportunidade de compreender o espaço escolar como *locus* de construção/(re)construção de saberes, analisando-o em todas as suas peculiaridades.

Nesse sentido, essas aprendizagens implicam a qualidade das vivências formativas para a docência nas disciplinas de Estágio Curricular Supervisionado no Ensino Fundamental e Estágio Curricular Supervisionado no Ensino Médio, ofertadas nos níveis 7 e 8, perfazendo um total de 405 horas e objetivam (re)elaborar os processos de ensino e de aprendizagem,

com uma visão crítica na realidade escolar, na organização, fundamentação e na aplicação de ambientes de aprendizagens, com recursos da ciência e tecnologia. Assim, promovem o planejamento das atividades de ensino em consonância com a proposta pedagógica da escola voltada para a construção do conhecimento, do sujeito e da cidadania, experienciando a docência em aulas nos anos finais do ensino fundamental e ensino médio.

3.1.2 O ECS nos cursos de licenciatura situados no Instituto de Filosofia e Ciências Humanas (IFCH)

No IFCH, são ofertados quatro cursos de licenciatura: Filosofia, História, os quais possuem duração de oito semestres; Letras-Espanhol e Letras Inglês, com duração de nove semestres, sendo que todos os cursos funcionam no turno da noite.

O curso de **Licenciatura em Filosofia**, no Projeto Pedagógico do Curso (2016, p. 9), propõe como objetivo geral da proposta curricular:

Criar condições para o desenvolvimento de uma formação filosófica geral sólida, visando promover a capacitação de profissionais competentes, a autonomia intelectual, a qualificação do espaço institucional ocupado pelo formado em filosofia (escolas, universidades, instituições, etc.), a promoção de um diálogo interdisciplinar e a reflexividade do saber filosófico e dos demais saberes.

A concepção de formação apresenta-se no PPC Filosofia (2016, p. 5) consolidada a partir de um movimento reflexivo a respeito da possibilidade de se conceber a área de Filosofia, sendo postulado que:

O formando em filosofia precisa aprender com seus professores a problematizar a própria filosofia. É preciso aprender a analisar os problemas da filosofia a partir de uma real preocupação filosófica. [...] De um lado, evidenciamos a dimensão existencial-vital da filosofia e, de outro, a dimensão funcional e instrumental do sentido da filosofia. Para esta última, o sentido da filosofia está na demonstração de sua concreta contribuição para melhorar e transformar a sociedade. Para a dimensão funcional-instrumental, a filosofia é produto da cultura, é coisa dada, pronta para ser usada. Contrariamente a isso, a dimensão existencial-vital mostra que o sentido da filosofia não está dado; precisa ser buscado. Por isso, quando perguntamos, nesse contexto, pelo sentido da filosofia, agregamos à pergunta a responsabilidade da busca de uma resposta que não existe e que precisa ser construída. Para esta dimensão, o sentido da filosofia está no filosofar.

Tal afirmação repercute sob o perfil do professor proposto na estrutura curricular, o qual se sustenta sob a articulação entre os seguintes aspectos do processo formativo docente: a formação pedagógica relacionada à aprendizagem dos saberes inerentes ao exercício da docência; a formação filosófica ligada ao conhecimento do campo disciplinar da área, logo,

aos temas clássicos da tradição filosófica; a formação cultural geral trata da aprendizagem de um saber que concebe o ser humano como sujeito sócio-histórico e propõe o estudo do homem sob suas diversas dimensões: ética, estética, psicológica, política, cognitiva, etc.; a habilidade na interpretação, elaboração e exposição dos conteúdos filosóficos; o rigor no trato com os textos clássicos, a fim de que, no diálogo com os clássicos da filosofia, possam construir um modo e um método de pensar filosoficamente; o desenvolvimento de competências previstas nas Diretrizes Curriculares Nacionais (PPC FILOSOFIA, 2016).

Em sua estrutura curricular, o PPC Filosofia (2016) oferta as disciplinas de formação específica denominadas Formação para o Ensino da Filosofia I, II, III, IV, V e VI, as quais são oferecidas, respectivamente, nos níveis 1, 2, 3, 4, 5 e 6. Essas disciplinas se caracterizam como práticas pedagógicas e objetivam qualificar a formação teórica e prática dos futuros professores. Nessa direção, permitem a aprendizagem de conhecimentos de cunho específico, pedagógico e didático, por meio da compreensão da ação humana e social e ação pedagógica; formação metodológica; autoconhecimento como princípio da formação pedagógica; pressupostos teóricos do ensino de filosofia com crianças e adolescentes; temas referenciais para o ensino de filosofia; o perfil do professor de filosofia no atual contexto educacional; desenvolvimento cognitivo e as teorias da aprendizagem; o ensino de lógica; a filosofia e o processo de formação do conhecimento: a investigação, a tradução, a formação de conceitos, o raciocínio, a educação moral como tarefa filosófica, o ensino de filosofia: a dimensão estética e antropológica, observação, registro, sistematização e seminários e planejamento de oficinas e elaboração de materiais (PPC FILOSOFIA, 2016).

Os estágios supervisionados são concebidos no projeto de curso articulados às disciplinas de Formação para o Ensino da Filosofia que, na totalidade do conjunto, formam um eixo central do currículo e visam tanto articular metodologicamente os saberes teóricos, didáticos e pedagógicos quanto refletir sobre a ação docente. Tal tarefa é compartilhada com as disciplinas de formação básica de Filosofia da Educação (nível 2); Sociologia dos Processos Socioeducativos (nível 2); Psicologia da Educação (nível 3); Didática Geral (nível 4); Políticas, Estrutura e Gestão da Educação Básica (nível 7). Assim, os estágios são denominados como Prática de Ensino em Filosofia: Estágio Supervisionado I e Prática de Ensino em Filosofia: Estágio Supervisionado II, sendo ofertados nos níveis 7 e 8, respectivamente, perfazendo um total de 405 horas e se configurando em espaços onde o estudante é inserido na realidade escolar, a fim de qualificar e aprofundar sua aprendizagem da docência no ensino fundamental e médio da educação básica.

O curso de **Licenciatura em História** explicita no Projeto Pedagógico do Curso (2016, p. 8) que o objetivo geral da proposta curricular consiste em “oportunizar a formação docente por meio de atividades de ensino, pesquisa e extensão, nas diversas dimensões da qualificação profissional, favorecendo a autonomia intelectual e promovendo a formação de um professor pesquisador.”

Quanto ao perfil do egresso, o PPC História (2016, p. 8) indica que o licenciado é um profissional de História que “deve estar apto ao exercício do trabalho de historiador em todas as dimensões: o que supõe a apropriação do conhecimento histórico e das práticas essenciais de sua produção, ensino e difusão.”

O PPC História (2016) apresenta as disciplinas de Psicologia da Educação, Educação Inclusiva, Políticas, Estrutura e Gestão da Educação Básica, Didática Geral, Prática Pedagógica de História, Metodologia do Ensino de História, Prática e Estágio I de Arquivos e Museus, Estágio Supervisionado em História II e Estágio Supervisionado em História III - Ensino Fundamental e Médio como matérias que configuram a formação básica do curso de licenciatura; portanto, mesmo as disciplinas que articulam a relação entre os conhecimentos do campo disciplinar aos práticos pedagógicos se encontram nesse bloco da formação, o que evidencia a intenção do curso em fortalecer o saber pedagógico no processo formativo docente articulando-os aos conhecimentos do campo disciplinar.

As disciplinas, conforme o PPC, obedecem à seguinte ordem na estrutura curricular: Políticas, Estrutura e Gestão da Educação Básica, nível 2; Psicologia da Educação e Prática Pedagógica de História, nível 3, a qual estuda a história do ensino de história no Brasil enquanto disciplina escolar, identifica os processos de aprendizagem e a elaboração de conceitos e noções históricas e o desenvolvimento de projeto de investigação do cotidiano escolar; Didática Geral e Metodologia do Ensino de História, nível 4, esta última disciplina estuda os referenciais epistemológicos e operacionais no campo metodológico do conhecimento, do currículo e do ensino de história e a elaboração de metodologias específicas ao ensino de história. A disciplina de Educação Inclusiva é ofertada no nível 8 (PPC HISTÓRIA, 2016).

Os estágios curriculares identificam-se como espaços formativos onde se desenvolvem as habilidades e saberes da docência, pois implicam a elaboração

[...] do planejamento de intervenções e os projetos de estágio. Propicia-se a aproximação entre a teoria e a prática pedagógica, possibilitando a vivência no espaço escolar. Os recursos e procedimentos didáticos utilizados visam colocar o graduando em contato com os diferentes suportes textuais, documentais, museais e lugares de memórias. (PPC HISTÓRIA, 2016, p. 60).

Desse modo, o ECS visa, a partir das ações e operações relacionadas ao planejamento e vivência da docência, orientar o futuro professor na compreensão da unidade teoria e prática e, por conseguinte, fortalecer a sua práxis docente na escola. O estágio, no curso de História, é desenvolvido pelas disciplinas Prática e Estágio I de Arquivos e Museus, nível 4, que organiza o estudo dos princípios gerais da arquivologia e da museologia e desenvolve atividades práticas de intervenção em atividades docentes de estágio supervisionado em espaço escolar; o Estágio Supervisionado em História II e Estágio Supervisionado em História III - Ensino Fundamental e Médio ocorrem, respectivamente, nos níveis 6 e 7, perfazendo um total de 420 horas.

Os **cursos de Licenciatura em Letras – Português-Espanhol e Português-Inglês** são analisados concomitantemente, pois os PPCs desses cursos, no que se referem à estrutura curricular (carga horária, créditos e ementas) são idênticos, somente havendo diferença na nomenclatura utilizada para diferenciar as disciplinas de formação básica e específica na língua estrangeira. Os Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC Português-Espanhol, 2011; PPC Português- Inglês, 2011) apresentam como objetivo geral das propostas curriculares formar professores de língua portuguesa, de literatura brasileira e portuguesa; de língua espanhola e de literaturas da língua espanhola; de língua inglesa e de literaturas da língua inglesa, que sejam capazes de lidar criticamente com as diferentes linguagens, sobretudo a verbal, em sua realização oral e escrita, conscientes de sua inserção na sociedade e das relações com o outro.

Em relação ao perfil do egresso, o PPC Português-Espanhol (2011, p. 9) e o PPC Português-Inglês (2011, p. 7) indicam que o profissional em Letras, Português e Espanhol, Português e Inglês e respectivas literaturas deve:

[...] ter domínio do uso das línguas que são objeto de seus estudos, em termos de sua estrutura, funcionamento, literatura e manifestações culturais, além de ter consciência das variedades linguísticas e culturais. Deve ser capaz de refletir teoricamente sobre a linguagem, de fazer uso das tecnologias e de compreender sua formação profissional como processo contínuo, autônomo e permanente, no qual a pesquisa e a extensão, além do ensino devem estar articulados.

As disciplinas de formação básica apresentam-se distribuídas nos PPCs Português-Espanhol (2011) e Português-Inglês (2011) a partir da segunda metade do curso, iniciando com a Didática Geral no nível 6; Psicologia da Educação e Educação Inclusiva no nível 7; Política, Estrutura e Gestão na Educação Básica no nível 8. Um olhar panorâmico e superficial sobre as estruturas curriculares dos cursos pode considerar que essas disciplinas iniciam tardiamente na formação pedagógica do futuro professor. No entanto, ao aprofundarmos a análise das matrizes, verificamos que os cursos propõem disciplinas de

formação específica como Estudo da Língua Portuguesa, Língua Espanhola e Inglesa desde o nível 2, as quais em suas ementas trazem como conteúdo programático o estudo do processo de ensino em sala de aula. Talvez esse aspecto tenha levado à tomada de decisão de iniciar mais tardiamente a discussão dos fundamentos pedagógicos no processo formativo da docência.

As matrizes curriculares de ambos os cursos apresentam a mesma organização das disciplinas que fundamentam o ECS, relacionadas à formação em Letras – Português-Espanhol e Português-Inglês. Tal organização configura-se a partir das disciplinas de Práticas Pedagógicas de Português e Literatura I e II ofertadas nos níveis 4 e 6, respectivamente, e que antecedem o Estágio Supervisionado de Língua Portuguesa e Literatura I ofertado no nível 5 e ao Estágio Supervisionado de Língua Portuguesa e Literatura II oferecido no nível 7, perfazendo um total de 405 horas de ECS. Assim, de acordo com essa dinâmica, os estudantes realizam primeiramente o ECS em Português e Literatura para depois realizarem os estágios na Língua Estrangeira de sua opção formativa. Já as matérias de Práticas Pedagógicas I de Língua Espanhola e Língua Inglesa acontecem em concomitância com o Estágio Supervisionado I de Língua Espanhola e Língua Inglesa no nível 8, assim como as Práticas Pedagógicas II de Língua Espanhola e Língua Inglesa acontecem no mesmo nível dos Estágios Supervisionados II de Língua Espanhola e Língua Inglesa no nível 9, perfazendo um total de 300 horas de estágio (PPC PORTUGUÊS-ESPANHOL, 2011; PPC PORTUGUÊS-INGLÊS, 2011).

Assim, as disciplinas de práticas pedagógicas são classificadas como disciplinas de formação específica e consideram que:

[...] propiciam ao graduando momentos para a análise e a reflexão sobre a diversidade de aspectos envolvidos na ação pedagógica do educador: teorias pertinentes para o trabalho de ensino de língua materna e estrangeira e literaturas, concepções do objeto em estudo, abordagens e metodologias a serem discutidas e analisadas, para, então, serem testadas na prática. Nessas disciplinas as teorias serão contrapostas às situações práticas e verdadeiras trazidas para a sala de aula, por outros professores e pelos próprios acadêmicos, a partir das atividades de pesquisa e observação da realidade escolar. São os estudos de casos e as situações-problema disponibilizados aos acadêmicos para que esses se aproximem da realidade escolar e busquem alternativas de mudança, no trabalho colaborativo. (PPC PORTUGUÊS-ESPANHOL, 2011, p. 63; PPC PORTUGUÊS-INGLÊS, 2011, p. 62).

Essas disciplinas articuladas aos ECS, aos trabalhos acadêmicos e às atividades de práticas implicam conjuntamente para a formação da identidade do professor como educador. Nesse sentido, os PPCs Português-Espanhol (2011, p. 63) e Português-Inglês (2011, p. 62) concebem o estágio curricular como uma disciplina que se configura como um

[...] espaço interdisciplinar de formação, tem a finalidade de favorecer o conhecimento da realidade profissional, através de um processo de estudo, análise, problematização, teorização, reflexão, proposição de alternativas e solução de problemas, intervenção e redimensionamento da ação. Trata-se de um momento privilegiado de ação-reflexão-ação, que prevê o exercício profissional pleno, monitorado por professores mais experientes, em condições de garantir análise retrospectiva da ação pedagógica, refletindo sobre as dificuldades e as conquistas vivenciadas. Enfim, busca-se a formação de um profissional criativo capaz de inovar, participar das decisões e, sobretudo, produzir conhecimento sobre o seu trabalho, por meio de atitudes investigativas e reflexivas da prática pedagógica.

Nessa perspectiva, o ECS pretende disponibilizar ao futuro licenciado um conhecimento da realidade do contexto do trabalho docente, isto é, do ambiente escolar dos sistemas de ensino. O estagiário é responsável por realizar diversas ações e operações didático-pedagógicas referentes ao desenvolvimento do processo de ensino e de aprendizagem da língua portuguesa e espanhola ou portuguesa e inglesa, de acordo com a sua opção de curso. Esse trabalho é realizado individualmente pelo estagiário, o qual, entre as principais atividades de aprendizagem da docência, estão: o planejamento das aulas, a visitação à escola, sondagem da turma, organização de material didático, participação em reuniões e em outras atividades da escola.

3.1.3 O ECS no curso de licenciatura situado no Instituto de Ciências Biológicas (ICB)

No ICB, situa-se o **curso de Licenciatura em Ciências Biológicas**, o qual funciona no turno da noite, com duração de oito semestres. O Projeto Pedagógico do Curso (2016, p. 6) apresenta como objetivo geral da proposta curricular “formar licenciados em Ciências Biológicas considerando uma dimensão crítica, generalista, humanística e ética, com sólida fundamentação teórico-prática e comprometido com a qualidade do ensino.”

O PPC Ciências Biológicas (2016, p. 7) explicita como perfil do profissional a formar que o licenciado deverá apresentar uma formação com

[...] adequada fundamentação teórico-prática, dominando conceitos e metodologias da área de Biologia. Tem como alicerce o conhecimento sobre a diversidade dos seres vivos, a sua organização estrutural e funcional nos diferentes níveis taxonômicos, bem como a sua evolução e as relações ecológicas. Como princípio norteador, está a formação pedagógica consistente que o prepara para a atuação docente, competente e comprometida com a qualidade do ensino. Esta formação deverá contemplar aspectos críticos, morais e éticos, na busca da adequação de saberes relacionados às formas de organização do ensino, realização de atividades educativas e outras vivências próprias à ação didático-pedagógica.

A fim de alcançar o objetivo e o perfil do profissional, o projeto pedagógico desenha uma estrutura curricular que compreende as disciplinas de formação básica, as quais fundamentam o estudo dos aspectos pedagógicos da profissão docente e são ofertadas ao longo do currículo, iniciando com a disciplina de Educação Inclusiva, nível 2; Psicologia da Educação, nível 4; as disciplinas de Didática Geral e Política, Estrutura e Gestão da Educação Básica, nível 5.

Concebidas como o eixo da formação pedagógica, as disciplinas de Pesquisa e Prática de Ensino I, II, III e IV, que são, respectivamente, ofertadas nos níveis 1, 2, 3 e 4; a disciplina de Pesquisa e Prática de Estágio I, ofertada no nível 5; os Estágios Supervisionados I: Ensino Fundamental e II: Ensino Médio oferecidos, respectivamente, nos níveis 6 e 8. As matérias de Pesquisa e Prática de Ensino caracterizam-se por promoverem o entrelaçamento da graduação com a educação básica, consistindo no espaço e tempo em que os estudantes realizam os primeiros contatos com a realidade escolar. Desse modo, em concordância com o PPC Ciências Biológicas (2016, p. 62), os estudantes

[...] iniciam na área investigando a sua própria trajetória de vida, buscando a sua identidade educacional e seguem com a análise de documentos da escola, a observação da sala de aula e da ação docente, culminando com o seu preparo para a prática efetiva em sala de aula. Assim se constituem como professores ao longo de sua trajetória no curso. A construção de memórias reflexivas a partir das suas ações pedagógicas é o instrumento que auxilia a sua formação como professor, possibilitando a esse aluno a análise crítica do seu feito pedagógico.

Logo, os ECS realizados, no ensino fundamental e médio, possibilitam a vivência da docência ao promoverem que o licenciando assuma a regência de classe, planeje as atividades de ensino e aprendizagem, organize e selecione as estratégias didáticas, tomando decisões sobre os modos de ser e fazer no trabalho pedagógico de ensino, assim como avalie o desenvolvimento do aprendizado dos educandos no âmbito da formação implicada nas relações interpessoais e na mediação dos conteúdos, valores e atitudes compartilhados na práxis da docência.

3.1.4 O ECS no curso de licenciatura situado na Faculdade de Educação (FAED)

Na FAED, temos o **curso de Licenciatura em Pedagogia**, o qual funciona no turno da noite, com duração de oito semestres. O Projeto Pedagógico do Curso (2012, p. 9) apresenta como objetivo geral da proposta curricular:

[...] o exercício da docência na Educação Infantil, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, incluindo a Educação de Jovens e Adultos (EJA), nos cursos de Ensino Médio - modalidade Normal, e na área de serviços e apoio escolar e não escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

Assim, o PPC Pedagogia (2012, p. 10) apresenta o perfil do graduado em Pedagogia, salientando que deverá contemplar

consistente formação teórica, diversidade de conhecimentos e de práticas, que se articulam ao longo do curso, capacidade de gestão educacional, entendida numa perspectiva democrática, que integre as diversas atuações e funções do trabalho pedagógico e de processos educativos escolares e não escolares, primando por práticas consequentes e competentes de planejamento, administração, coordenação, acompanhamento e avaliação de planos e de projetos pedagógicos, bem como pela análise, formulação, implementação, acompanhamento e avaliação de políticas públicas e institucionais na área de educação, e de produção e difusão do conhecimento científico e tecnológico do campo educacional, em esferas escolares e não escolares.

No sentido de concretizar o objetivo e o perfil do profissional, o projeto pedagógico desenha uma estrutura curricular que compreende as disciplinas de formação básica, as quais fundamentam o estudo dos aspectos pedagógicos da profissão docente, ofertadas ao longo do currículo e iniciam com as disciplinas de Educação Inclusiva e Psicologia da Educação no nível 1; Pesquisa em Educação, nível 2; Política, Estrutura e Gestão da Educação Básica e Processos Educativos em Espaços não Escolares, nível 3; Currículo e Organização do Conhecimento na Escola e Didática Geral, nível 4; Gestão e Planejamento do Trabalho Pedagógico, nível 5; Metodologia do Ensino – Educação Infantil e Anos Iniciais, nível 6 (PPC PEDAGOGIA, 2012).

Articuladas as disciplinas de formação básica, no entanto, definidas como disciplinas integrantes da formação específica e que visam orientar a preparação e a vivência das ações da docência no contexto do ECS, temos as matérias curriculares de Pesquisa e Prática Pedagógica I e II, ofertadas, respectivamente, nos níveis 5 e 6, as quais são antecedem cada um dos estágios propostos na matriz curricular. As disciplinas de Estágios Supervisionados I e II são ofertadas, respectivamente, nos níveis 6 e 7, perfazendo um total de 465 horas. No nível 8, não encontramos disciplinas relacionadas aos estágios, porém salientamos a oferta de várias disciplinas eletivas e destacamos a matéria de Tópicos sobre a Profissão Docente que discute o estatuto e os desafios da docência na atualidade.

Compreendemos que o espaço e o tempo para o ECS, no currículo, constituem-se por dois blocos de disciplinas que, atuando conjuntamente, objetivam a preparação e

implementação das vivências formativas nos estágios supervisionados. No primeiro bloco, temos a disciplina de Pesquisa e Prática Pedagógica I, que visa analisar e discutir o trabalho pedagógico na educação escolar e não escolar (objetivos, princípios orientadores e resultados), a docência na formação de professores de nível médio, gestão escolar e coordenação pedagógica; orientação escolar, elaboração de um projeto de investigação do cotidiano da escola ou do espaço institucional no qual será desenvolvido o estágio supervisionado e a preparação do trabalho pedagógico a ser desenvolvido durante o Estágio Supervisionado I, que trata do espaço curricular destinado ao estágio em educação escolar, podendo ser desenvolvido com as disciplinas pedagógicas do Ensino Médio - Curso Normal, em núcleos administrativos da escola ou na educação não escolar, em instituições da sociedade civil e em atividades que demandem conhecimentos pedagógicos.

Logo, no segundo bloco, a docência, na educação escolar, passa a ser o centro do processo formativo do licenciando, em que a disciplina de Pesquisa e Prática Pedagógica II organiza o estágio em torno de um projeto interdisciplinar, promove um projeto de investigação e de compreensão do cotidiano socioeducativo e a elaboração do planejamento e organização da ação docente para a Educação Infantil e Anos Iniciais. Conseqüentemente, o Estágio Supervisionado II configura-se como espaço para a prática da docência na Educação Infantil e Anos Iniciais, orientação, intervenção e qualificação da prática docente e sistematização da ação do professor (PPC PEDAGOGIA, 2012).

3.1.5 O ECS nos cursos de licenciatura situados na Faculdade de Artes e Comunicação (FAC)

Na FAC, são ofertados dois cursos de licenciatura: Artes Visuais e Música, os quais possuem duração de oito semestres, sendo que ambos os cursos funcionam no turno da noite.

O **curso de Licenciatura em Artes Visuais** propõe no Projeto Pedagógico do Curso (2016, p. 6) como objetivo geral da proposta curricular:

Formar professores em Artes Visuais com conhecimentos técnico-científicos e artístico-pedagógicos visando estimular a capacidade humana de criar, numa perspectiva interdisciplinar que qualifica, atualiza e integra. O curso de Artes Visuais - Licenciatura está sendo concebido com o intuito de cada vez mais estabelecer e fomentar relações significativas entre Arte e Educação. Busca-se realizar, através desta nova proposta de curso, uma formação mais atual e abrangente para professores de Artes Visuais, voltados ao ensino fundamental e médio.

Nessa perspectiva, o PPC Artes Visuais (2016, p. 7) define como perfil do egresso um profissional que

[...] possa realizar uma leitura crítica da realidade e do uso das linguagens artísticas com conhecimento para usufruir o patrimônio cultural e artístico, nacional e internacional, com suas histórias e diferentes visões de mundo, além das competências de saber produzir e apreciar trabalhos em diversas linguagens artísticas.

No sentido de concretizar o objetivo e o perfil do profissional, o projeto pedagógico desenha uma estrutura curricular que compreende as disciplinas de formação básica, as quais fundamentam o estudo dos aspectos pedagógicos da profissão docente, sendo ofertadas ao longo do currículo, iniciando com as disciplinas de Didática Geral e Psicologia da Educação, nível 3; Política, Estrutura e Gestão da Educação Básica, nível 7; Educação Inclusiva, nível 6.

Os estágios curriculares supervisionados consistem em um núcleo formativo configurado pelas disciplinas de Metodologia do Ensino da Arte ofertada no nível 4, seguida, dos Estágio Supervisionados I, II, III e IV, os quais são ofertados, respectivamente, nos níveis 5, 6, 7 e 8, perfazendo um total de 420 horas de estágio. Esse núcleo de disciplinas pertence à formação específica e concebe o estágio curricular como um espaço na formação que busca “oferecer condições para o exercício da prática docente compreendendo, assim, que o estágio terá pouco significado se não for acompanhado de reflexão e problematização dos diferentes elementos que estão implicados na ação pedagógica.” Desse modo, a disciplina de Metodologia do Ensino da Arte, a qual antecede os estágios, caracteriza-se como prática pedagógica que visa à aprendizagem da elaboração de projetos de trabalho em artes visuais de forma interdisciplinar, sendo implementada metodologicamente sob a forma de oficinas, as quais propõem vivências e experiências práticas no campo das artes visuais e educação.

Logo, a disciplina de Estágio Supervisionado I prevê atividades de observação, a fim de promover o conhecimento da realidade, assim como a elaboração do projeto de estágio e a prática de ensino em espaço não formal de educação; o Estágio Supervisionado II prevê a observação e a elaboração do projeto em artes visuais para o ensino fundamental e médio; o estágio supervisionado III promove a docência com a regência de classe no ensino fundamental; o Estágio Supervisionado IV promove a docência com a regência de classe no ensino médio (PPC ARTES VISUAIS, 2016).

O curso de Licenciatura em Música, no seu Projeto Pedagógico (2016, p. 8), apresenta como objetivo geral da proposta curricular formar profissionais:

[...] aptos ao ensino da música, bem como à execução musical, visando à sua inserção na sociedade como agente propagador e divulgador de bens culturais nas dimensões artísticas, culturais, sociais, científicas e tecnológicas, assim como em outras atividades ligadas ao fazer e ao pensar musicais.

Assim, o PPC Música (2016, p. 8) defende que o perfil do graduado deverá delinear um profissional com

[...] competência e habilidade para intervir na sociedade de acordo com suas manifestações culturais, demonstrando sensibilidade e criação artísticas e excelência prática; deve ser capaz de viabilizar pesquisa científica e tecnológica em música, visando à criação, compreensão e difusão da cultura e seu desenvolvimento, atuando de forma significativa nas manifestações musicais instituídas ou emergentes, em articulação com as diversas instituições, nos diferenciados espaços culturais e, especialmente, na educação formal e instituições de ensino específico de música.

A fim de alcançar o objetivo e o perfil do profissional, o projeto pedagógico desenha uma estrutura curricular que compreende as disciplinas de formação básica, as quais fundamentam o estudo dos aspectos pedagógicos da profissão docente e são ofertadas ao longo do currículo, iniciando com a disciplina de Educação Inclusiva, nível 1; Didática Geral, nível 5; Psicologia da Educação, nível 7. A disciplina de Política, Estrutura e Gestão da Educação Básica ofertada no nível 8, neste curso, pertence ao bloco de disciplinas relativas à formação geral humanística (PPC MÚSICA, 2016).

Consideramos que as disciplinas de formação específica – Metodologia do Ensino da Música ofertada no nível 3 e Pesquisa e Prática em Música I, II e III –, ofertadas respectivamente nos níveis 4, 5 e 6, antecedem os estágios curriculares e formam um módulo de sustentação teórico-prático para as vivências formativas relativas ao ECS. Nesse sentido, a disciplina de Metodologia do Ensino da Música objetiva o estudo de teorias para a compreensão da construção do conhecimento musical na infância, o ensino musical na infância e na adolescência e a elaboração de um projeto de prática pedagógica; Pesquisa e Prática em Música I visa reconhecer a realidade da profissão em espaço não escolar a partir da observação e da implementação de um projeto de ensino em música; Pesquisa e Prática em Música II visa reconhecer a realidade escolar a partir da observação e posterior elaboração do projeto de ensino em música para o ensino fundamental; Pesquisa e Prática em Música III objetiva dar continuidade ao reconhecimento da realidade escolar a partir da observação e posterior elaboração do projeto de ensino em música para o ensino médio (PPC MÚSICA, 2016).

Os ECS são desenvolvidos nas disciplinas de Estágio Supervisionado em Música I e II ofertadas nos níveis 7 e 8, perfazendo um total de 405 horas. O primeiro estágio consiste da

vivência da prática de ensino na docência no ensino fundamental e o segundo estágio da prática de ensino na docência no ensino médio. A proposta metodológica apresentada no PPC Música (2016) pretende associar a relação teoria e prática aos procedimentos pedagógicos específicos de cada disciplina. Além disso, visa, a partir de suas estratégias didáticas, observando o objetivo principal da arte na educação, refletir a realidade para que as informações tenham significado e se transformem em conhecimento.

3.1.6 O ECS no curso de licenciatura situado na Faculdade de Educação Física e Fisioterapia (FEFF)

A FEFF dispõe do **curso de Licenciatura em Educação Física**, que funciona nos turnos da manhã e noite, com duração de sete semestres. O Projeto Pedagógico do Curso (2012, p. 8) apresenta como objetivo geral da proposta curricular habilitar os profissionais “[...] em Educação Física para o campo de trabalho e produção de conhecimento tendo como objeto de intervenção a cultura corporal humana, nos seus aspectos de Educação e Saúde.”

Nessa perspectiva, o PPC Educação Física (2012, p. 9) apresenta como perfil do graduado a capacidade de

[...] atuar como educador físico para todas as idades e todos os anos escolares, desenvolvendo o trabalho da educação física curricular ou em escolinhas desportivas que pertençam ao projeto pedagógico da escola, assim como promover eventos escolares e esportivos.

No sentido de concretizar o objetivo e o perfil do profissional, o projeto pedagógico desenha uma estrutura curricular que compreende as disciplinas de formação básica, as quais fundamentam o estudo dos aspectos pedagógicos da profissão docente, sendo ofertadas ao longo do currículo, iniciando com as disciplinas de Educação Inclusiva ofertada no nível 1; Didática Geral, nível 2; Didática da Educação Física, nível 3; Psicologia da Educação e Política, Estrutura e Gestão da Educação Básica ofertadas no nível 5 (PPC EDUCAÇÃO FÍSICA, 2012).

O espaço e o tempo do estágio no curso de Licenciatura em Educação Física configuram-se em quatro disciplinas de formação específica denotadas na matriz curricular como Estágios Supervisionados I, II, III e IV, as quais são ofertadas, respectivamente, nos níveis 4, 5, 6 e 7, perfazendo um total de 405 horas. Articulados às disciplinas de Didática Geral e Didática da Educação Física, as quais as antecedem na organização do currículo,

constituem-se no eixo de formação delineado pelas atividades de aprendizagem profissional, social e cultural, proporcionadas aos estudantes pela participação em situações reais de trabalho realizado em instituições da rede de ensino público ou privado no âmbito da educação básica e, assim, caracterizando-se como uma ação pedagógica articuladora das duas dimensões fundamentais do processo formativo docente: a teoria e a prática. Nesse sentido, o PPC Educação Física (2012, p. 56) traz como concepção do ECS a seguinte assertiva:

Os estágios curriculares supervisionados devem proporcionar ao aluno condições de reflexão crítica sobre os conhecimentos adquiridos nas disciplinas do Curso de Licenciatura em Educação Física, no sentido de ampliar a compreensão e a capacidade de enfrentamento dos desafios do mundo do trabalho, aprimorando a investigação e o estudo da cultura corporal e dos espaços para as mudanças na escola nos aspectos da educação, saúde, esporte e lazer, formando a consciência política e social do futuro professor.

Assim, a Didática Geral visa ao estudo da educação, escola e o professor pesquisador no contexto atual, os princípios teórico-metodológicos da didática na perspectiva da práxis pedagógica, o planejamento da educação escolar e a organicidade da escola, dimensões do processo didático e seus eixos norteadores: ensinar, aprender, pesquisar e avaliar, contextualização e problematização do processo de ensino e aprendizagem: objetivos, conteúdos, metodologia e avaliação; a disciplina de Didática da Educação Física objetiva compreender o papel da Educação Física no currículo escolar, a organização, conteúdo e metodologia do ensino em Educação Física na educação infantil, ensino fundamental e médio, planejamento e avaliação em Educação Física.

As atividades de estágio iniciam com a disciplina de Estágio supervisionado I, que objetiva discutir o perfil do professor, as concepções pedagógicas e inserir o estagiário no contexto da educação formal na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental. O Estágio Supervisionado II visa à análise e discussão dos princípios pedagógicos para o processo de ensino da Educação Física escolar, como também a inserção do estagiário no contexto da educação formal nos anos finais do ensino fundamental e os anos do ensino médio. Tanto o Estágio Supervisionado I quanto o II ensejam a reflexão sobre as habilidades do professor pesquisador: capacidade de refletir, de inovar e mediar a prática pedagógica e o conhecimento do contexto educacional (PPC EDUCAÇÃO FÍSICA, 2012).

Logo, o Estágio Supervisionado III objetiva propiciar ao estagiário a prática da docência na Educação Física escolar no âmbito da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental. A disciplina de Estágio Supervisionado IV tem por finalidade a prática da docência na Educação Física escolar no âmbito dos anos finais do ensino fundamental e no

ensino médio. Os Estágios Supervisionados III e IV, a partir da inserção do estagiário na escola, visam qualificar os conhecimentos específicos, pedagógicos e didáticos relacionados à ação docente: planejamento, execução e avaliação do processo de ensino e aprendizagem; análise e aplicação da metodologia de ensino; desenvolvimento das habilidades do professor pesquisador reflexivo; promover o domínio da linguagem, da resolução de problemas, argumentação e participação solidária numa perspectiva reflexiva do ensino e de qualidade pedagógica com vistas às transformações no campo educacional.

Assim, ao conhecermos as propostas pedagógicas dos cursos de licenciatura da ICES, passamos a compreender, especificamente, a dinâmica concebida para o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem no ECS, como também visualizar o espaço e o tempo da formação em que o professor orientador se movimenta e orienta suas atividades, ações e operações, a fim de concretizar sua práxis docente. Desse modo, a aprendizagem docente está assentada sobre as especificidades de cada estrutura curricular que, em suas semelhanças e diferenças, repercutem sobre os modos de ser e se fazer a docência, singularizando as trajetórias formativas e o trabalho pedagógico vivenciado na atividade da orientação formativa.

3.2 AS DIMENSÕES CATEGORIAIS: O PROCESSO DIALÓGICO COM AS NARRATIVAS DOS PROFESSORES ORIENTADORES DE ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO

A aprendizagem docente do professor orientador de ECS, categoria central deste estudo, é constituída por duas dimensões: trajetória formativa – as dimensões pessoal e profissional na formação docente – e o trabalho pedagógico docente na orientação formativa para a docência. A seguir, apresentamos a análise interpretativa dessa totalidade arquitetônica.

3.2.1 Trajetória formativa: as dimensões pessoal e profissional na formação da docência

Se uma pessoa ensina durante trinta anos, ela não faz simplesmente alguma coisa, ela faz também alguma coisa de si mesma: sua identidade carrega as marcas de sua própria atividade, e uma boa parte de sua existência é caracterizada por sua atuação profissional. Em suma, com o passar do tempo, ele vai-se tornando – aos seus próprios olhos e aos olhos dos outros – um professor, com sua cultura, seu *ethos*, suas ideias, suas funções, seus interesses. (TARDIF, 2011, p. 57).

Concebemos a aprendizagem docente como um processo complexo, eminentemente interpessoal, construído ao longo da vida e tecida a partir das ideias de inacabamento (pessoal e profissional), de coletivo, de colaboração e de formação permanente. Tais aspectos nos remetem à noção de que o aprender a ser professor se dá a partir das vivências significativas experienciadas em nossos processos formativos durante nossas trajetórias docentes, conseqüentemente, levam-nos a entender que tais elementos se encontram organizados e dinamizados em rede, integrados entre si no bojo de uma relação dialética, o que implica entender que, para compreender um elemento, necessitamos de outro que o articule à rede epistemológica conceitual.

Desse modo, a ideia de aprendizagem docente é concebida como um processo que se constrói em rede, na qual os elementos que a configuram se encontram dialeticamente implicados uns aos outros. Portanto, torna-se imperativo pensar essas ideias buscando uma visão orgânica entre os conceitos que compõem o estudo da aprendizagem do ser professor. Conceitos como processo formativo e trajetória formativa; ensino e aprendizagem docente; atividade e mediação; aprendizagem e desenvolvimento; processo inter e intrapessoal; subjetividade e objetividade; dimensão pessoal e dimensão profissional; aprendizagem e trabalho pedagógico; trabalho pedagógico e trajetória formativa; trabalho pedagógico e conhecimento pedagógico compartilhado, etc.

Assim, compreendemos que os processos formativos vivenciados nas trajetórias docentes englobam, de acordo com Isaia (2006, p. 351),

[...] tanto o desenvolvimento pessoal quanto profissional dos professores envolvidos, contemplando de forma inter-relacionada ações auto, hétero e interformativas. Logo, o que se designa por processo formativo compreende um sistema organizado no qual estão envolvidos tanto os sujeitos que se preparam para serem docentes quanto aqueles que já estão engajados na docência.

Nessa perspectiva, apresentamos, como primeira dimensão da categoria aprendizagem docente do professor orientador de estágio curricular supervisionado a **trajetória formativa: as dimensões pessoal e profissional na formação da docência**. Concebemos que os professores orientadores, ao narrarem os eventos significativos no seu processo formativo, têm a possibilidade de repensarem, refletirem e, assim, ao objetivarem sua subjetividade, tomarem consciência sobre as ações, vivências e relações interpessoais que singularizaram a construção da docência no decorrer de suas carreiras transformando-as em aprendizagem

advindas da experiência⁵¹. Além disso, permite a compreensão das experiências que os levaram a se tornar docentes no ensino superior e a assumir o papel de orientadores no ECS. Nesse sentido, trazemos como elementos categoriais que compõem essa dimensão **a opção profissional e a inserção na carreira docente e o desenvolvimento profissional e o ser professor orientador**.

Desse modo, defendemos que os percursos formativos dos professores se configuram na inter-relação entre os aspectos marcantes da história de vida pessoal e profissional. Para compreendermos as trajetórias formativas dos docentes, é necessário considerarmos a imbricação entre essas dimensões da existência e como, ao longo da carreira, esses profissionais enfrentaram os desafios, necessidades, exigências e expectativas, as quais constituem sua identidade docente (ISAIA; BOLZAN, 2007a, 2007b, 2009a, 2009b, 2009c, HUBERMAN, 2000; NÓVOA, 2000; MARCELO, 1999).

A **opção profissional e a inserção na carreira docente** constituem o primeiro elemento categorial que forma a dimensão trajetória formativa. O diálogo com as narrativas propiciou-nos refletir e compreender como os professores vivenciaram a escolha da docência como profissão, assim como sua inserção na carreira destacando as descobertas e os desafios característicos dessa etapa de iniciação à docência e, por conseguinte, como esses aspectos repercutiram no processo formativo docente. Observamos que os professores orientadores, ao relembrares esta fase de seu percurso formativo, objetivaram em suas falas as subjetividades que caracterizaram os eventos marcantes, ou seja, os sentimentos e motivações envolvidos e que foram significativos na escolha pela docência.

Por conseguinte, destacamos que as fases de formação inicial e de inserção profissional se caracterizam como períodos do ciclo de vida profissional marcados por um intenso processo de aprendizagem relativo à aquisição de conhecimentos sobre a profissão quando o professor/pessoa vivencia diferentes experiências nos contextos socioculturais onde aprendem e exercem a docência. Logo, tais vivências implicam a tomada de consciência sob os desafios, exigências e tensões características dessa fase, as quais são socialmente compartilhadas e idiossincraticamente percebidas denotando diferentes nuances à vida de cada indivíduo. Segundo Hubermann (2000, p. 38), “[...] O desenvolvimento de uma carreira é, assim, um processo e não uma série de acontecimentos. Para alguns, este processo pode parecer linear, mas para outros, há patamares, regressões, becos em saída, [...],

⁵¹ Zabalza (2014, p. 188) afirma que a aprendizagem experiencial pode ser descrita como a “aprendizagem que surge da reflexão sobre a experiência [...] Esta ação leva, por sua vez, a uma experiência mais profunda e a uma nova reflexão de forma tal que a aprendizagem experiencial pode ser concebida como um ciclo contínuo ou espiral. [...] E, portanto, a riqueza da reflexão dependerá, em geral, da riqueza da própria experiência”.

descontinuidades.” Tais mudanças configuram-se como processos que estão relacionados, nesse período, aos compromissos relativos à vida pessoal, assim como ao exercício profissional.

Isaia (2006, p. 368) nos auxilia na compreensão de que a trajetória formativa consiste em um processo que se inicia “[...] na fase de opção pela profissão, passando pela formação inicial, até os diferentes espaços institucionais onde a profissão se desenrola, compreendendo o espaço-tempo em que cada professor continua produzindo sua maneira de ser professor.”

Nesse sentido, consideramos pertinente o estudo dos aspectos que mobilizam a escolha pela docência e a inserção inicial na carreira docente pelo fato de que nos remetem a conhecer as histórias vividas por essas pessoas e entender o olhar do professor sobre si, o qual é produzido a partir das vivências formativas experienciadas durante os processos formativos, que requer reconhecer os significados, sentidos e valores denotados pelos sujeitos à docência, assim como a forma de conceber os saberes e fazeres próprios dessa profissão.

Identificamos que, entre os professores orientadores, nossos sujeitos colaboradores na pesquisa, a escolha da profissão se deu por diferentes motivos, os quais envolveram o contexto familiar e o escolar com a influência dos professores que marcaram o processo de ensino e aprendizagem durante o período de formação na educação básica; o gosto pela profissão e o interesse específico por uma área de conhecimento; a vivência da pesquisa na formação inicial, como também a necessidade de gerar recursos financeiros, a fim de suprir as demandas pessoais da vida. Tais aspectos, de forma geral, mobilizaram nossos sujeitos colaboradores a assumirem a docência como profissão. A partir dessa escolha, muitos de nossos professores orientadores direcionaram-se ao período de formação inicial e, concomitantemente, a inserção na docência.

As narrativas que seguem explicitam como as professoras optaram pela docência e suas vivências iniciais na profissão.

Meu pai tem uma estória interessante, ele se formou advogado com 45 anos [...] Mas ele sempre dizia “*vocês têm que estudar*”. Tem que ter um ensino de qualidade. Então, quando eu fui para o ensino médio, ele insistiu que viesse para Passo Fundo. Meu pai dizia que a filha tinha que ter uma formação de professora; depois, se quisesse fazer outra coisa, poderia fazer, mas a primeira formação deveria ser a de professora. Ele, mais ou menos, me encaminhou para o magistério. [...] Fiz concurso em 84 e em 85 ingressei como professora municipal. No segundo ano da faculdade, eu entrei como professora no Conceição, em 84, como professora na segunda série. Um ano depois, entrei na rede municipal. Em 85, eu fiquei um turno no Conceição e um turno na escola municipal. Em agosto de 86, saí do Conceição e aí assumi a coordenação e fiquei com 40 horas na escola municipal. Então, eu iniciei a graduação em julho de 82 e finalizei em julho de 86. Nesse ínterim, fui professora da escola particular e da municipal. (Ana Julia)

Então, na verdade, 1968, comecei a trabalhar como professora municipal, mas antes trabalhava como alfabetizadora. Então, enquanto era aluna do magistério, já atuava na docência alfabetizando jovens e adultos na verdade. Em 1968, ainda normalista é que eu assumi o Magistério municipal e aí eu trabalhei com escolas unidocentes que tinha 1º, 2º, 3º, 4º, 5º ano do meio rural. Depois é que vim para a periferia urbana também atuando, daí mais especificamente com alfabetização de crianças. [...] Bom, depois disso eu fui nomeada no estado na área de Educação Física porque, na verdade, antes de entrar na universidade, fui nomeada com o nível I. O nível I que permitia trabalhar com o ensino fundamental. Como faltava professor na época, eu tinha feito vestibular para Estudos Sociais, não era para Educação Física e aí como faltaram professores eu fui forçada na verdade a migrar para a Educação Física. [...] O meu processo de formação se deu ainda trabalhando na escola. Sim, eu nunca parei, sempre foi trabalhando e estudando na verdade. (Ana Sofia)

Iniciei em 1987/1988 trabalhando em escola de educação infantil, chamadas de escolinhas. [...] tanto que, como professores no trabalho: a criança desenhava, dávamos colo, brincávamos era o suficiente. Não se tinha um referencial curricular da educação infantil. Saindo, enfim, eu fiz a formação do Magistério, logo eu fiz a escolha pelo curso de P. e entrei em uma escola privada. Foi uma escola para mim também, em termos de conhecimento, construção da proposta pedagógica para a educação infantil. (Ana Alice)

Na verdade, eu sempre quis ser professora, a minha mãe não gostava muito da ideia, enfim, mas eu queria e aí fui escolher uma licenciatura, eu gostava de todas na verdade, qualquer uma, enfim, eu gostava. Eu só queria ser professora e aí teve a oportunidade, naquele semestre saiu o vestibular de Q. e aí eu resolvi fazer a Q. Licenciatura. Fiz a licenciatura e logo, eu nem tinha terminado o curso, e já saiu um concurso lá em Marau para professor municipal e eu fiz o concurso e já cai para dentro da sala de aula. Nem tinha terminado o curso ainda. E fiquei durante três anos trabalhando no Nicolau Vergueiro que pertencia a Marau e terminando a faculdade. Terminei a faculdade e fiz os concursos do Estado. Continuei fazendo bacharel aqui, fazia as disciplinas e, logo em seguida, fiz o concurso para metodologia aqui na ICES, final de 1992 e início de 1993, e fiquei um tempo concomitante aqui e nas escolas. (Ana Claudia)

A professora orientadora **Ana Julia** destaca a importância da família na sua decisão em seguir o magistério. Em sua família, seu pai especialmente enfatiza a necessidade de a filha ter uma “formação de professora”, o que reforça a concepção histórica e cultural da figura feminina na educação, considerando a mulher como aquela capaz de cuidar, ensinar e formar as crianças. O magistério como profissão essencialmente feminina. No entanto, a escolha da docência é ratificada e valorada por **Ana Julia**, pela sua inserção como docente na educação básica e pelo ingresso subsequente na educação superior em um curso de licenciatura.

Para **Ana Sofia** e **Ana Alice**, a opção pelo magistério vem juntamente com o trabalho e nos parece ser uma escolha advinda de seus contextos socioculturais, nos quais as expectativas e necessidades vivenciadas geraram uma identificação com a profissão. **Ana Sofia**, mesmo antes de se formar no magistério, atuava na alfabetização de jovens e adultos e **Ana Alice** atuava em uma escola de educação infantil, o que a levou a realizar a formação no

magistério. Portanto, ambas já exerciam a docência no seu cotidiano. Acreditamos que essas vivências no âmbito da profissão propiciaram a elas se enxergarem como professoras, o que gerou a necessidade de qualificarem suas formações direcionando seus esforços à realização de cursos de Licenciatura na educação superior.

A professora orientadora **Ana Claudia** expressa claramente seu gosto pela profissão docente; diz enfaticamente: “eu só queria ser professora!”, optando pela licenciatura na sua formação docente em nível superior. Com o desenvolvimento do curso superior, presta concurso e assume como professora na educação básica, portanto, concomitantemente, forma-se e forma o outro. Consideramos que o envolvimento das professoras com a docência, assim como o sentir-se conectada pelo fato de gostar dessa profissão advém, em certa medida, das suas vivências na escola como estudantes, o que pode incluir a influência de seus mestres apropriada pelos anos de convivência, vivência e de observação sob as ações docentes. Segundo Arroyo (2011, p. 124), “[...]. As lembranças dos mestres que tivemos podem ter sido nosso primeiro aprendizado como professores. [...] A figura da professora, do professor é das mais próximas e permanentes em nossa socialização.”

Ana Julia, Ana Sofia, Ana Alice e Ana Claudia realizaram sua formação acadêmica inicial, simultaneamente, com a inserção na carreira docente, como professoras principiantes e, por conseguinte, enfrentaram os desafios próprios da profissão. Conviveram com alunos e colegas na escola e na universidade, estabelecendo relações interpessoais e vivenciando a cultura escolar e universitária. Dessa forma, acreditamos que o fato de estarem vivenciando a docência na escola e estudando na universidade possa ter atuado como apoio didático-pedagógico e pessoal, no sentido de as auxiliarem a enfrentarem as exigências profissionais requeridas no início de carreira, promovendo, no excedente de sua visão sobre o ambiente escolar, o encontro das ações necessárias para resolverem as dificuldades à medida que tomaram decisões acerca das atividades docentes.

Deste modo, tratam-se de decisões que implicaram a tomada de consciência e, conseqüentemente, promoveram a aprendizagem da docência que, no caso de nossas professoras, acreditamos ter sido intensamente produzida por movimentos de auto e interformação. Autoformativo, porque parte da mobilização interna do próprio sujeito e interformativo, porque tanto no contexto escolar quanto na universidade existiu a possibilidade de compartilharem conhecimento e colaborarem com colegas e professores e, assim, reorganizarem e recombinares suas ações e operações cognitivas na vivência da práxis docente (LEONTIEV, 1984; MARCELO, 1999; VAILLANTE; MARCELO, 2012).

Entendemos que capacitar esse professor que ao mesmo tempo está exercendo a docência e realizando sua formação inicial pressupõe a necessidade de que os professores/formadores construam relações na alteridade, fortalecendo as relações interpessoais e promovendo ações interformativas, as quais considerem e reflitam sobre as experiências vivenciadas por esses professores estudantes na prática docente cotidiana. Tais relações podem estar apoiadas sobre o princípio arquetônico do ato concebido por Bakhtin (2012, p. 142), como “a contraposição concreta, arquetonicamente válida entre eu e outro. A vida conhece dois centros de valores, diferentes por princípio, mas correlatos entre si, e em torno destes centros se distribuem e se dispõem todos os momentos concretos do existir.”

Acreditamos que essas relações construídas com o outro durante o período de formação inicial auxiliaram os professores a desenvolverem-se como profissionais capacitados a assumirem a tarefa educativa apoiados em referenciais teóricos e metodológicos que os possibilitaram realizar uma análise global das situações educativas, qualificando seus processos formativos e, conseqüentemente, a formação de seus alunos.

O fato de esses professores estarem imersos em práticas reais da docência foi relevante para provocarem movimentos na formação inicial diferenciados daqueles estudantes que ainda não exerciam a profissão. Percebemos que os professores orientadores demonstram que a decisão pela docência foi algo conscientemente assumido e não imposto pelo contexto vivencial do indivíduo, o que demonstra a forte identificação de cada um deles com a profissão (IMBERNÓN, 2009, 2011; ZABALZA, 2007).

Para **Ana Beatriz**, a opção pela docência aconteceu, prioritariamente, pelo interesse na área de Desenho e Plástica, gerado pela influência da professora de Artes. Parece-nos que tanto as vivências produzidas nas aulas de Artes, durante a trajetória como estudante no ensino fundamental e médio, quanto o relacionamento estabelecido com a professora foram fundamentais na sua escolha. Iniciou sua formação no curso de bacharelado, porém se sentiu motivada em continuar seus estudos e fazer a licenciatura na área. **Ana Beatriz** narra sobre como aconteceu esse processo:

Foi uma professora de Artes no Colégio Notre Dame. Ela me deu aulas de artes inigualáveis. Ela conseguiu construir realmente uma ligação entre a gente, então uma boa professora, isso é legal. É porque ela conseguiu mudar muita coisa no meu objetivo de caminhada. Ensino fundamental e ensino médio, porque aí ela era a professora. [...] E aí foi o primeiro ano de Desenho e Plástica (bacharelado) aqui. Adorei, comecei, já coloquei corpo e alma! Nesse meio tempo, o grupo mesmo achou melhor fazer uma formação de licenciatura. (Ana Beatriz)

Arroyo (2011) corrobora para a compreensão de que o aprendizado do ofício docente é uma construção social e compartilhada, pois, no seu entendimento, esse aprendizado acontece pelas primeiras convivências com os mestres que nos acompanharam ao longo da vida durante o processo de escolarização. Aprendemos ao olhar nossos professores exercendo sua profissão, ou seja, construímos nossas representações de “como ser um professor” ao convivemos com pessoas que se apresentam a nós a partir da sua forma de falar, de seus gestos e expressões corporais, das relações socioafetivas constituídas, da forma como organizam seus processos de ensino e aprendizagem e do dever responsável com que exercem esse ofício.

Os traços de personalidade, de ser humano se aprendem vendo, convivendo. Pelo estágio-contágio entre humanos. Os valores, o dever moral de ser professor se aprendem no lento convívio, exemplar de “bons” ou “maus” professores e com nossa cumplicidade de aprendizes. (ARROYO, 2011, p. 125).

Assim, podemos nos referir, também, à aprendizagem docente como um encontro entre pessoas, personalidades, vivido no espaço-tempo de nossa educação-formação, da escola à universidade. Nossos professores orientadores nos levam a perceber que as relações e interações vivenciadas ao longo da vida têm influência sobre as escolhas e decisões as quais repercutem sobre o caminho que tomamos em nossos processos formativos.

O interesse específico por determinada área de conhecimento também mobilizou a formação. As narrativas de **Arthur**, **Ana Carla** e **Martin** evidenciam esse elemento capaz de impulsionar ações em direção à escolha, formação e iniciação profissional docente.

Eu comecei a estudar inglês quando eu tinha oito anos. E por causa disso me interessei em fazer Letras. E aí logo que fui fazer Letras, uma pessoa que dava aula lá na IES e que era a dona do cursinho, quando me encontrou ela me convidou: “*Tu estás fazendo Letras? Não queres dar aula, fazer um estágio lá no cursinho?*”. Daí claro que eu disse que sim! Junto com o curso de Letras eu comecei a fazer outras coisas porque o curso de Letras na época em termos de Inglês era fraquíssimo, além de ter poucas disciplinas, a maioria era Português, Literatura e Linguística, não tinha formação de Inglês. Não tinha formação pedagógica e aí comecei a dar aula. Eu comecei a procurar outras coisas. [...] quando me formei, eu dava aula então nesse cursinho, daí me convidaram para dar aula no IE porque em Passo Fundo sempre teve falta de professor de Inglês. Eu dei aula lá no IE e aí estava abrindo o ensino médio na ICES. (Ana Carla)

Eu estava trabalhando com o coral universitário e ela me procurou: “*Escuta, você está trabalhando no coral. Você não quer assumir a disciplina de Canto?*” Na época, a gente fica deslumbrado às vezes com os convites, eu deslumbrado aceitei e aí eu fiquei como contratado funcionário de regente do coral e tive um contrato de professor para a disciplina de Canto, então essa foi a minha entrada na docência superior. Aí eu fui fazer licenciatura por conta das disciplinas didático-pedagógicas e ali eu imaginava que era o que eu precisava para aquele momento, para ser professor, eu não estava sabendo. [...] Eu trabalhei oito anos em projetos nas escolas municipais com música, então eu trabalhava

manhã e tarde naqueles projetos de turno inverso. Então, a minha experiência na educação fundamental foi desse tipo. (Arthur)

Um ano depois que eu entrei no curso eu comecei como bolsista de pesquisa e ali de fato foi um período de formação, inclusive, fundamental para a compreensão da docência. [...] Então o meu sonho sempre foi continuar aquilo que eu vinha fazendo e uma possibilidade que eu via, assim, de imediato era continuar dentro do curso. Então eu lembro que o A. que na época era o coordenador disse: *“Mas você pode continuar. Fazendo o mestrado”*. Eu encontrei ali a possibilidade de dar continuidade àquilo que eu já fazia. Mas é isso que eu quero e fazer o que eu gosto. E ainda conseguir fazer isso tendo um salário, remuneração. (Martin)

Ana Carla nos fala que iniciou seus estudos em língua estrangeira na infância, a aprendizagem da Língua Inglesa foi determinante em sua trajetória formativa desde a escolha pela Licenciatura em Letras até a sua inserção como professora de inglês em um curso particular de línguas quando ainda em formação inicial. À medida que vivencia o curso, encontra dificuldades, principalmente a respeito de conhecimentos pedagógicos que ampliassem as possibilidades de compreender e implementar processos de ensino e aprendizagem da Língua Inglesa, o que a levou em busca de conhecimentos didáticos e metodológicos que a subsidiassem no ensino do Inglês para além do espaço da sala de aula. Desde a formação, a professora demonstra iniciativa e consciência dos processos formativos necessários à sua aprendizagem.

Para **Arthur**, a docência é assumida a partir do seu reconhecimento profissional na área do Canto. Como bacharel em Canto e regente do coral da universidade, é convidado para exercer a docência quando da reorganização curricular do curso de Bacharel em Canto, demonstrando empolgação pelo exercício da nova função no contexto da IES. Contudo, mesmo narrando que atuou em projetos de música na rede pública municipal de ensino, concebe sua iniciação na docência quando no ingresso no ensino superior. Acreditamos que o sentido de ser reconhecido pela sua proficiência profissional o faz incluir na sua situacionalidade de vida a nova profissão.

Já **Martin** nos traz o envolvimento com a pesquisa como bolsista na formação inicial como um movimento importante para a compreensão da docência. Em sua fala, mostra uma intensa identificação com o curso, demarcada pela possibilidade que teve de pesquisar sobre seu campo específico, o que o levou a decidir que gostaria de continuar naquele lugar. O lugar da formação inicial com seus espaços e tempos para desenvolver o estudo, processos interpessoais e interformativos denotaram sentido de pertencimento a Martin, ou seja, em suas palavras, “[...] então o meu sonho sempre foi continuar aquilo que vinha fazendo e uma possibilidade que eu via de imediato era continuar dentro do curso.” Assim, ao refletir sobre

suas expectativas profissionais, toma a decisão de ingressar no mestrado e dar continuidade à sua formação acadêmica, a fim de ingressar no ensino superior.

Verificamos que o sentido da autoformação está presente na trajetória formativa dos professores com os quais dialogamos, sendo considerada “uma formação na qual o indivíduo participa independentemente e tem sob seu controle os objetivos, os processos, os instrumentos e os resultados da própria formação” (VAILLANT; MARCELO, 2012, p. 30).

Dessa forma, os professores colaboradores vivenciaram seus processos formativos e, portanto, construíram suas aprendizagens iniciais sobre a docência ao desenharem suas trajetórias formativas a partir de ações auto e interformativas. Segundo Marcelo e Vaillant (2012, p. 29), a formação apresenta-se como um fenômeno complexo e diverso, no qual:

[...] o conceito “formação” incorpora uma dimensão pessoal de desenvolvimento global, que é preciso atender frente a outras concepções eminentemente técnicas. [...] vincula-se com a capacidade assim como a vontade. Em outras palavras, é o indivíduo, a pessoa, o último responsável pela ativação e desenvolvimento dos processos formativos. Isso não quer dizer que a formação seja necessariamente autônoma. É através da formação mútua que os sujeitos podem encontrar contextos de aprendizagem que favoreçam a busca de metas de aperfeiçoamento pessoal e profissional.

Para tanto, a formação consiste em um conceito que articula diversas ações a serem produzidas pelo indivíduo em direção ao seu desenvolvimento profissional, assumindo com responsabilidade e responsividade as exigências inerentes à formação para a docência. Consideramos como um processo mobilizado, prioritariamente, pela necessidade de autoforma-se, porém caracterizado pela relação interpessoal vivida nos diferentes contextos socioculturais. Assim, para a compreensão dos processos formativos docentes, é preciso olhar a singularidade da trajetória formativa do professor. Tal singularidade da aprendizagem adulta é marcada tanto pelo pessoal quanto pelo social.

Todos são sujeitos de suas aprendizagens, participantes e colaboradores, que podem estabelecer vínculos mediados por relações de acolhimento e reciprocidade, enriquecendo-se como pessoas e profissionais. Portanto, ratificamos que as trajetórias formativas constituem-se pela inter-relação entre as dimensões pessoal e profissional, as quais se influenciam mutuamente configuradas pelas necessidades de enfrentar as expectativas geradas nos âmbitos pessoal e sociocultural. Compreendemos que esse processo identitário⁵² é dinâmico e se constrói a partir das relações estabelecidas com as pessoas e grupos que fornecem aos

⁵² Segundo Nóvoa (2000, p. 16), é mais adequado falar em processo identitário porque esse conceito “realça a mescla dinâmica que caracteriza a maneira como cada um se sente e se diz professor”, considerando que “[...] a identidade é um lugar de lutas e conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão”.

professores significados e a percepção de pertencimento à profissão docente (ISAIA, 2009a; ISAIA; BOLZAN, 2009b).

Fighera (2014, p. 126) destaca e valoriza a relação com o outro na formação da identidade do professor ao afirmar que:

São nas relações com o Outro ao longo de nossa vida escolar e de nossa formação que nós construímos nossa identidade. E essa identidade está a todo tempo se modelando e sendo modelada nessa relação com o Outro. Interação que acontece na e pela linguagem, são valores, crenças e saberes que negociamos e comunicamos com nossos interlocutores.

Dessa forma, a identidade docente reconstrói-se nos sentidos constituídos durante os percursos formativos, os quais, na fala das professoras, são conformados ainda pelos desafios e exigências que marcaram suas trajetórias na fase inicial da carreira docente como vivências formativas que as (trans)formaram como docentes. As narrativas das professoras expressam concepções, a partir do reconhecimento dos desafios vividos, relatam com serenidade, como também revelam o intenso envolvimento com a docência em diferentes instituições e níveis de ensino.

Acreditamos que essa compreensão acontece devido aos nossos sujeitos colaboradores encontrarem-se em uma fase caracterizada pela estabilidade e diversidade na carreira, o que permite sentirem-se com maior liberdade para desenvolverem suas tarefas, segurança pessoal e pedagógica, consciência sob os modos de ser e fazer a docência, como também inovarem em suas ações didático-pedagógicas. Desse modo, quando o professor se encontra em fases mais avançadas da carreira, sua percepção daquilo que foi extremamente desafiador já foi refletida e aprendida como uma vivência formativa (HUBERMAN, 2000). Os excertos a seguir expressam:

Eu tenho magistério, a minha primeira escola foi no interior do município, era uma escola municipal. Passei no concurso da prefeitura em 1985, estava começando a faculdade e passei no concurso da prefeitura. Então fiz a faculdade toda já como professora efetiva do município, era muito importante na época. E a minha primeira sala, a primeira escola era assim: uma sala com uma fila de alunos de 1º, uma de 2º, uma de 3º e uma de 4º. Eu sempre conto para os alunos que eu não sei como eu alfabetizei porque os meus alunos lá da multisseriada eu alfabetizei. Um belo de um dia eles apareceram lendo, eram cinco alunos e eles apareceram lendo. Eu digo: eles leram apesar de mim, eles leram porque capaz que eu iria ter competência para alfabetizar aquelas figurinhas lá, coisa mais querida do mundo, um dia eu cheguei e eles estavam lendo. Depois disso eu vim para a cidade, fui trabalhar no ensino fundamental II e depois eu comecei a atuar no ensino médio aqui da Fundação quando abriu a escola. É foi paralelo. Eu comecei no magistério municipal, depois de três anos, ingressei no magistério estadual em um concurso. (Ana Paula)

Eu fiz concurso público para trabalhar com o magistério, com aula. Fiz concurso para trabalhar com o ensino fundamental e para trabalhar com o médio. Comecei a dar aula primeiro à noite só com o ensino fundamental. A minha estreia foi com o ensino fundamental noturno, todos os adultos e, durante o dia, eu continuei trabalhando na fábrica, no laboratório, aí quando chegou a minha outra nomeação, quando eu fui chamada, me desliguei da Phillip Morris e assumi 40 horas de trabalho no ensino público. (Ana Maria)

A minha atuação na educação básica aconteceu posterior ao meu ingresso na IES, porque eu me formei em dezembro de 1982. Em março de 1983, eu iniciei na IES. [...] os meus pais na época assumiram todas as despesas da Faculdade e fizeram com que eu realmente me envolvesse com a Universidade e foi aí que eu ingressei, eu participava de projetos, eu era monitora de disciplinas, eu fiz um ano de estágio com 20 horas de atuação em uma escola pública, então tudo isso fez com que eu tivesse esse envolvimento. [...] eu só tenho o meu ingresso efetivo na minha carteira a partir de 1º de junho de 1983. Neste tempo anterior, eu fiquei como substituta da professora na ICES. Eu fiz o concurso de 1985 do estado, então eu comecei a atuar no estado depois do Ensino Superior. Tinha 20 horas no estado e 40 horas na UPF. (Ana Carolina)

Na verdade, eu nem tinha me formado e já estava atuando. Então, quando ingressei no curso superior, no curso de Letras para poder pagar o curso eu tinha que ter bolsa. Então, na verdade, era uma bolsa trabalho que existia naquela época na ICES, então ingressei no curso e logo no 1º semestre ganhei uma bolsa 100%, mas eu tinha que atuar com docência no Patronato de menores. Tenho o magistério. [...] Então, no último semestre do magistério, já estava fazendo o curso superior. Tenho relação com a docência, com a educação básica desde o início do curso e, ao longo do curso, então eu trabalhei para poder pagar a faculdade. (Ana Luiza)

Ana Paula e **Ana Maria** manifestam em seus enunciados uma forte identificação com a docência, pois as fases iniciais de suas carreiras foram construídas na busca da inserção como professora nas redes públicas de ensino. **Ana Paula** atuou, primeiramente, como alfabetizadora em uma classe multisseriada, localizada no interior do município; já na cidade, atuou tanto no ensino fundamental II, na rede municipal, quanto no ensino médio na rede estadual, posteriormente, assumindo também o ensino médio em uma escola particular. **Ana Maria** atuou, inicialmente, como o ensino fundamental noturno, permanecendo vinculada como funcionária em uma empresa particular somente até o momento em que foi nomeada com 40 horas na rede estadual. **Ana Carolina**, mesmo atuando no ensino superior, sentiu-se motivada em exercer a docência na educação básica. Acreditamos que o fato de ingressar na educação superior logo que formada favorece a tomada de consciência de que, para ocupar esse espaço, necessitaria de uma vivência maior com a educação escolar, já que estava atuando na formação de professores, ou seja, a consciência responsável diante das aprendizagens que a escola poderia lhe propiciar ao vivenciar a realidade da organização e

dinâmica do trabalho docente com escolares, assim como de contribuir para o desenvolvimento dos estudantes no ensino fundamental e médio.

Ana Luiza, devido à formação no magistério, atuou como bolsista da instituição como docente nos anos iniciais em uma entidade beneficente da região, a fim de custear seus estudos. Fica explícito, direta ou indiretamente, nas narrativas dos docentes, que havia a necessidade de trabalhar para poder custear tanto suas despesas pessoais quanto as de estudo, já que a IES onde realizaram a formação inicial é uma universidade comunitária que se mantém, prioritariamente, a partir das mensalidades pagas pelos estudantes. Verificamos que esse fator pode ter sido vivenciado como um desafio por nossos professores; contudo, parece ter fortalecido sua decisão pela docência.

Reconhecemos que as condições socioeconômicas podem ser fatores intervenientes nas escolhas profissionais. Todavia, pelo envolvimento intenso demonstrado pelos nossos professores, na formação e inserção inicial na docência, este não nos parece o principal aspecto que os levou a se inserirem e permanecerem na carreira docente, mas sim o verdadeiro desejo de serem professores, o que implica diretamente a autoimagem que temos de nós mesmos como docentes repercutindo nas decisões relacionadas aos processos formativos e, portanto, na aprendizagem docente.

As trajetórias de nossos professores são envolvidas por imagens socialmente produzidas em relação ao magistério, imagem de uma profissão desvalorizada socialmente; de um trabalho exercido, muitas vezes, em condições precárias; baixos salários, que exige extrema dedicação devido ao caráter formativo inerente à educação. No entanto, as representações do professor como aquele profissional paciente, compreensivo, amigo e comprometido no contexto escolar da educação básica também identificam a profissão docente. Nesse sentido, observamos que o período inicial na profissão se revela tecido pela articulação contínua entre formação e atuação profissional, explicitando que o sentido de exercer a docência repercute positivamente sob seus percursos pessoal e profissional, assim como evidenciam, em suas narrativas, a ideia de inacabamento, pois esses professores orientadores movimentaram-se continuamente em busca de espaços de atuação e de qualificação.

Ana Helena, **Ana Beatriz** e **Ana Clara** narram suas percepções sobre a importância de se investir na formação ao realizarem cursos de especialização e mestrado demonstrando serem capazes de guiar sua qualificação profissional nesse período inicial da carreira, com autonomia, independência e controle sob sua formação.

Me chamaram no IE para trabalhar. Eu trabalhei no Gama. [...] Eu já estava fazendo as especializações em Matemática e Física. Fiz as duas juntas e comecei a Engenharia. Daí me chamaram para dar aula no ensino médio integrado da ICES, na primeira turma, aí comecei a dar aula lá. Então, ser professor foi natural, eu posso dizer que foi uma coisa assim natural, não esperada e não projetada. [...] Eu adoro dar aula, eu me achei. Eu dizia para o meu pai e para a minha mãe porque eles não queriam que eu tivesse feito alguma coisa nessa área, porque também eles não vinham dessa formação e eu dizia “como eu me encontrei na Física!”. (Ana Helena)

Eu queria trabalhar e aí o Instituto Educacional Metodista me chamou, foi um ano, mas eu trabalhei com todas as turmas, estava trabalhando com o ensino fundamental. Só que nesse meio tempo a Universidade já ficou meio de olho, souberam que eu tinha ido para a Europa. Não era comum ter professor que tinha tido esse contato [...] eu entrei no concurso. Já tinha especialização que não era comum dos professores terem, eu já estava com a minha formação e com 25 anos, comecei a dar aula aqui, é tarde parece, mas com toda a formação que eu tinha já era legal. Bem significativa. (Ana Beatriz)

Eu fazia licenciatura e não trabalhava, era integral. Terminei a licenciatura e já comecei a fazer os créditos do bacharelado. Só que, quando estava quase terminando as disciplinas, fiz seleção para o Mestrado em Florianópolis e passei e ali eu deixei o curso de bacharelado para trás. Eu fiz o Mestrado em Florianópolis e aí terminar o mestrado eu disse “bom, eu quero trabalhar”. Não tive assim aquela vontade de já ingressar imediatamente no Doutorado, eu tinha uma ânsia de trabalhar. Fiz seleção em Santa Maria para professora substituta, fui selecionada e fui trabalhar no curso de Geografia da Federal; nesse tempo que eu estava lá, que eu podia só ficar dois anos como substituta, fui fazendo o meu TCC (do bacharelado) e, quando estava no último mês de contrato, abriu uma vaga aqui na ICES. (Ana Clara)

Podemos inferir que os professores colaboradores escolheram a docência por diversos fatores pessoais, sociais e culturais, mas todos se mostraram mobilizados por diferentes motivos pela docência, ou seja, queriam ser professores e objetivaram essa escolha. Assim que buscaram sua formação inicial em cursos de licenciatura, inseriram-se na docência, inicialmente na educação básica, aspecto que, para professores orientadores de estágio na formação de professores, é de suma importância. Isso porque vivenciar a prática docente cotidiana na escola e refletir sobre ela, mesmo que a posteriori, constitui-se uma ação, significativamente, formativa que os orienta na realização do trabalho pedagógico na atividade da orientação no ECS.

De acordo com Vaillante e Marcelo (2012, p. 123), essa fase de inserção consiste no período em que:

[...] o professor novato tem que desenvolver sua identidade como docente e assumir um papel concreto dentro do contexto de uma escola específica. Não há duas escolas iguais e cada contexto tem suas próprias peculiaridades, no entanto, é possível identificar uma série de fatores que podem facilitar ou obstaculizar a etapa de inserção.

Nessa perspectiva, constatamos que as trajetórias de nossos professores foram marcadas, em sua maioria, pela inserção inicial no contexto da educação básica. Somente **Martin, Ana Clara, Ana Carolina e Arthur** iniciaram-se na docência na educação superior. Mesmo com objetivos, finalidades e características distintas entre os níveis de ensino, básico e superior, é relevante ressaltar que essa fase de inserção pode durar muitos anos e se configura tanto pela aprendizagem do trabalho docente, especialmente no contato com os estudantes em sala de aula, quanto pela socialização da cultura universitária, quando aprendem na convivência com seus alunos, colegas e funcionários as normas, valores, saberes, modelos e comportamentos que caracterizam os contextos da educação superior (MARCELO, 1999; VAILLANT; MARCELO, 2012).

Segundo Isaia e Bolzan (2009b, p. 122), os processos formativos que constituem a trama das trajetórias formativas docentes envolvem movimentos constitutivos da docência⁵³ os quais englobam as fases da vida e da profissão.

[...] na dimensão pessoal, a marca está na construção da subjetividade decorrente do modo como os professores e o mundo se interpenetram, influenciando-se mutuamente. Já na dimensão profissional o característico está no modo dos professores transitarem em um ou vários espaços institucionais e irem pouco a pouco se inteirando do saber fazer, próprio da profissão. Nessa dinâmica compreendemos que os processos de subjetivação/objetivação envolvem a forma peculiar como cada docente, ao mesmo tempo em que incorpora o mundo pedagógico ao seu mundo pessoal produz a sua compreensão desse mundo pedagógico.

As narrativas nos permitiram entender como os nossos professores colaboradores foram produzindo seus processos formativos e, assim, experienciando vivências formativas constituídas na dinâmica dialética entre subjetivação/objetivação, pessoal/ profissional, o que denota singularidade como cada docente compreende os saberes pedagógicos próprios da profissão e atuam como mobilizadores para o exercício da docência no ensino superior. Segundo Cunha (2010, p. 78), a docência universitária configura-se como uma “ação complexa que requer saberes disciplinares culturais, afetivos, éticos, metodológicos, psicológicas [...]. Portanto, a formação profissional dos professores [...] envolve múltiplas dimensões e perspectivas da processualidade.”

⁵³ “Compreendem os diferentes momentos da carreira docente, envolvendo trajetória vivencial dos professores e o modo como eles articulam o pessoal, o profissional e o institucional e, conseqüentemente, como vão se (trans) formando no decorrer do tempo. Carregam, portanto, a peculiaridade de cada docente e de como ele interpreta os acontecimentos vividos. Envolvem um processo dinâmico e assimétrico no qual estão presentes: uma fase de preparação à docência; uma fase relativa à entrada na carreira, outra em que a repercussão da pós-graduação se manifesta e última fase que se caracteriza pela autonomia docente [...]” (ISAIA; BOLZAN, 2012, p. 187-188).

As vozes de nossos professores expressam o fato de que o engajamento em grupos de pesquisa e/ou no envolvimento com atividades extracurriculares, como a inserção na monitoria de disciplinas em comissões para a organização de eventos científicos em suas áreas, constituiu-se em vivências mobilizadoras do interesse pela docência universitária. Os excertos que seguem expressam essas ideias:

Eu disse que tinha dois diferenciais na minha formação, devido à fragilidade principalmente no ensino fundamental, eu compensei com o auxílio dos meus pais. O outro diferencial que eu reconheço na minha formação foi o ingresso no ano de 1991 num grupo de pesquisa liderado pelo professor B. o Gespe. Eu estava trabalhando na escola municipal já como professora de história. Nesse grupo, nós ficamos juntos a partir de 91, temos o grupo até hoje, mas durante uns 15 anos produzindo muito de uma forma muito intensa. Então, eu considero este fato o meu segundo diferencial [...] (Ana Julia)

[...] Começo a mudar minhas concepções pela participação no Gespe, com o Pe B., a gente sempre teve no grupo essa perspectiva de um professor pesquisador, sendo na universidade ou na sala de aula na escola. Então, essa perspectiva do professor pesquisador ela nunca nos abandonou, isso ficou muito claro na nossa vida, então a decisão era “continuo com isso no ensino superior ou não?” [...] eu tive que buscar alternativas e aí o Gespe era suporte nesse momento para mim, ele foi fundamental. [...] Depois teve uma experiência em outra escola que me disseram: “*tem um primeiro ano*” e eu disse “nossa, que bacana alfabetizar” e a pessoa me disse: “*mas tu entendes de educação infantil e não de alfabetização!*”. Nesse momento, eu vim para casa e escrevi o meu projeto de mestrado [...] Começou a fazer uma revolução na minha cabeça. Eu queria muito fazer mestrado, [...] eu estava me mobilizando para o mestrado, para trabalhar no ensino superior [...]. (Ana Alice)

Na verdade, na época na graduação eu tinha um envolvimento tão grande com o curso que eu vivi um momento difícil no final, quando ia concluir. No último semestre eu entrei em crise. Eu achava que não estava maduro o suficiente para sair. Tanto que eu nunca me preocupei, durante todo o curso aonde eu iria trabalhar. Aquilo era suficiente. O envolvimento com a pesquisa, tinha tempo para estudar de dia e vinha para a aula à noite. Na época, teve uma parceria entre a universidade e a PUC/RS para a realização do curso de mestrado e eu fiz a seleção. (Martin)

O meu envolvimento na graduação com pesquisa. Eu estava no 2º nível e daí já fui convidada por uma professora a ser bolsista de pesquisa, então eu tive todas as bolsas que tinha direito CNPq, FAPERGS, CNPq. Eu fui monitora da metodologia da pesquisa e fui tomando gosto pela pesquisa, por investigar e eu acho que isso me empurrou para o mestrado, porque daí eu terminei a Graduação e eu pensei “e agora eu vou fazer o que da vida?”. [...] “então eu quero ir fazer Mestrado”. [...] Eu me envolvi muito com isso, gostei de fazer a pesquisa e, terminando o mestrado, não me vinha outra coisa na cabeça a não ser dar aula em universidade porque daí tu toma gosto pela universidade. Em Santa Maria, eu fiz aquela seleção para substituto. (Ana Clara)

[...] eu já estava envolvida com o laboratório de Matemática. Na época, o diretor brincava, ele dizia assim para a gente “*eu quero gente nova aqui dentro porque eu quero pensamentos diferenciados*” e ele dizia “*tu tens que vir para cá menininha*” quando

estava realizando o meu estágio. Nesse tempo, eu acabei me envolvendo com jornada de educação matemática e automaticamente comecei a me inteirar mais, eu fui monitora de disciplina, quer dizer, várias ações do curso que eu me envolvi [...] (Ana Carolina)

Ana Julia e Ana Alice já atuavam como professoras quando ingressaram no Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação (GESPE) da ICES e concebem a convivência com esse grupo o fator que as mobilizou a ingressarem como docentes na universidade, como também de qualificarem sua formação. **Ana Alice**, ao narrar sua trajetória, afirma que a vivência, nesse grupo de pesquisa, juntamente com as indagações advindas do contexto profissional, foi determinante para a realização do seu curso de mestrado. Nesse sentido, as professoras orientadoras concebem esse espaço de estudo como um lugar onde estabeleceram relações interpessoais e identificaram a pesquisa como a atividade que, mediada pela reflexão, possibilita o aprender.

Martin, Ana Clara e Ana Carolina expressam em seus enunciados o intenso envolvimento com a pesquisa e outras atividades extracurriculares quando discentes em seus cursos de graduação, o que os fez se sentirem identificados com esse espaço de exercício da docência. Assim, tanto o acadêmico é responsável pelo seu processo formativo ao se comprometer com suas atividades de estudo quanto a universidade, ao oferecer aos estudantes, em seus currículos e ambientes formativos, a possibilidade de participarem de outros cenários e atividades que venham a ser geradores de novas aprendizagens e de identificação com a futura profissão.

Desse modo, nossos professores, em suas trajetórias docentes, denotaram um novo sentido à sua formação docente, pois, ao construírem e compartilharem conhecimentos, atitudes e ideias, expressaram suas singularidades. Contudo, destacam terem apreendido a partir da produção coletiva. Por conseguinte, desenvolvemo-nos aprendendo com o outro. Aprendizagem que se movimenta do nível interpessoal para intrapessoal à medida que aquilo que é aprendido faz sentido ou constitui valor para o aprendiz (VYGOTSKI, 1994, 1995; ISAIA; BOLZAN, 2009; BOLZAN; ISAIA, 2010).

Ana Maria destaca em sua narrativa que o gosto pelo estudo e pela pesquisa foi fundamental ao seu interesse pela docência no ensino superior, fatores que estão relacionados ao contexto sociocultural familiar e profissional, este último vivido anteriormente ao ingresso como professora na educação básica quando funcionária no laboratório de uma empresa multinacional.

Ana Luiza manifesta sua forte identificação com a língua estrangeira, com o ato de estudar, de se aperfeiçoar e com a IES onde realizou sua formação e na qual gostaria de se colocar como docente.

Para **Arthur**, a tomada de decisão em atuar como professor na formação inicial está vinculada à vivência profissional como bacharel na área de Canto e Música. Com anos de atuação conduzindo o coral da universidade, percebe que possui conhecimentos que podem ser compartilhados ao atuar com o ensino. O ensino, para ele, passa a ser um novo desafio, necessitou aprender a ensinar.

Os enunciados explicitam a motivação pessoal presente nas trajetórias formativas de nossos professores:

Eu sempre quis estudar mais, e eu sempre gostei muito de estudar. Eu queria o ensino superior, queria avançar e me especializar até porque trabalhava em um laboratório, a gente trabalhava com muita máquina diferente que vinha do exterior e a gente aprendia a trabalhar com elas. Então, eu gostava de pesquisar, de avançar e de não parar por aí e a minha família toda, nós somos 11 irmãos e todos fizeram faculdade, muitos fizeram pós-graduação no país e fora do país. E todo mundo estudou e todo mundo foi buscar, embora morando no interior, tendo estudado em escola pública, aí nós nos lançamos assim, mas a gente só conseguiu estudar porque uns foram pagando os estudos dos outros. (Ana Maria)

Primeira coisa a paixão pelo Espanhol, pelo ensino de Espanhol e pela vontade de trabalhar na área de Espanhol porque o Espanhol nas escolas iniciou mais tarde. Ele começou primeiro nas instituições de ensino superior. Então, por essa vontade e pelo crescimento pessoal, ou seja, a busca pela qualificação, eu sempre gostei de estudar, eu sempre gostei de procurar coisas, de aperfeiçoamento e a gente sabe pela tradição da ICES. A ICES é a paixão hoje que me move. (Ana Luiza)

Foi essa ligação com o Canto, com a Música, aí eu disse: “mas isso pode ser legal”, foi porque aí eu tive que estudar mais do que eu imaginava, porque eu sempre estudava o Canto, nunca estudava para ensinar, estudava para cantar, para a minha vida mesmo, só que aí mudou, eu tive que estudar para ensinar e aí é outro rumo as coisas. Aí eu vim para a docência. Eu tive que aprender, digamos, a ser professor, porque eu tinha feito bacharel, bacharel é muito performático, é performances e aí eu não sabia como que fazer certas coisas. [...] A licenciatura em Música utiliza a formação de professores para o ensino fundamental e médio para trabalho com Música nas escolas. (Arthur)

Ana Sofia já havia percorrido um longo caminho como professora na educação básica. Portanto, para ela, a atuação na educação superior lhe possibilitaria atuar em outro nível da educação em que pudesse ampliar suas reflexões com relação à sua área específica de conhecimento, como também contribuir para a formação de novos professores.

Ana Claudia, da mesma forma, mostrou-se afetivamente interessada em atuar como formadora de professores na área de Química, sentindo-se responsável em contribuir para

formação de professores, de modo a colaborar para o entendimento da importância dos conhecimentos científicos na vida cotidiana das pessoas. Os enunciados indicam esses sentidos:

Em um primeiro momento (ingressar no ES) era assim. Era a possibilidade de enxergar outra educação. Uma concepção de outra Educação Física, isso que me mobilizou na verdade. Porque que depois eu entro forte na área de formação de professores. Porque daí eu me fixo na Faculdade de Educação [...]. (Ana Sofia)

Eu acho que a possibilidade de trabalhar nos cursos de Química, eu tinha muita vontade de trabalhar com formação de professores, eu sempre gostei muito dessa parte, a parte de formação de professores e principalmente o desafio que é formar o professor na nossa área de Ciências. Isso sempre me motivou bastante e é uma coisa que me motiva até hoje assim. Sabe, é isso de “nós temos que ter esse pessoal bom lá porque nós estamos deixando a área de Ciências. Nós estamos deixando as pessoas sem saberem o que é a Ciência [...] Se não tens um bom professor tu perdes essa oportunidade. (Ana Cláudia)

Nessa direção, a nuance das falas de **Ana Sofia** e **Ana Cláudia** enfatiza a importância da consciência de que, como formadores, estamos também atuando no processo formativo do licenciando e, assim, podemos inferir que o espaço-tempo da formação ao se caracterizar pela interação dialógica, interpessoal, permeada reflexão sobre as ações docentes, implica a aprendizagem e o desenvolvimento humano e profissional. Bolzan (2009, p. 65) reforça que a “construção de espaços interativos, durante as atividades de ensino e de aprendizagem, precisa ser pensada e organizada, de forma que todos os participantes possam desfrutar de suas potencialidades.” Refletindo sobre esse aspecto, entendemos que os espaços dedicados à formação caracterizam-se como lugares em que professor e estudante se encontram, para, juntos, darem sentido às aprendizagens. Essa relação, ao ser construída durante as dinâmicas no trabalho pedagógico, consiste em um processo de aprendizagem colaborativo ratificando que a formação do professor se constrói na alteridade, ou seja, na relação com o outro.

Ana Beatriz considera os seus estudos no exterior, onde realizou uma especialização na área de Artes, marcante na tomada de decisão acerca de ser professora. Os conhecimentos apreendidos foram mobilizadores do desejo de compartilhar as experiências vividas nesse tempo de sua vida e ela visualizou no exercício profissional da docência essa possibilidade. Mesmo com a formação inicial, primeiramente realizada no curso de bacharelado, foi com a docência que verdadeiramente constitui sua identidade. Ela afirma seu encontro com a profissão: “Acho que eu não sou artista, eu sou professora!”

Em suas palavras:

Eu acho que parece que tudo conspirou, numa boa! Quando eu era acadêmica, tinha um foco, queria viajar para o exterior. Eu não queria casar, todo mundo casava. [...] Eu fui para a Europa, fui para a Itália, fiquei oito meses lá e aí fiz uma especialização, era tipo ateliês e, quando eu voltei com todo o gás, deu aquela coisa “eu quero trabalhar”. Eu vi que a gente pode trazer essa informação para alguém. E quando eu cheguei aqui eu digo “*eu tenho formação*”. [...] quando comecei a dar aula parece assim que era isso que eu gostava de fazer. Acho que eu não sou artista, eu sou professora! Se tu me disseres “Qual é a tua profissão? Eu sou professora”. Eu adoro dar aula, acho que é toda a diferença, adoro realmente. Em sala de aula, eu me esqueço se for o caso da hora. Me envolvo! (Ana Beatriz)

Para **Ana Paula** e **Ana Helena**, a docência no ensino superior aconteceu, aleatoriamente, como algo que não estava em seus horizontes de possibilidades ou necessidades, mas consideramos que a identificação com o trabalho docente foi o grande fator que as levou a aceitarem viver esse espaço profissional. Verificamos que **Ana Paula** se identificava amorosamente com a escola da educação básica, com o papel e a função que exercia nesse lugar. Na sua concepção, ela aprendeu muito pelos acertos e erros advindos da experiência e, à medida que foi assumindo diferentes atividades no interior do curso de formação de professores, buscou aprofundar sua própria formação. Já **Ana Helena** enfatiza, em sua narrativa, o interesse pelo conhecimento do campo disciplinar e a falta de professores para trabalharem na área como fatores que a levaram a atuar como docente no contexto da universidade. As vozes das professoras manifestam estes sentidos:

Eu sempre gostei muito da educação básica e, quando eu atuei em escolas, eu me lembro assim do Z., quando eu trabalhava lá e fui professora e supervisora eu adorava aquilo. Eu achava que a minha função no mundo tinha a ver com aquilo. Mas não era pretensão minha (ingressar no ES), muito menos trabalhar como supervisora, talvez seja um defeito meu de não traçar metas, mas de ter essa coisa “Ah! eu vou ficar como responsável pelos estágios, não”, coisas que foram acontecendo aleatoriamente e daí paralelo eu acho que vem essa coisa da formação, daí tu vais buscar formação, mas não que a formação venha antes. Então, primeiro eu acho que vem o fato de tu aprender a fazer fazendo com todos os erros, com todos os riscos que isso implique. (Ana Paula)

Na nossa área naquela época pelo menos era escasso professor de Física, era difícil ter um professor de Física [...] Então, eu acho que foi meio que natural assim, trabalhava lá no ensino médio e precisava de professor de Física, quer dizer, automaticamente me passaram. [...] Depois sempre com a necessidade de professor de Física. [...] Eu acho que um ano que eu estava no curso de Física eu já era monitora. Eu adorei, as minhas coisas sempre foram na área de Física por causa disso. O ingresso no ensino superior foi por completa carência de professores. (Ana Helena)

Assim, entendemos que, para **Ana Paula** e **Ana Helena**, a tomada de consciência sobre a atuação na docência, na formação inicial de professores, aconteceu durante o próprio

processo de iniciação na carreira, o que pode caracterizar essa fase por fragilidades nas decisões ligadas aos processos de ensino e de aprendizagem, repercutindo na qualidade do exercício docente no ensino superior. Esse aspecto vem a corroborar com a ideia de que professores iniciantes devem participar, em suas instituições, em espaços de apoio pedagógico e psicológico que lhes permitam refletir “acerca do ser e do se fazer professor, permitindo a consolidação do desenvolvimento profissional docente.” (BOLZAN; POWACZUK, 2013, p. 208).

A etapa de inserção na carreira consiste no período entre a finalização do curso de licenciatura e ingresso como profissional em uma instituição de ensino caracterizando-se como um momento de transição em que os docentes ainda não estão plenamente capacitados para exercerem a docência com eficiência, pois necessitam fortalecer sua identidade profissional, compreender a cultura escolar e agir com segurança diante das exigências da profissão. Vaillant e Marcelo (2014, p. 123) e Marcelo (1999) consideram que os professores iniciantes carecem de apoio e supervisão de um mentor, em suas instituições ou redes de ensino, a fim de desenvolverem-se como professores qualificados.

Os mesmos autores afirmam que:

Muitos dos problemas que os docentes principiantes apresentam [...] têm a ver com assuntos que os outros docentes com maior experiência enfrentam, tais como a gestão da disciplina na sala de aula, motivação dos estudantes, a organização do trabalho em sala, a insuficiência de material, os problemas pessoais dos estudantes ou as relações com os pais. [...], os professores principiantes experimentam os problemas com maiores doses de incerteza e estresse [...]

Nesse sentido, a instituição na qual o professor desenvolve o trabalho docente é responsável por implementar projetos de formação, devendo constituir-se em contexto e vias de rede de desenvolvimento. Para isso, é necessário que tais projetos promovam e incentivem a geratividade, pessoal e grupal, do docente no que se refere à sua carreira. Assim, a docência no ensino superior se beneficiará ao passar da competência à excelência, ao ampliar os espaços e as funções que os professores devem dominar e produzir ao longo da sua progressão profissional (ISAIA; MACIEL; BOLZAN, 2011; MACIEL, 2009).

Compreendemos que a opção pela docência de nossos professores orientadores aconteceu pela especificidade de seus contextos socioculturais de vida, envolvendo a influência da família, do professor da escola ou a necessidade de inserirem-se no mercado de trabalho. Nesse sentido, a formação no Magistério contribuiu para reforçar a identificação com o trabalho docente, pois, concomitante à inserção inicial na carreira como professores na

educação básica, buscaram a formação inicial em nível superior; portanto, constituíram-se, na maioria, como professores-estudantes. Observamos, também, o papel da pesquisa e de outras atividades extracurriculares como fatores relevantes para a tomada de decisão pela carreira do magistério, elementos expressos nas narrativas docentes.

Assim, consideramos que os professores orientadores de ECS, ao tecerem seus percursos formativos, denotaram à docência um valor significativo em suas vidas, o qual entrelaça os aspectos advindos da sua existência pessoal e profissional, levando-os a construir processos formativos que pudessem auxiliá-los a refletir sobre os desafios e exigências da docência como profissão, ou seja, compreender o que estavam vivenciando tanto no contexto institucional quanto no âmbito do trabalho pedagógico cotidiano. Os sentidos e singularidades presentes nas narrativas relacionadas **à opção e inserção inicial na carreira docente** repercutem e estão articulados a outros enunciados presentes no segundo elemento categorial da dimensão **trajetória formativa, as dimensões pessoal e profissional na formação da docência**.

O segundo elemento que compõe esta dimensão, **o desenvolvimento profissional e o ser professor orientador**, remeteu-nos a compreender como o atuar na vivência da orientação formativa no ECS e enfrentar os desafios e exigências colocados ao professor orientador repercutiram nas aprendizagens, as quais influenciaram a construção da docência direcionada à orientação de estudantes durante a realização dos estágios. De acordo com Bolzan et al. (2016, p. 123), a aprendizagem docente “relaciona-se ao processo formativo em andamento, considerando o modo como as necessidades e exigências do contexto de atuação são percebidas pelo professor, seja em formação inicial ou continuada, levando-nos a reafirmar a singularidade desse processo.”

Pimenta e Anastasiou (2014, p. 267) destacam a unidade entre a dimensão pessoal e o contexto institucional no desenvolvimento profissional ao afirmarem que:

O avançar no processo de desenvolvimento mediante a preparação pedagógica não se dará em separado de processos de desenvolvimento pessoal e institucional: este é o desafio a ser hoje enfrentado. Uma possível saída é a pesquisa da prática da sala de aula pelo professor universitário. Essa saída tem relação direta com o aprofundamento do processo de construção contínua da identidade do docente do ensino superior por meio de processos de profissionalização inicial ou continuada.

Consequentemente, pensar sobre a função e a concepção pedagógica que o professor concebe ao trabalho docente, no âmbito do contexto sociocultural e institucional, torna-se fundamental às decisões a serem consideradas em relação aos processos desencadeadores do

desenvolvimento profissional. Tais elementos necessitam estar conscientes para o docente, pois, ao implicarem no cotidiano do trabalho pedagógico, repercutiram, singularmente, sobre o sentido do processo formativo e da aprendizagem docente para esses profissionais. Desse modo, as experiências construtivas da docência exigem um processo permanente de autorregulação e conscientização, para que possam desencadear ações formativas que sejam significativas e qualitativamente melhores às transformações desejadas, intervindo positivamente no desenvolvimento profissional docente.

Os professores orientadores participantes do estudo demonstram estarem conscientes e atentos às suas responsabilidades diante das necessidades trazidas pelos estagiários quando da vivência na docência no espaço da escola, as quais os levam a refletir sobre os impactos dessa movimentação formativa e das ações didático-pedagógicas no ECS; assim, percebem-se em constante de aprendizagem. Essas ideias aparecem nas narrativas a seguir:

[...] Eu sempre me sinto muito comprometida em que as minhas aulas de estágio de prática de ensino sejam mobilizadoras de experiências diferentes na escola, porque se eles veem a professora F. somente com *slides* dizendo como deve ser lá na escola e fazendo distintamente tudo aqui. [...] Então, eu me sinto responsabilizada em trabalhar com oficinas, de fazer atividades que estejam nesse lugar da ação-reflexão-ação que eles possam ter uma prática, possam refletir sobre essa prática e redimensionar, fazer de novo a prática voltar a refletir. (Ana Julia)

[...] a gente que é supervisora tem essa coisa de repensar a própria prática, então não é suficiente tu ir e dar aula. E tu fazeres com que o acadêmico passe ao longo daquelas aulas por todo o processo mental que tu passaste de reflexão, de crítica, de reconstrução do conhecimento. Por isso, acho que o supervisor nesse nosso contexto ele se constrói, assim, ele se constrói no fazer, no refazer, no ajudar a fazer porque tu estás construindo junto uma aula. Tu estás pensando “não, não vai dar certo, olha isso aqui não funciona”, então, tu vais te construindo ao longo do planejamento. Por isso que essa coisa ter muitos supervisores ou não ter uma constância no grupo de supervisores é prejudicial, é absolutamente prejudicial, porque a realidade é tão rápida, ela está sempre mudando, mas aquela experiência anterior te faz ter um parâmetro de como funciona ou não, e daí tu vais mudando. Eu acho que a gente realmente vai se construindo ao longo do processo. (Ana Paula)

Ana Julia sente-se responsável em desenvolver em suas aulas-orientação atividades de ensino e de aprendizagem que possibilitem diferenciar a atuação do estagiário na escola, a fim de que eles sejam capazes de levar para suas classes experiências que façam também diferença em suas práticas docentes nesse lugar. A experiência como professora da educação básica a possibilita enxergar o desafio que se configura, a ela e ao estagiário, no processo de formação. Para inovar no ambiente escolar, é necessário refletir sobre o que se faz. Portanto, entendendo o processo de ação-reflexão-ação como o movimento propulsor na construção da

docência, concebida como ato responsável e responsivo ante as necessidades educativas na escola e na formação inicial.

A reflexão como processo de tomada de consciência, na visão de **Ana Paula**, é fundamental para articular a atuação profissional vivida no estágio com o repensar da própria prática, capaz de reelaborar o conhecimento, criando novas estratégias para apropriação destes no contexto da comunidade escolar. Orientar é construir junto; é aprender com o outro, consistindo em um processo de alteridade, logo, interformativo. A professora ressalta que a aprendizagem para a orientação do estágio é processual, necessita de tempo para que as vivências sejam apreendidas e, assim, possam atuar como um andaime para a compreensão dos desafios. Nesse sentido, destaca a necessidade e o desafio que é construir e manter um grupo de orientadores com uma atuação constante na vivência da orientação formativa.

Ana Carla marca em sua fala a compreensão do estagiário como um estudante que possui saberes e vivências, os quais embasam o diálogo sobre as atividades de ensino e de aprendizagem. Nesse processo interativo, busca ampliar as aprendizagens ao discutir as ideias, compartilhar saberes, fomentar a criatividade e a atitude investigativa e, a partir desse processo interpessoal, também renova e qualifica suas aprendizagens.

Já **Ana Sofia** percebe a relação com o estagiário como ensinante/aprendente e exemplifica essa atitude frente à docência a partir de questões norteadoras que utiliza com estratégias para problematizar o trabalho pedagógico. Ao problematizá-lo, almeja construir coletivamente respostas, as quais, sendo reelaboradas por cada um dos sujeitos, singularizam os processos de aprendizagem. Tais problematizações agem como estímulos-auxiliares e geram conflito tanto na professora quanto nos estagiários, o que possibilita avanços intelectuais.

Ana Carolina concebe que o aprender a ser professora ocorreu durante seu percurso profissional delineado pela consciência do inacabamento, da noção de que se formar caracteriza-se como uma ação autoformativa promovida pela relação estabelecida com seus orientandos. Revela compreender o diálogo como mediador do processo formativo, do conhecimento como uma construção coletiva e reconhece nos desafios e exigências vividos no período do ECS e trazidos pelos próprios estagiários. Esses aspectos geram, na professora orientadora, a busca de ações formativas que contribuam no seu desenvolvimento profissional.

[...] tudo é uma construção, porque quando a gente diz que a aprende a cada movimento de ano a gente vai aprendendo, por exemplo, com a turma de P., vamos dizer assim, o grande evento foi que nós fomos construindo formas interessantes e importantes do processo, por exemplo, como é que se constrói de fato um plano de ensino compreendendo a escola onde a gente está, sendo ele o ponto de partida, como é que a gente constrói isso? Como é que a gente agora planeja a partir disso. Como é que você avalia a partir disso? Como é que você se pensa a partir disso? Como é que se busca na teoria compreensão para isso? (Ana Sofia)

Nesse processo eu tenho que me atualizar para poder ajudá-lo e, conseqüentemente, vou conseguir orientar ele de uma forma diferenciada. Agora quem me dá esse subsídio do que eu tenho que me fundamentar e melhorar certamente é o próprio orientando, porque ele vai me trazer os problemas para que eu posso orientá-lo. Para mim, eu acho que enquanto orientadora é a coisa mais gostosa que tem é isso, eu canso de dizer “não sei se é isso, mas vamos discutir juntos, vamos estudar juntos”, mas isso certamente faz com que eu seja mais atualizada pelo menos com as temáticas. (Ana Carolina)

Nesse sentido, compreendemos que toda a proposta formativa que visa pensar e repensar o ensinar e o aprender necessita considerar a aprendizagem como um movimento, fundamentalmente, auto e interformativo. Porquanto, primeiramente é esse ato autônomo do professor que o propulsiona ao seu desenvolvimento profissional, inicial ou em serviço. O professor é o protagonista da sua carreira e a docência constitui seu elemento central de estudo. A iniciativa para buscar a formação é mobilizada pelo desejo de aprender. Entretanto, essa aprendizagem se concretiza a partir das relações estabelecidas com o outro, revelando-se como um processo interformativo. Nessa perspectiva, a instituição da qual esse formador é participante deve ser parceira nesse processo responsabilizando-se em promover atividades formativas nas quais os interesses e necessidades do formador sejam reconhecidos como ponto de partida para o desenvolvimento profissional (VAILLANT; MARCELO, 2012; MARCELO GARCIA, 1999).

Martin, Ana Helena e Claudia assinalam que o grande desafio vivido por eles na orientação do ECS é manterem-se próximo da realidade da escola, ou seja, da cultura escolar, no âmbito da organização, normatização, estratégias didáticas, conteúdos, saberes pedagógicos, relações interpessoais estabelecidas nesse espaço, etc. Logo, identificam que os estagiários atuam como elo entre o professor orientador e a escola, permitindo ao formador acesso a esse contexto. E, assim, podem refletir sobre esse espaço, construindo com o seu estudante-estagiário possibilidades de atividades didático-pedagógicas que possam agir como meios auxiliares no processo formativo inicial, visando qualificar o processo de ensino e de aprendizagem escolar. Nesse movimento, dialógico e reflexivo, os professores orientadores indicaram que estão em constante processo de aprender a ser professor, autoavaliando-se mediados pela interação com

seus estagiários, os quais trazem os elementos que caracterizam a escola na atualidade, já, que esses professores não atuam mais diretamente com a educação básica.

Martin afirma que a vivência como orientador de estágio o possibilita suprir uma debilidade na sua trajetória formativa, pois ele não exerceu o magistério na educação básica. **Ana Helena** ressalta que a vivência na orientação a aproxima da escola e a faz sentir-se parte da comunidade. **Ana Claudia** percebe-se desafiada ao se deparar com situações da escola contemporânea, descrita por ela como “relações tensas”, as quais a fazem refletir, gerando uma atitude responsiva que a leva a auxiliar o estagiário nessa trajetória inicial da formação.

Os excertos das narrativas expressam esses aspectos:

[...] o fato de não ter sido professor na educação básica é um déficit que eu vejo na minha formação [...] O estágio acabou suprimindo esse déficit de vínculo com a escola, mas suprimindo ao ponto de me modificar. Como é que eu tenho acesso à escola? Eu tenho acesso ao cotidiano da escola pelo contato que eu tenho com o estagiário. Isso que me aproxima da escola. Então, se tem alguma coisa que o estágio me ajuda, é a compreensão dos problemas da educação básica desde os problemas que surgem do cotidiano da sala de aula até no sentido de especular como você poderia resolver aqueles problemas. Então acho que isso é desafiador no sentido de você ajudá-lo a compreender e até de você se colocar no lugar: “bom será que eu não estaria vivendo o mesmo drama que ele?”. Acho que isso é fundamental, esse contato. (Martin)

Eu acho que o estágio me deixa próximo da educação básica, que é os meus óculos de pesquisa, que é o que me preocupa. Então, o estágio me aproxima da escola que é um ambiente que eu gosto, sabe, que eu gosto de ir lá, de ver os alunos. [...] ele me oportuniza parar e refletir [...] então eu acho que ele promove a minha formação continuada, o estágio. [...] O contato com a escola para mim é fundamental porque se eu estou trabalhando com um curso de licenciatura que prepara professores para estar atuando na educação básica e eu não tenho nenhum contato com a educação básica. O estágio para mim e o Pibid são os meus elos, e a aproximação com eles onde eu me sinto um pouco mais pertencente a essa comunidade [...] (Ana Helena)

Eu acho assim, é uma das coisas mais desafiadoras dar aula na licenciatura é o supervisor de estágio, porque é um envolvimento tão grande que tu tens com aquelas pessoas [...]. E aí o que acontece, eu estou percebendo que aquele ambiente escolar está mudando e você tem que ir se adequando. Aquelas verdades que eu dizia para eles nos estágios, nas décadas de 80 e 90, aquilo não existe mais, aquela realidade não existe mais, o estudante é outro, o sistema escolar é outro, o ambiente escolar é outro. As relações são muito mais tensas e eles vêm para o orientador pedir ajuda, eles precisam de ajuda e aí eu tenho percebido que tenho que me desdobrar mais do que antes para dar conta de ajudar [...] (Ana Cláudia)

Essa postura, de valorizar a interação dialógica com os estagiários, porque é a partir dessa relação que se dá a apropriação da realidade dos diferentes contextos escolares, é entendida pelas professoras orientadoras como um desafio, por exigir das formadoras uma atitude ativa que as leva a conhecer, analisar e discutir com os estagiários os cenários de

estágio para que, colaborativamente, possam planejar suas propostas de ensino no ECS. Na visão da professora orientadora **Ana Beatriz**, é necessário construir uma parceria para que consiga olhar o contexto do estágio por meio do olhar do seu estagiário. Para **Ana Luiza**, as riquezas das vivências formativas estão, exatamente, nas diferenças entre os envolvidos no estágio, o que contribui para ampliar as contribuições e, portanto, as aprendizagens. O desafio está na possibilidade de, ao conviver com o outro, com as diferenças, compreender que esses outros(s), na alteridade, influem nas aprendizagens pessoais e profissionais de cada sujeito.

As vozes das professoras nos falam sobre essa implicação:

[...] eu tenho que ter uma parceria com ele (o estagiário) para ter o olhar dele. Que ele traga essa informação para eu poder orientar, só que eu não oriento sem ver o aluno envolvido no tema que ele vai aplicar. [...] Com certeza (aprendo), porque ele me desafia, toda a vez sou desafiada, por que são realidades diferentes, tu tens que te preparar e também é desafiada com o próprio aluno porque, na verdade, é uma troca. Todo mundo aprende. (Ana Beatriz)

Eu acredito muito nisso, porque são pessoas diferentes que têm contribuições diferentes, as turmas não são iguais de estágio como as turmas não são iguais na educação básica, então a gente sempre aprende com eles, às vezes, eu digo assim para os alunos “a aula pode ser perfeita para uma turma, dar muito certo e para a outra não acontecer nada, tu não conseguir fazer nada, nem conseguir desenvolver a aula, porque as pessoas são diferentes, as características são diferentes, os contextos são diferentes, as vivências são diferentes e a gente aprende com isso” [...] (Ana Luiza)

Os enunciados de **Ana Alice** e **Ana Maria** narram que exercer a função de orientadora as colocam em um processo de tomada de consciência, de olhar para si e que esse movimento impulsionado pela experiência profissional as leva a se considerarem em processo contínuo de formação. **Ana Alice** considera que suas concepções e os saberes didáticos são constantemente revisados e atualizados durante os processos interativos vivenciados nos espaços do estágio; logo, na universidade e na escola. Nas vozes das professoras, essas ideias são apresentadas:

Sim, o estágio me forma. Na verdade, ele é um feedback para várias coisas, então primeiro é poder se enxergar e constantemente mexer nas nossas concepções até pela realidade, pela nossa sociedade complexa [...] Nesse processo, eu acho que são vários saberes, primeiro um saber didático que constantemente nós estamos, assim, ensinando, mostrando a sociedade, as mudanças que nós temos, que o jeito de aprender: “se mudaram os jeitos de aprender, mudam os jeitos de ensinar”. (Ana Alice)

Promove porque eu me avalio, eu acho que minha formação foi sendo adquirida com o tempo, eu não saí da graduação com essa formação. Eu posso dizer que, quando saí da minha graduação, eu não conhecia 5% do universo que pela experiência eu conheço hoje. E não conheço quase nada ainda, eu estou sempre estudando, estou sempre pegando educadores novos para poder fundamentar. [...] Eu sempre estou me autoavaliando e isso faz a gente amadurecer, faz a gente amadurecer profissionalmente. (Ana Maria)

Os professores orientadores expressam em suas narrativas o fato de que a vivência da orientação formativa lhes possibilita refletir sobre suas concepções pedagógicas; seus saberes, modos de organização e dinâmicas do trabalho pedagógico; a compreensão de si como mediador no processo de ensino e de aprendizagem da docência entre a universidade e a escola. Tais fatores parecem ser gerados a partir da consciência da incompletude, pois identificamos que os professores percebem esse movimento de autocompreensão e autoavaliação como uma ação que está continuamente acontecendo ao longo da trajetória docente, motivando-os a reverem suas tomadas de decisões referentes às demandas advindas tanto dos sujeitos da aprendizagem quanto dos contextos sócio-históricos e institucionais onde acontecem as atividades de estágio.

Desse modo, compreendemos a capacidade de autoavaliar-se como um ato responsável de olhar para si e para o contexto institucional e, assim, promover um processo de autorregulação, possibilitando ao docente reorganizar a dinâmica das tarefas educativas que compõem o trabalho pedagógico. Tal ato é promovido pelas tensões advindas das relações interpessoais as quais colocam o outro como alguém que é capaz de nos fazer pensar sobre nós mesmos à medida que confronta suas ideias e ações com as nossas. Assim, enxergamos que os questionamentos dos estagiários, professores coorientadores e colegas geram problematizações no campo pedagógico e didático que nos desacomodam provocando uma atitude autoavaliativa. Essa ação pressupõe a capacidade de reflexão, compreendida, nas palavras de Freire (1996, p. 39), como a possibilidade de que [...] voltando-se sobre si mesma, através da reflexão sobre a prática, a curiosidade ingênua, percebendo-se como tal, se vá tornando crítica.”

Desse modo, Pimenta e Anastasiou (2014, p. 264) salientam que os espaços-tempos dedicados à formação para a práxis docente necessitam confrontar as ações cotidianas experienciadas no trabalho pedagógico com a teoria advinda do conhecimento do campo disciplinar, o que implicaria, por parte do professor, rever:

[...] suas práticas e as teorias que as informam, pesquisando a prática e produzindo novos conhecimentos para a teoria e prática de ensinar. Assim as transformações das práticas docentes só se efetivam a medida que o professor amplia sua consciência sobre a própria prática, a de sala de aula, a da universidade como um todo, o que o pressupõe os conhecimentos teóricos e críticos sobre a realidade.

Segundo as autoras, o espaço e o tempo da sala de aula são cenários de pesquisa, pois se caracterizam pela atividade interpessoal e constituem uma rede de interações e mediações entre conhecimentos/saberes. Concebemos que a formação do professor se reconstrói na

relação social e a aprendizagem se dá numa relação de reciprocidade, o que pressupõe desenvolver um olhar crítico sobre o contexto. Assim, as ações docentes devem ser constantemente repensadas, planejadas, para serem implementadas não como algo apenas diferente, mas como algo que, realmente, seja melhor e faça a diferença no ensino e, conseqüentemente, nos processos formativos.

Ana Clara e **Martin** são professores orientadores que não exerceram a docência na educação básica. Suas trajetórias iniciais em busca da formação docente foram dinamizadas pela inserção em grupos de pesquisa, quando na graduação e, posteriormente, no ingresso em cursos de *stricto sensu*. **Ana Clara** reconhece que a atuação como docente no ECS foi o aspecto propulsor na busca por conhecimentos que fundamentassem sua prática pedagógica. Para isso, realizou estudos e leituras relacionadas aos conhecimentos didáticos, valorizou a experiência na orientação formativa como a responsável pelas aprendizagens de cunho pedagógico. Já **Martin** refere-se à sua inserção em um grupo de estudo que realizava ações de extensão voltadas à formação continuada de professores da educação básica como um evento marcante em sua trajetória e que lhe auxiliou em sua atuação como orientador de estágio. Podemos dizer que essas atividades e ações auto e interformativas indicam como os professores enfrentaram os desafios e exigências da docência no contexto da orientação do ECS. Conforme as narrativas a seguir:

Eu não sou especificamente do ensino de Geografia, então eu tive que me preparar muito para dar aula. Esses dias eu estava arrumando a minha estante de livros e disse para o meu marido “quanta coisa do ensino de Geografia”, então tudo são aquisições que fui fazendo ao longo desse tempo que eu estou na supervisão. Então eu passei a fazer muitas leituras, entender um pouco mais sobre as metodologias, sobre os recursos [...]. Então eu acho que toda essa parte mais pedagógica, mais metodológica do ensino não foi a minha graduação que me deu, nem a minha experiência de oito anos no ensino superior. Foram os estágios [...] (Ana Clara)

Eu nunca trabalhei em escola de ensino médio e básico com alunos. O que a gente teve, durante muito tempo, de 2000 a 2010, foi um grupo de formação de professores da educação básica que era o chamado Grupo de Educação para o Pensar (Guep), que era proposta de pensar a Filosofia com crianças. [...]. A docência implica uma formação continuada e a pesquisa é o elemento da formação continuada. Eu não preciso necessariamente fazer um curso formal. A formação continuada está no dia a dia e na forma como eu organizo a minha própria capacitação. E a iniciação científica te dá isso. (Martin)

As atividades formativas – atividade de estudo e aprendizagem experiencial na orientação – vivenciadas por **Ana Clara** e **Martin** promoveram a apropriação dos saberes relativos às suas áreas de conhecimento, assim como os saberes experienciais e pedagógicos,

os quais também os orientaram na tomada de decisão e nas ações docentes, em direção ao ensino que promova aprendizagens significativas do ser professor.

Consideramos que as trajetórias formativas, vivenciadas pelos nossos professores orientadores ao longo dos seus percursos docentes, expressam os sentidos construídos no processo de aprendizagem docente ao conceberem que aprender a ser professor é implicado pela dinâmica relacional dos processos interpessoais; pela dinâmica da formação como movimento auto e interformativo; pela capacidade de autoavaliar-se; pelo reconhecimento de que aprender a docência consiste em enxergá-la como ato ético, estético e, portanto, responsável. Tais sentidos ampliam-se e configuram-se em novos temas no cotidiano do trabalho pedagógico vivenciado e construído na Instituição Comunitária de Ensino Superior.

3.2.2 O trabalho pedagógico na orientação formativa para a docência

A docência é um trabalho cujo objeto não é constituído de matéria inerte ou de símbolos, mas de relações humanas com pessoas capazes de iniciativa e dotadas de certa capacidade de resistir ou de participar da ação dos professores. (TARDIF; LESSARD, 2013, p. 35).

A atividade da orientação formativa para a docência vivenciada na dinâmica do trabalho pedagógico docente, no contexto do estágio curricular supervisionado, é concebida e produzida pelo professor orientador a partir das vivências experienciadas no percurso de sua trajetória formativa, pressupondo uma interação dialética entre os processos de subjetivação e objetivação da práxis docente repercutindo na relação de alteridade entre o “eu para/com o outro”, estabelecida no ato ético, responsável e colaborativo vivido no processo de ensinar e aprender a docência nos diferentes cenários socioculturais em que se desenvolvem os estágios.

Desse modo, as aulas-orientação vivenciadas tanto na universidade quanto na escola constituem-se em espaços-tempos de reflexão em que o professor orientador se encontra, especialmente, com o(s) estagiário(s) e com o professor coorientador para coletivamente compreenderem os sentidos produzidos através das vivências construídas no cotidiano da prática docente, ou seja, os saberes, as relações, ações e operações didático-pedagógicas compartilhadas durante os processos formativos, sejam, iniciais, sejam continuados.

Nessa perspectiva, compreendemos o trabalho pedagógico como ato/atividade específica ao exercício profissional do professor, o qual assume conscientemente a responsabilidade sobre o planejamento, os modos de organização, intervenção e avaliação da

aula, estando implicado nesse processo “[...] a reflexão e o constante redimensionar das ações pedagógicas desenvolvidas pelos docentes na perspectiva de proporcionar a autonomia e a mobilização pela busca do saber.” (BOLZAN et al., 2013, p. 2). Pressupõe, ainda, a tomada de consciência sobre as atitudes, os valores e os modos de interação construídos no interior das relações interpessoais tecidas, nos contextos socioculturais da formação docente, repercutindo nas decisões relacionadas às dinâmicas vivenciadas nos processos de ensino e de aprendizagem da docência.

A segunda dimensão, o **trabalho pedagógico docente na orientação formativa para a docência**, propõe a reflexão sobre como o professor orientador produz sua docência na atividade da orientação formativa no ECS. Assim, compreendemos a atividade de orientação formativa como uma práxis docente, ética e responsiva, vivenciada no estágio curricular supervisionado relacionada à formação, pessoal e profissional de sujeitos socioculturais historicamente situados, a fim de ampliar e qualificar a aprendizagem da docência na formação inicial de professores mediada por processos dialógicos e compartilhados produzidos na tessitura das relações interpessoais constituídas entre estagiário, professor orientador e professor coorientador.

Desse modo, essa dimensão visa compreender os aspectos que caracterizam as concepções pedagógicas assumidas pelo docente na atividade da orientação; a organização, as ações didático-pedagógicas; e os sentidos relacionais constituídos entre orientador-estagiário-professor coorientador, para compreendermos como essas representações requerem a produção de sentidos geradores da aprendizagem do ser professor orientador no âmbito do ensino superior. Os seguintes elementos categoriais constituem a dimensão do trabalho pedagógico docente na orientação formativa da docência: **tomada de consciência sobre a concepção de orientação formativa, atividades didático-pedagógicas produzidas na vivência da orientação formativa e as dinâmicas do ECS nas matrizes curriculares**.

A **tomada de consciência sobre a concepção de orientação formativa** possibilitou que entendêssemos como os professores orientadores nos contextos das aulas-orientação concebem o seu papel na mediação para a construção dos saberes para a docência, compreendem as finalidades da atividade da orientação de estágio e valoram as relações interpessoais desenvolvidas em interações com os sujeitos envolvidos na formação docente (estagiário, professor orientador e professor coorientador), revelando a consciência desses docentes em manterem-se em constante condição dialógica e reflexiva. Tais ações apontam para um professor orientador que se enxerga em permanente processo de aprendizagem, fato que potencializa a compreensão ativa sobre as necessidades, desafios e exigências da docência

vivenciada pelo estagiário ao confrontar-se com o exercício cotidiano da profissão na vivência do ECS. As narrativas assim evidenciam:

A orientação é um momento do encontro entre dois saberes. Eu tenho saberes e o estagiário também tem saberes. São saberes distintos. O que eu tenho para oferecer, no momento da orientação, é um tempo maior de experiência porque é uma prática apropriada e refletida. É uma experiência e um conjunto de leituras [...] Então, a orientação para mim é ajudar o estagiário a enxergar coisas e fazer coisas que do lugar que ele ocupa ele não enxerga nesse momento da formação. O estágio é um momento de muito cuidado. É uma orientação no sentido de vamos construir juntos esse percurso. (Ana Julia)

É práxis pedagógica que ao mesmo tempo em que você age, você é capaz de pensar sobre o que você faz e qualificar a atuação posterior, eu acho que esse é o grande segredo. O grande movimento que tem que fazer e o professor nada mais é do que parceiro. Ele (o professor) está misturado nesse processo e não consegue separar, tu estás mergulhado, envolto nisso, então para mim a concepção teórica e metodológica é de práxis pedagógica. É onde tu fazes a ação, mas necessitas da teoria para compreender isso que tu fazes. (Ana Sofia)

Identificamos que as professoras orientadoras concebem a orientação formativa como práxis pedagógica, ideia que reflete e articula organicamente a unidade entre teoria e prática considerando que os sujeitos envolvidos são constituintes e construtores dos saberes necessários à docência. Assumem a compreensão de colocarem-se responsivamente diante dos fazeres específicos da orientação no percurso do estágio, ou seja, concebem sua atuação na relação dialógica com o estagiário considerando-o como autor da própria formação.

De acordo com as narrativas dos orientadores, ensinar e aprender são processos que envolvem pessoas que se influenciam reciprocamente no cotidiano da prática docente. Suas falas demonstram a necessidade da consciência ética que deve ser assumida pelo professor no ato responsável da docência diante do seu papel na orientação da aprendizagem do estudante. Bakhtin (2012a, p. 99) nos ajuda a refletir sobre a compreensão do ato educativo como ato responsável e responsivo que, no existir-evento, significa a afirmação

[...] do meu não-álibi no existir que constitui a base da existência sendo tanto dada como sendo também real e forçosamente projetada como algo ainda por ser alcançado. É apenas o não-álibi no existir que transforma a possibilidade vazia em ato responsável real (através da referência emotivo-volitiva a mim como aquele que é ativo). [...] ele é o fundamento da vida como ato, porque ser realmente na vida significa agir, é ser não indiferente ao todo na sua singularidade

Nesse sentido, a fim de compartilharmos e ampliarmos nossos conhecimentos, necessitamos que nossas consciências, orientador-estagiário-professor coorientador, estejam na fronteira, uma com a outra, em alteridade dialógica. Ambos se percebendo como aprendentes

(trans), formando-se a partir das exigências da profissão no bojo das ações auto e interformativas. Os docentes reconhecem-se, no contexto da atividade da orientação, como mediadores na apropriação de conhecimentos, atitudes e ações, assumindo a responsabilidade de problematizarem, provocarem e discutirem a área de estudo e os aspectos pedagógicos da formação. Bolzan e Isaia (2006, p. 492) colaboram para esse entendimento ao explicitarem que:

[...] à medida que estes professores discutem sobre seus fazeres docentes, explicitamente suas concepções acerca do processo de ensinar e aprender, deixam evidente a busca de um caminho de indagação, demonstram a direção escolhida e, conseqüentemente, uma postura reflexiva acerca de seus saberes e fazeres pedagógicos, contribuindo para sua formação.

Assim, durante a vivência do ECS, auxiliam o estagiário na compreensão de que formar-se consiste em uma ação advinda de uma necessidade interna, porém concretizada em espaços de aprendizagem constituídos por relações interpessoais, as quais promovem processos interformativos produzidos em comunidades de aprendizagem. Nessa direção, concebemos que os papéis assumidos no ato educativo, pelo professor e estudante, são distintos. Entretanto, ambos carecem de uma postura ativa ante os desafios e exigências da formação e, conseqüentemente, das vivências formativas geradoras de aprendizagem. Assim, Fávero e Tonieto (2010, p. 80) afirmam que:

[...] no paradigma da aprendizagem o professor é o mediador pedagógico que orienta o processo de aprendizagem do aluno. O papel de protagonista agora é do aluno, pois é ele que age para que o processo de aprendizagem aconteça. Não está sozinho, no entanto, encontra-se dentro de um grupo e conta com a orientação do professor. Dito de outro modo: o aluno não é mais o receptor, mais um sujeito que constrói a sua aprendizagem na relação com os outros, consigo mesmo e com o mundo, o que se dá sempre com base no caminho indicado pela ação pedagógica do professor.

Alarcão (2013) e Alarcão e Tavares (1987) ao discutirem os sentidos historicamente assumidos pelo termo supervisão e seu reflexo sob as atividades supervisivas tanto com relação à supervisão escolar quanto à formação de professores, demonstra que esse conceito se transforma ao longo do tempo, decorrente do movimento de capacitação e autonomização do professor e da própria escola como coletivo de profissional passando de uma ideia de controle com superpoderes para uma supervisão representada como uma construção compartilhada com os professores no trabalho cotidiano na escola. Especificamente ao conceito de supervisão, acentuam as características orientadoras centradas numa relação pedagógica de promoção da aprendizagem e desenvolvimento pessoal e profissional, em que

um professor mais experiente e informado orienta um futuro professor. As narrativas evidenciam esse aspecto:

A minha função não é tutelar. Eu dou autonomia, eu discuto, mas quem é que tem que ter a iniciativa de como vai organizar? Tem que ser o aluno. Ele apresenta a proposta. Caso ele não apresente a proposta, a gente vai discutindo. Não dá para você ir para a sala de aula sem ter o mínimo de planejamento. [...] ele tem autonomia [...] enfim, a minha função é ajudar a aprofundar essas coisas, a esclarecer. Por isso que eu disse: não é de tutelar e de caminhar junto. Ser o mediador. (Martin)

O orientador tem uma função que vai e mostra. Ele é alguém que inquieta e aquieta. Ele inquieta, ele faz as perguntas, provoca esse aluno. Ele precisa trazer o que tu estás trabalhando com ele de uma forma efetiva, experimentar, vivenciar, refutar o que é necessário, questionar, o nosso aluno tem muita dificuldade de questionar. Então, o orientador é alguém que inquieta, que faz o seu papel e, ao mesmo tempo, ele aquieta. Esse aquietar tem a ver com isso [...] você vai mostrando o caminho e vai dando autonomia para o aluno. (Ana Alice)

Nesse processo, o professor não está em um lugar distante daquele vivenciado pelo estagiário na relação pedagógica. Está próximo. É colaborativo e solidário. Desse modo, os orientadores compreendem que a proximidade interpessoal com o estagiário, ligada à experiência profissional refletida, lhes possibilita, no excedente de visão, elaborar uma avaliação crítica sobre a prática docente vivenciada no estágio e, a partir dela, auxiliá-lo no redimensionar dos modos de compreender e fazer a docência no espaço da escola. Zabalza (2014, p. 221) amplia os aspectos que compõem a importância da atividade de orientação afirmando que, “[...] por meio dela, se ajustam os propósitos formativos do estágio, se controlam os possíveis desvios de sentido geral do plano de práticas, se potencializa a sinergia entre os diversos envolvidos [...]”. Entendemos que os enunciados dos professores orientadores reiteram essas ideias:

Então, orientar é fazer o aluno se sentir bem, é tranquilizá-lo, é fazer o aluno estudar [...] Orientar é fazer o aluno estudar e eles terem uma organização, uma sequência, ele tem que inovar. Então, orientar é bem difícil, eu oriento da mesma forma muitos, mas cada um pega de um jeito, então é muito particular, é muito específico, tem uns que já vêm dizendo que sabem tudo e não se dão bem. [...] Então, orientar é tudo, mas principalmente é trazer o aluno para uma concentração, para uma disciplina e fazê-lo estudar. (Ana Maria)

Então, a orientação, para mim, é um momento que ele ainda tem coisas para aprender, não só coisas de conteúdo porque daí, na hora que ele pega aquele conteúdo e ele tem que transformar didaticamente em uma aula, ele vai também se dar conta “eu sei que eu não sei”. Então, eu acho que o orientador tem que estar preparado para isso porque daqui a pouco tenho que orientar até um conteúdo que não sou eu que trabalho e daí tenho que ir atrás. Tenho que pedir ajuda para o meu colega, mas eu acho que é uma função do orientador. Para mim, a orientação é você acompanhar aquele aluno na preparação da

unidade, na preparação do plano de aula e dar condições para ele de segurança que ele possa ir para a sala de aula nas melhores condições possíveis. (Ana Clara)

Eu acho que o orientador tem muito isso, tem que dar ideia, a gente tem que apresentar algumas ideias para eles. Mostrar a eles e a partir daí tu provocas [...]. Eles trazem alguma coisa diferente, eles têm que construir alguma coisa. [...] aí discuto com eles o que foi feito, eu reconstituo a aula com eles, faço um processo de repensar o que foi feito. Como foi feito? O que deu e o que não deu certo? Discutir o que eles acharam, como é que eles pensaram. A tua presença ali com eles, de realmente tu acompanhar ele, de tu olhares o material que eles estão produzindo. A maior produção é dele e se tu não acompanhar e não olhar aquilo e não valorizar o que ele está fazendo, isso não pode faltar porque eles confiam muito na gente. Assim, tem alunos que tem um pouco de receio, tem de medo, mas eles em geral eles produzem e eles esperam um feedback do orientador. (Ana Carla)

Nas narrativas trazidas pelos professores orientadores **Ana Maria, Ana Clara e Ana Carla**, os aspectos ligados ao papel do orientador e a finalidade da orientação aparecem conjuntamente em suas falas. Enquanto há consciência de orientar os estudantes no sentido de organizarem suas atividades de estudos e de se sentirem emocionalmente seguros, representam a contribuição do orientador; por conseguinte, acompanhar o processo de planejamento e transposição didática do conteúdo nos processos de ensino e de aprendizagem refere-se à função da orientação. Refletir sobre esses aspectos favorece ao orientador rever suas atividades didático-pedagógicas, reconhecendo-se como profissional que, consciente da sua responsabilidade, percebe-se como sujeito inacabado. Também, reforça o sentido da interformação, no processo de aprendizagem docente, ao refletirem sobre as atividades pedagógicas tecidas e transformadas ao longo do percurso formativo inicial dos estagiários, promovendo o próprio desenvolvimento profissional docente.

Os professores orientadores compartilham da ideia de que o ensinar e o aprender constituem processos construídos no bojo das relações interpessoais. Esse aspecto é indicativo de que os professores compreendem que o processo formativo é tecido a partir dos conhecimentos, atitudes e valores compartilhados entre pares; portanto, interpessoal para após tornar-se uma aquisição interna, intrapessoal, passando a constituir a organização cognitiva e emocional do indivíduo (VYGOTSKI, 1993a). Acreditamos que esse movimento psicológico que ocorre da dimensão interpessoal para o intrapessoal, se percebido pelo sujeito como algo significativo, implicará positivamente sobre sua formação pessoal e profissional.

Os enunciados a seguir destacam a ênfase na dinâmica interativa na atividade da orientação formativa, assim como nas características e habilidades pessoais necessárias àquele que deseja exercer esse papel:

Eu acho que o supervisor tem que ser uma pessoa, primeiro aberta, sabe, permitir que o orientando se aproxime dele. Quando o professor cria um distanciamento, o orientando fica só preso àquela aulinha, não tem abertura. Porque o processo de formação não pode ser só da estratégia de ensino ou do conteúdo ou da parte burocrática [...] Eu sempre digo para eles “eu estou aqui, eu só não resolvo problema particular de vocês, mas eu estou aberta para qualquer situação que ocorrer em sala de aula”. (Ana Helena)

Eu acho que orientador tem que ser [...] um porto seguro. Antes de qualquer coisa, temos uma relação humana com o estagiário, além da relação do conteúdo porque eles realmente vêm buscar uma segurança. Vêm buscar que tu digas para eles “olha, pode ser feito assim, vem com a ideia, vamos testar, vamos trabalhar”, porque nem sempre lá a aplicação daquilo que é o planejado é como eles imaginam, nem sempre não, quase nunca, e aí eu acho que o professor orientador é um porto seguro. E, se acontecer, eles saibam que eles podem contar contigo e cada vez mais eles precisam disso. (Ana Cláudia)

Eu digo, no primeiro contato individual com o pessoal é “olha aqui cara é o seguinte, nós vamos ficar juntos nessa parada. O melhor que eu tenho eu vou trabalhar contigo, mas junto. Você lá e eu aqui, o tempo inteiro. Super parceiro porque é a única forma que tem de realmente te dar suporte, te ajudar, então não se afaste, não fuja de mim, eu quero ser o teu parceiro integral”. (Arthur)

O planejamento do projeto tem que ser olhado. A vista do projeto tem que ser um ir e vir constante. O processo formativo de todos nós, não vamos falar só dos estagiários, nós precisamos de um tempo para assimilar para compreender as coisas. (Ana Julia)

Os professores orientadores assumem como finalidade da atividade da orientação o acompanhamento das atividades pedagógicas do estagiário, a fim de que desenvolvam o controle racional das ações didáticas e, conseqüentemente, consigam atuar de forma consciente nos processos de ensino e de aprendizagem de seus alunos. Para isso, os orientadores consideram relevante desenvolver a capacidade de compreensão sobre aspectos contextuais e curriculares articulados ao conhecimento didático-pedagógico, o que pressupõe dominar a organização e o planejamento do processo de aprendizagem; a efetivação da transposição didática dos conteúdos; a seleção das estratégias metodológicas e avaliativas a serem implementadas. Os excertos que seguem apresentam essas ideias:

A gente tem que orientar e dizer assim “o conteúdo das artes visuais é tal, tu vais ter que conduzir”. “Qual é o conteúdo que é adequado? O que eles podem fazer nesse período de 40 minutos? Como é que tu podes conduzir? Tu dá o teórico em um momento e depois a prática em outro? Como que tu podes conduzir em formato de ilhas? É essa orientação que eu acho legal, os alunos, às vezes, querem ficar com a sala do formato que está, aí eles dizem: “*a sala é muito pequena*”, “*então realmente não dá para fazer isso*”. Então, essa orientação eu acho que, às vezes, tu tens pela tua maturidade ou a tua caminhada, tu vê muito mais rápido que eles, eu vejo a orientação assim, é ter os teus olhos mais “experientes” para conduzir o aluno. (Ana Beatriz)

Eu acho o trabalho assim difícil porque o aluno, a preocupação dele é, me parece, o conteúdo, ele dominar a F., a questão pedagógica é secundária. “Vamos começar introduzindo esse

assunto com alguma coisa”. É tipo um desafio pessoal o estágio para ele, então até que tu vences essa barreira de dizer para eles assim “o estágio não é um desafio pessoal de que tu dominas o conteúdo, é, tu domina, tu está aqui, o curso te colocou aqui, então tu sabes o conteúdo, o teu desafio dentro da sala de aula é criar mecanismos que atinja o maior número possível de pessoas, é escolher uma estratégia que domina o maior número possível de alunos”, mas é muito difícil porque ele entende sempre que o desafio é pessoal. Conseguir ir lá explicar o conceito de campo elétrico, não qual é a melhor maneira de explicar o campo elétrico, ele não vai pensando nisso [...]. Se uso uma analogia, se uso um filme, se faço resgate do conhecimento do primeiro ano, por onde que eu começo? Não, o desafio é pessoal, ele ir lá e conseguir explicar sem nenhum erro conceitual. (Ana Helena)

O ensinar e o aprender, na atividade da orientação formativa, caracterizam-se, na visão do professor orientador, como um desafio, mas também como uma possibilidade de no encontro e confronto com o estagiário produzir novos conhecimentos didático-pedagógicos; participação, partilha e colaboração na aula-orientação; respeito aos diferentes modos de aprender; a atitude responsável e responsiva ante as exigências da docência. Acreditamos que a assunção deste conjunto de posturas mobiliza o desejo de aprender e favorece a construção de uma relação de confiança entre os sujeitos envolvidos no estágio, relação que, ao se formar no espaço interpessoal da aula, resulta em uma aprendizagem ativa e autônoma por parte de cada indivíduo envolvido no processo formativo.

Na concepção de Almeida e Pimenta (2014), o estágio compreende um campo do conhecimento caracterizado pelos estudos, pela problematização, pela reflexão e pelo diálogo. Além disso, caracteriza-se como um propositor de soluções que superem as dificuldades para o ensinar e o aprender. O estágio é, dessa forma, um campo que consiste na reflexão sobre o trabalho docente e as práticas pedagógicas e institucionais situados em contextos sociais, históricos e culturais. Nessa perspectiva, caracteriza-se como mediação entre professores orientadores, estagiários e os professores regentes. A partir das relações estabelecidas entre esses indivíduos, eles podem perceber, no cotidiano escolar, as possibilidades de realizar pesquisas que tenham como elementos de estudo os problemas da escola e, como propósito, a identificação de como superar tais adversidades.

Verificamos que a concepção de atividade de orientação formativa de nossos professores orientadores está alinhada à compreensão de estágio e orientação apresentada pelas autoras, o que contrapõe a ideia de supervisão como ação realizada a partir de alguém que possui conhecimento superior e acabado, que está em parte superada. Acreditamos que, mesmo inconscientemente, as práticas efetivas de orientação ainda guardam em si resquícios dessa compreensão. Essa nuance na orientação aparece, suavemente, nas vozes das professoras:

Para mim, a orientação, o orientador do estágio é o profissional que vai trazer toda a teoria e vai colocá-la em prática naquela determinada área, ele vai fazer o link das questões ou vai ajudar o aluno a fazer o link entre as questões teóricas e as questões metodológicas [...] Então, eu acho que o orientador do estágio, a orientação do estágio deve sim resgatar os aspectos teóricos junto com os alunos, mas fazer esse link, essa transposição para a prática junto com eles porque sozinhos eles não conseguem fazer. (Ana Paula)

[...] Também, nas minhas orientações, eu tento a todo o momento mostrar a importância do planejamento, a importância de você ter clareza de objetivos, porque se eu não sei para que eu estou trabalhando aquilo lá e aonde eu quero chegar dificilmente eu vou fazer um bom trabalho, eles acabam: *“mas professora é tão difícil, por que isso? Os professores na escola não fazem mais”*, eu canso de ouvir isso, *“pessoal vocês estão tendo a oportunidade, vocês deixem de dizer que não vão fazer isso depois, mas aqui eu quero que vocês vejam a importância disso, o quanto é necessário você ter um bom sequenciamento, entender a lógica do que está sendo feito”*. (Ana Carolina)

Eu vejo que esse papel é fundamental porque o aluno vai escolher o orientador que ele tenha a maior confiança. [...] ele é o caminho, pelo fato de ele já ter uma trajetória, uma experiência maior, ele tem condições de realmente fazer essa trajetória com o aluno. Dizer onde ele vai acertar, onde ele vai errar, por onde que ele pode ir, como que ele pode fazer. Então o orientador é o papel de maior confiança que o aluno tem, porque, na verdade, ele só tem o orientador como suporte. Então eu acho que o suporte somos nós, eu acho que o orientador de estágio tem esse papel específico de acompanhar, de orientar, de dizer o caminho até porque a confiança maior vai estar nele. (Ana Luiza)

Zabalza (2014, p. 222) utiliza o termo assessoria ou supervisão para referir-se, de forma geral, à atividade de orientação que acontece entre professor orientador – estagiário – professor coorientador, mas amplia o significado desses termos, assim como assinala que essa atividade oferecida ao estudante se apresenta, geralmente, em consonância com a concepção que rege o desenvolvimento do estágio no desenho curricular dos cursos em IES. Se no currículo subjaz uma proposta de formação centrada na aprendizagem e desenvolvimento pessoal e profissional dos estudantes, o sentido da orientação pode ser entendido como “voltado a abrir caminhos e significados”. Para esse autor, é fundamental pensar o estilo de orientação que se estabelece. Porquanto:

Dada a complexidade de um processo formativo que se desenvolve fora da instituição formadora, uma atividade que envolve diversas instituições e pessoas, que se desenvolve em diversas fases e com objetivos normalmente complexos, a tarefa de supervisão se torna ainda mais importante.

Para aprender a docência na atividade da orientação formativa do estágio, é imprescindível que o docente demonstre uma postura profissional alicerçada na reflexão contínua acerca do saber e saber fazer, vivido e construído, no cotidiano do trabalho pedagógico, cultivando um olhar atento, responsável e consciente sob sua condição de sujeito inacabado. Essa

consciência da incompletude favorece a busca de novos processos formativos, assim como a compreensão sobre a diversidade de experiências vivenciadas na orientação, as quais implicam uma multiplicidade de modos de aprender e ensinar a docência. Segundo Zabalza (2014, p. 251), “a supervisão de estágio que deve ser desenvolvida propõe ações e relações bem diferentes das que se desenvolvem nas atividades docentes convencionais”.

Os professores orientadores concebem que podem construir uma relação com os professores coorientadores, a fim de constituírem saberes que, ao serem compartilhados, favorecerão, primeiramente, a aprendizagem do estagiário, porém contribuirão para ampliar e aprofundar suas próprias aprendizagens docentes. Desse modo, quando conseguem implementar ações, mesmo que incipientes, demonstram satisfação por conseguirem interagir com o professor coorientador e denotam um sentido de alteridade a essa parceria. As narrativas revelam esses aspectos e sentido:

Como professora da Prática de Ensino, eu vejo que estou atuando nesse momento com dois sujeitos, um é o da formação inicial do meu orientando enquanto estagiário e, ao mesmo tempo, estou tendo a oportunidade de contribuir em uma formação continuada com o meu professor da escola, porque pelo menos nos dois últimos anos estou tendo a felicidade de que os professores titulares estão assistindo às aulas dos meus orientandos eventualmente ou todas, estão olhando os planejamentos [...] Então, vejo isso também como uma responsabilidade nossa, nós também estamos de certa maneira atuando como agentes formadores de uma formação continuada. Esse é um papel que a gente não tinha uma visão antes muito clara, hoje eu enxergo isso. [...] Então tenho, vamos dizer assim, esse momento de poder compreender um pouquinho o que acontece lá fora, porque tenho que ver com o meu professor [...] (Ana Carolina)

Sabe o que acontece, como na Química nós somos um grupo muito pequeno de gente, praticamente nessa altura do campeonato na minha profissão, todos os professores de Química, toda a região foram meus alunos, então não sei se isso facilita, eu acho que sim, facilita um pouco essa interlocução, então sempre acontece [...] assim salvo uma situação ou outra, mas é uma relação muito boa para mim com eles lá na escola, com essa pessoa que está lá, o titular e com o nosso estudante. (Ana Cláudia)

E com o titular é uma caixa surpresa. Uma fragilidade bem grande da Universidade ainda é a falta de aproximação com as escolas. Mas, nos últimos anos, tem sido muito mais propositivo, nos últimos anos as pessoas têm dito assim “que bom!”, eles gostam muito que a gente vá até a escola, eles gostam muito de conversar, esse ano mesmo, o ano passado, eu tive que sentar na mesa na hora do recreio dos professores porque começaram a pedir coisas assim “*o que tu achas profe de fazer tal coisa? O que tu achas disso? Dá umas ideias daquilo*”, então assim, se for computar em termos quantitativos inclusive, os últimos anos, os últimos três ou quatro anos têm sido muito mais interessantes, significativos nessa relação com o titular do que antes. [...] de ter professor que dialoga, de ter professor que apoia o nosso aluno. [...] e tem situações que a gente vê que tem uma flexibilidade por mais diferente que seja a aluna vai mexer com esse professor e aí tem uma questão de estágio que eu digo assim, no momento em que um estagiário pisar em uma escola, no momento em que houver um estagiário, nós mexemos com a Universidade em termos de formação e mexemos com a escola em alguma medida. (Ana Alice)

Vaillant e Marcelo (2012, p. 91) consideram a participação colaborativa do professor da escola, no contexto do ECS, como um aspecto fundamental para a qualificação da interação entre universidade e escola, como também entre professor orientador – estagiário – e professor coorientador, no sentido de aprimorar as relações interpessoais, as trocas de experiência e o diálogo construtivo acerca do tornar-se professor. Os autores consideram:

O formador de escola que coopera tem um enorme potencial como veículo para o desenvolvimento profissional efetivo. Os docentes creem que o próprio processo de supervisão promove oportunidades de reflexão, estímulo e satisfação, além de sentirem-se mais conectados e comprometidos profissionalmente com o ensino pois fazem parte de um *continuum*, passando à tocha a nova geração de docentes [...] Evidentemente, a cooperação dos docentes que já atuam nas salas de aula onde os professores em formação fazem seus estágios é mais eficaz se esses recebem uma formação em prática de supervisão ou como mentores.

No entanto, alguns professores apontam dificuldades em compartilhar com esse professor o percurso formativo do estagiário. Essas duas tensões da proximidade e do distanciamento entre professor orientador - estagiário - professor coorientador são trazidas como um evento que recai no processo formativo inicial e continuado. As narrativas destacam:

Com o professor (titular) eu não tenho, sabia, eu não tenho contato. Eu tenho com o aluno bastante. Sabia que eu nunca vi um professor em sala de aula. Na entrada que às vezes ele me recebe na sala dos professores, mas ele não acompanha nada, nunca me acompanharam até a sala. Eles não olham o estagiário, tu sabias disso? Isso eu queria também saber, nunca nenhum professor que eu tenha conhecimento. (Ana Beatriz)

Eu vejo complicado professora porque, no geral, eu apareço lá na escola, me dirijo à secretária “eu vim fazer supervisão/orientação”, e alguns já me colocam lá na sala do diretor [...] é tão estranho porque às vezes eu quero saber quem é a professora, o professor que está acompanhando aqui, que cedeu o espaço [...] aí fica uma coisa assim, eu chego lá, eu olho aquela sala, converso um pouquinho com os alunos, observo. [...] Então, às vezes, nem sabem que eu estive lá e eu tenho observado isso aí e não sei se é por que é a questão da M., eu não sei, mas eu acho que tem muita fragilidade nesse processo. (Arthur)

Muito poucas as experiências que o professor da escola fica junto, em geral assim quando eles vão assistir às aulas eu já peço que eles falem que é importante que ele acompanhe, que ele fique junto, que ele discuta. Quando o plano está pronto, eu digo para ele entregar para ver se ele dá uma sugestão, mas, em geral, o professor titular quer aproveitar o tempo de estágio para ele ter uma folga. São poucos, é a minoria da minoria, é a exceção, não é a regra. Eu acho que isso primeiro teria que partir da escola [...] tem que ter uma posição da escola. “Como é que vai acontecer? O professor tem que acompanhar?”, porque a escola, a diretora tem poder para isso. (Ana Carla)

Consideramos fundamental preocuparmo-nos com a formação de orientadores de estágio (professor universitário e professor da escola) para que tenhamos, nas IES, autênticas e verdadeiras atividades de orientação formativa. Nesse sentido, Zabalza (2014, p. 226-227) aponta as seguintes habilidades e conhecimentos a serem considerados quando do desenvolvimento de processos para a aprendizagem de professores orientadores:

Capacidade de uma aproximação diferenciada à formação dos estagiários (adaptando-se às condições dos diversos contextos de práticas). Conhecimentos relativos à capacidade de desenvolver uma abordagem integral da formação dos estagiários: a) estabelecendo vínculos entre saberes teóricos e práticos, entre saberes formais e experienciais; b) articulando sessões de trabalho que permitam o intercâmbio entre estudantes e a reconstrução coletiva dos saberes surgidos da experiência para dotá-los de maior significado; c) auxiliando os estagiários a assumir responsabilidades na prática profissional; d) ajudando-os a revisar a própria prática. Conhecimentos relativos ao clima do aprendizado e ao desenvolvimento de uma comunidade de aprendizagem. [...] Acompanhamento e guia do estagiário: tipos de acompanhamento, recursos para guiar a aprendizagem, estratégias de comunicação, trato com alunos de prática em situações especiais entre outros. Prática reflexiva. Apoio à preparação do estagiário para o campo profissional com base em pressupostos didáticos e pedagógicos atualizados.

O autor, ao identificar essas habilidades relacionadas ao trabalho pedagógico do professor orientador de estágio, demonstra a complexidade dessa função, o que torna necessário, em nosso entendimento, uma formação específica para a atuação na práxis docente no ECS. A partir dessa visão, Zabalza (2014, p. 255) ressalta a situação delicada que vivencia um professor da escola quando recebe estagiários para acompanhar, pois esse docente terá de

[...] abrir-se para ter outras pessoas junto de si, dar a elas acesso a atividade que antes nos pertenciam ou que realizávamos sem testemunho. Supõe, portanto, um maior nível de visibilidade do que está sendo feito. Nem todos os profissionais se sentem à vontade com esta situação e, se não forem pessoas seguras de si mesmas e do que estão fazendo, podem chegar a se sentir desconfortáveis, gerando inclusive condutas defensivas. Assim a primeira condição para chegar a ser um bom tutor/a é possuir certa maturidade pessoal e profissional.

Vivenciar a coorientação no ECS requer tanto estar aberto a receber um indivíduo em processo de formação inicial quanto mostrar e compartilhar seus modos de ser e fazer a docência. Em muitos casos, o estagiário chega com fragilidades formativas e pessoais que exigem desse professor coorientador habilidade em conduzir, primeiramente, um processo de interação que seja acolhedor, assim como orientá-lo na compreensão do contexto de como produzir um processo de ensino que gere aprendizagem em seus alunos. Logo, é preciso assumir uma função complexa que demanda muita maturidade e vontade em participar desse

processo formativo, o qual repercutirá em seu próprio desenvolvimento profissional. Dessa forma, Pimenta e Lima (2012, p. 115) explicitam “a necessidade de rever o estatuto dos professores das escolas nos projetos de estágio.”

Assim, ao assumirmos a complexidade da atividade de orientação formativa, salientamos que a compreendemos como ato/atividade fundado no diálogo e na responsabilidade. Acreditamos que o conceito de excedente de visão, proposto por Bakhtin (2011, 2012a), possa auxiliar a compreensão das ações necessárias a uma atividade de orientação pautada na relação de alteridade com os sujeitos envolvidos no processo formativo. Dessa maneira, só é possível realizar uma orientação verdadeira e responsiva quando o professor orientador realiza um movimento de identificação com o outro indivíduo, passando a se colocar numa posição de compreensão ativa diante de como esse outro percebe, sente e valora o mundo. Realizamos um movimento que nos desloca da nossa existência racional, emocional, ética e estética em direção à fronteira da existência desse outro e, assim, ocupamos um lugar que nos permite dialogar, refletir e produzir a consciência sobre aquilo que está sendo observado.

O excedente de visão é o broto em que repousa a forma e de onde ela desabrocha como uma flor. Mas para que esse broto efetivamente desabroche na flor da forma concludente, urge que o excedente da minha visão complete o horizonte do outro contemplado sem perder a originalidade deste. Eu devo entrar em empatia com esse outro indivíduo, ver axiologicamente o mundo de dentro dele tal qual ele vê, colocar-me no lugar dele e, depois de ter retornado ao meu lugar, completar o horizonte dele com o excedente de visão que desse meu lugar se descortina fora dele, convertê-lo, criar para ele um ambiente concludente a partir desse excedente da minha visão, do meu conhecimento, da minha vontade e do meu sentimento. (BAKHTIN, 2011, p. 23).

As narrativas dos professores orientadores explicitam esse excedente de visão, o qual inclui a relação de alteridade e, por conseguinte, a ato dialógico.

Eu penso que, ao acompanhar o planejamento, você vai antevendo coisas e vai apontando olha: “faz essa atividade, não deixa de fazer, mas presta atenção que pode ter tal e tal efeito isso aqui.”. Porque a gente não pode dizer a *priori* que tal filme, tal atividade vai ou não vai funcionar depende da turma. Então, esse movimento de planejar e da gente ir dialogando com o planejamento e a partir das memórias, com o que foi feito nos forma como formadores; enfim, nos prepara para enxergar melhor o nosso trabalho e também ajuda a eles enxergarem as coisas. [...] tem que ter encontros coletivos em que eles possam trocar as experiências, dizer o que está acontecendo lá na sua escola. Porque, às vezes, o que o orientador diz não repercute, mas o colega que enfrentou uma situação compartilha e pode ajudar. (Ana Julia)

O mais importante da apropriação daquele conteúdo que ele vai ministrar é toda a metodologia. Se tem uma coisa que ele vai sair transformado é quando eu digo assim:

“que ele abraça verdadeiramente”. É a compreensão de uma proposta metodológica. É isso que ele vai levar. Ele vai desenvolver uma habilidade que está no jeito de fazer. O que o estágio proporciona a ele? Um jeito de fazer, né, um jeito de fazer que não está atrelado a este ou aquele conteúdo. Mas aí é que está a ideia de autonomia. Acho que poderíamos usar essa expressão “o estágio estaria fortemente voltado para esse desejo que é o desejo da formação da autonomia”. (Martin)

Eu acho que primeiro é a nossa seriedade assim com o rigor metodológico. Ele é importante, porque o rigor metodológico te ajuda a mostrar para o aluno que você tem um processo, que lógico, não é linear, mas que precisa disso. Quer dizer que você planeja, discute, volta naquilo ali, faz de novo, escreve, então existe uma metodologia para ser cumprida [...] Segundo, é a questão do diálogo, é insistir que seja dialogado esse processo. Não importa se a aluna não fala, o diálogo é no sentido que você precisa perceber, tem que vir, tem que trabalhar, tem que voltar. [...] eu (o estagiário) preciso de alguém que faça esse olhar para mim que eu não consigo fazer, quer dizer, o meu supervisor de estágio, não é a supervisão, a concepção ela não é uma concepção de cima para baixo como ainda se pensa, mas é uma concepção de alguém que está ao lado e que é alguém que vai ajudar a enxergar. É o óculos é o óculos para um distanciamento que existe. (Ana Alice)

Eu acho que, em primeiro lugar, é ajudar a mostrar o como fazer, o supervisor pode contribuir com isso, como fazer. Eu estou dizendo isso e estou pensando em uma crítica que poderia ser facilmente citada nesse sentido que é assim, “*mas então é o cara que vai dar receitas*”, não, eu não acho que seja o cara que vai dar receitas, mas é o cara que mostra como é viável fazer porque alguém tem que fazer isso e esse alguém é o supervisor de estágio. [...] o segundo é exercer esse olhar mais crítico em relação ao sujeito e ajudá-lo a se formar criticamente, também, nesse sentido. (Ana Paula)

O estágio, para mim, é muito mais do que ir lá e executar atividades com os alunos. [...] para mim, o estágio tem que ser o espaço para compreender esse contexto (escola), a partir dele planejar, aí sim executar e ser capaz de avaliar. Eu vou te confessar, talvez no contexto ainda eu não consiga fazer isso com os alunos. Então, para mim, o estágio é ocupar um espaço real na escola sim, é executar aula sim, também, é dialogar com a escola, mas é você ser um instrumento e um sujeito de transformação dessa realidade e aí ultrapassa os muros da EF. (Ana Sofia)

Logo, a tomada de consciência, da orientação, como um movimento de excedente de visão, é produzida pelas ações internas e externas vividas pelo orientador e pelo outro – estagiário e professor coorientador – como acontecimento singular e único em nossas existências. Existências e consciências igualmente singulares, que nos permitem nos distanciarmos e aproximarmos desse outro. É desse horizonte de visão que enxergarmos algo que do lugar que ele ocupa nesse espaço-tempo não consegue ver, distinguir ou compreender com clareza. Em síntese, orientar adquire significado e sentido a partir das compreensões advindas do excedente de visão tecido mediante os processos interpessoais construídos na atividade da orientação formativa da docência no contexto do ECS.

Os sentidos produzidos durante as vivências formativas no período de ECS protagonizadas pelo estagiário, professor orientador e professor coorientador somente são significativos se olhados a partir das relações interpessoais e das mediações estabelecidas que implicam a qualidade dos saberes e das ações a serem empreendidas nas práxis docente.

A dimensão categorial **trabalho pedagógico** organiza-se, também, pela identificação das **atividades pedagógicas produzidas na vivência da orientação formativa**, as quais movimentam o entendimento dos professores orientadores sobre: os processos interativos no cenário do ECS; a estrutura e organização das ações didático-pedagógicas; a dinâmica didático-pedagógica para a compreensão da unidade teoria e prática. Por conseguinte, os professores orientadores, ao significarem as relações interpessoais, assim como as dinâmicas desenvolvidas no processo de interlocução com os sujeitos, constroem sentidos que, no movimento dialético de subjetivação-objetivação, auxiliam-nos na própria compreensão da docência, pois, ao reviverem o que foi vivenciado, ao refletirem sobre suas decisões, ações e operações, podem promover sua aprendizagem por meio da compreensão ativa sob a experiência cotidiana da prática docente.

No enunciado de cada professora orientadora, encontramos estratégias que dinamizam os sentidos da alteridade presentes nas relações interpessoais a serem construídas nos processos interformativos para aprendizagem da docência. A fala de **Ana Julia** destaca a importância de conhecer o estagiário, para que possa auxiliá-lo a tornar-se professor. Consequentemente, sua atividade de orientação é marcada pela necessidade de utilizar várias atividades com a finalidade de realizar o reconhecimento de seu estudante ao longo do período de convivência no estágio, porém a primeira ação consiste na escrita, pelo estagiário, “sobre si” e sobre sua concepção de ensinar e aprender na área específica da licenciatura.

Ana Sofia considera que é a partir da compreensão de si, do olhar para si, que o estagiário consegue entender o contexto do estágio e, consequentemente, seus alunos e a interação destes com o conteúdo e metodologia da disciplina na escola, concebendo a escrita sobre a “história de vida” como uma estratégia fundamental para a realização dessa tomada de consciência.

Observamos que as orientadoras utilizam o registro escrito como mediador do processo de reflexão sobre si e suas práticas, repercutindo na compreensão da aprendizagem como processo tecido coletivamente e compartilhado, nesses casos, primeiramente na relação entre professora orientadora e estagiário. As vozes das professoras explicitam esses aspectos:

[...] Então eu tenho várias práticas, ações que eu vou tentando conhecê-los. No primeiro dia de aula, tenho uma atividade que eles fazem “uma escrita de si”, eu não digo o que é uma escrita de si, nem digo escrevam isso e isso sobre vocês. Então eles escrevem de si, sobre si. E no verso eu pergunto: “O que deve ter uma boa aula de história? Como deve ser uma boa aula de história? Como os alunos aprendem história?” Este é o primeiro movimento para conhecê-los, porque realmente eu acho que, para ajudá-los a se formarem professores, eu tenho que conhecê-los. A escrita de si é o primeiro elemento. (Ana Julia)

Tu não fazes estratégias, não defines objetivo, não seleccionas nada para fazer se não compreendes onde que tu vais trabalhar. Então, para mim, o primeiro passo metodológico é você compreender o contexto a partir de ti, então eu sempre trabalho com as histórias de vida dos acadêmicos, para que eles também possam depois suscitar esse desencadeamento com os alunos dele. Para ti compreender um contexto, tu tens que te compreender nesse contexto, então a história de vida para mim é fundamental e aí eu faço o primeiro exercício com a escrita. Então você escrever sobre você lembrando o teu tempo que tu eras aluna na verdade. Então eu acho que isso para mim é fundamental porque, se eu consigo sensibilizar o meu aluno lá no estágio, eu vou ter algumas possibilidades de que ele desdobre isso lá no ambiente dele. [...] e tento promover também em um processo de envolvimento. A minha estratégia é essa, é partir sempre dele, ele precisa se colocar como um sujeito atuante nesse processo e, para ti ser um sujeito atuante, tu tens que te compreender e para ti te compreender tu tens que te olhar, essa é a grande verdade [...] (Ana Sofia)

Nesse sentido, acreditamos que os professores em suas ações docentes se utilizam de estratégias didáticas sustentadas no movimento reflexivo que elas podem suscitar, fazendo uso de memórias, histórias de vida e ensaios reflexivos. Procuram aproximar-se do cotidiano da docência experienciado pelo estagiário, a fim de conjuntamente dialogarem e avaliarem o processo de aprendizagem da docência na educação básica. Desse modo, consideramos que os professores orientadores, ao olharem responsivamente a prática docente do estagiário, têm a possibilidade de olharem também para si, autorregulando as próprias dinâmicas que compõem o trabalho pedagógico. Portanto, as anotações contidas nesses instrumentos, memória e relatório reflexivos, trazem informações sobre os saberes e os modos de organização e dinâmica da ação docente, constituindo-se como propulsora da reflexão e reveladora de aspectos da vida profissional dos futuros professores, auxiliando-os na compreensão sobre suas experiências na escola. Zabalza (2004b, p. 10) afirma que escrever sobre as vivências profissionais consiste em

[...] um procedimento excelente para nos conscientizarmos de nossos padrões de trabalho. É uma forma de ‘distanciamento’ reflexivo que nos permite ver em perspectiva nosso modo particular de atuar. É além disso uma forma de aprender. [...] Pelas anotações que vamos recolhendo no diário, acumulamos informação sobre a dupla dimensão da prática profissional: os fatos de que vamos participando e a evolução que tais fatos e nossa atuação sofreram ao longo do tempo.

Nessa direção, **Ana Alice, Ana Claudia, Ana Maria e Ana Paula** utilizam-se da identificação de fatos ou episódios marcantes vividos pelo estagiário no cotidiano da prática da sala de aula para refletir sobre os elementos que singularizam a prática docente de cada estagiário. A partir desses primeiros registros, elaboram ensaios reflexivos com maior profundidade teórica. As professoras narram:

Diariamente, elas fazem um trabalho com apontamentos, episódios. [...] São dos apontamentos, elas levantam indicadores e vão trabalhar com esses indicadores e semanalmente têm que nos apresentar esse ensaio, e ali já deu um “up” assim, fez uma diferença grande nas produções delas. Para o relatório, elas vão trabalhar com temas desses ensaios, que geralmente elas vão ter cinco ensaios porque elas fazem cinco semanas e, a partir disso, produzem o relatório. Aí o que nós percebemos então, no momento em que elas fazem o ensaio, já é um processo de pensar sobre a prática, então elas já começam a fazer elaborações [...]. (Ana Alice)

A cada semana, eles mandam a memória, eles dão a aula e escrevem a memória, e uma memória não pode ser uma vaga lembrança, tem que ser uma memória. Então, eles escrevem tudo o que aconteceu, em primeira pessoa, como se fosse uma conversa, um diário. Um diário de aula, e aí eles colocam tudo e isso é avaliado também. A construção dessa reflexão-ação, como eles estão se relacionando com isso. (Ana Cláudia)

[...] ele escreve uma memória por semana e uma coisa que a gente batalha bastante com eles também é o tipo de memória que eles escrevem que não é repetir a metodologia. Não é repetir, então eles têm dificuldades. As memórias também, eu corrijo as primeiras e cada um eu digo “sigam na mesma linha”, não é repetir a metodologia, depois dei aquele exercício, não. “Vocês têm que falar o quê? O tipo de aula, o método que vocês aplicaram, o conteúdo, se esse conteúdo favoreceu a vocês a fazerem relações com o cotidiano dos alunos ou não, que método vocês usaram e qual foi o retorno dos alunos, isso é memória. Se tu usaste um trabalho de grupo, uma aula expositiva, um trabalho participativo e como os alunos responderam a isso, “eles participaram? Eles gostaram? Eles não gostaram? Eles se envolveram ou não se envolveram?” (Ana Maria)

[...] Eu considero muito importante o processo do estudante fazer memória da aula. Fazer depois do fim de cada aula, sentar e analisar quais são os aspectos positivos, quais são os negativos, o que deu certo, por que deu certo e por que não deu. Acho fundamental porque ele está no frescor da aula ainda, ele está tentando analisar qual é a contribuição que ele teve; enfim [...] qual foi a participação dele nesse render ou não render. (Ana Paula)

As professoras orientadoras, ao dialogarem sobre as ações e estratégias que dinamizam suas atividades de orientação, demonstram o sentido que têm para elas conhecerem seus estagiários tanto na realidade pessoal quanto na trajetória de formação. Mediadas pelas produções escritas de seus estudantes, elas podem aprofundar a aprendizagem dos conceitos centrais que envolvem o aprender a ensinar tanto quanto fortalecer os vínculos interpessoais

no cenário da aula-orientação. Isso porque, na escrita, o estudante objetiva sua subjetividade; na leitura, o professor tem a possibilidade de reconhecer o sujeito que é o seu orientando em processo de formação. Constroem-se relações de alteridade que potencializam a interformação. Elas necessitam enxergar o outro, o estagiário, para que consigam tomar as decisões adequadas ao desenvolvimento das atividades de orientação formativa. Logo, podemos pensar que as relações de alteridade qualificam os processos interformativos que, impulsionados pela reflexão sobre a prática, fazem avançar as aprendizagens da docência.

Bolzan e Isaia (2010, p. 16) ressaltam que a construção do ser professor é caracterizada pela atitude

[...] colaborativa, faz-se na prática de sala de aula e no exercício de atuação cotidiana da universidade. É uma conquista social, compartilhada, que envolve trocas e representações. Com essa postura, o professor está produzindo sua professoralidade, o que implica não só em dominar conhecimentos, saberes, fazeres de determinado campo, mas também na sensibilidade em termos de atitudes e valores que levem em conta os saberes da experiência. Esta, contudo, precisa ser entendida a partir de uma ótica de reflexão sistemática na qual o foco está nas relações interpessoais, componente intrínseco ao processo de ensinar, aprender, formar-se e, conseqüentemente, desenvolver-se profissionalmente.

Nesse sentido, sustentamos a necessidade de compreender a docência como um trabalho caracterizado pela interação entre pessoas, e o próprio sujeito social é o objeto dessa atividade humana que, compreendida como práxis social, transforma o mundo e, conseqüentemente, transforma o próprio trabalhador. Portanto, se nos modificamos quando desenvolvemos nossa atividade laboral docente, transformamos, por conseguinte, nossa própria identidade.

Tardif e Lessard (2013, p. 38) ratificam o aspecto relacional e o interformativo presentes nas práticas cotidianas do trabalho docente, em que os professores:

[...] são também atores que investem em seu local de trabalho, que pensam, dão sentido e significados aos seus atos, e vivenciam sua função como experiência pessoal, construindo conhecimentos e uma cultura própria da profissão. Em síntese, o trabalho docente não consiste apenas em cumprir ou executar, mas é também a atividade de pessoas que não podem trabalhar sem dar um sentido ao que fazem, é uma interação com outras pessoas: os alunos, os colegas, os pais, os dirigentes das escolas, etc.

Nessa mesma direção, Pimenta e Lima (2012, p. 43) afirmam que compete ao estágio no campo da formação para o exercício da docência “possibilitar que os futuros professores compreendam a complexidade das práticas institucionais e das ações aí praticadas por seus profissionais [...]”; práticas vivenciadas em processos interativos, mas que se constituem,

também, como experiências pessoais denotadas pelo sentido dos seus atos. Ao assumirmos a complexidade do conjunto de atividades e ações que abrangem o estágio curricular supervisionado, consideramos que tanto a instituição formadora quanto os professores orientadores são responsáveis, ainda que em diferentes níveis de atuação, pela organização da estrutura e das dinâmicas que orientam a experiência do estudante nesse período da formação.

Destacamos a consciência dos professores orientadores sob a compreensão de que a formação, no âmbito do ECS, configura-se como um processo educativo em que o indivíduo se envolve voluntaria e responsabilmente em uma dinâmica de desenvolvimento pessoal permeada por ações interformativas. Nesse sentido, Zabalza (2014, p. 72) defende que a formação seja concebida como uma orientação aberta e pluridimensional, que não se restrinja à experiência prática como um adestramento técnico, mas sim que inclua a concepção de desenvolvimento pessoal, o qual costuma ser atribuído ao conceito de educação. Nas palavras do autor, a formação vivenciada no estágio deve evitar:

[...] a divisão dicotômica das pessoas e seus itinerários formativos carece de sentido. Se separarmos a formação do desenvolvimento das pessoas enquanto sujeitos e a vincularmos apenas à sua atuação no trabalho, corre-se o risco de mecanizar a formação, reduzi-la a um processo puramente instrumental e adaptativo.

Desse modo, nossos professores descrevem e explicam a estrutura, ações e as estratégias utilizadas no momento da orientação formativa, a fim de possibilitarem ao estagiário uma apropriação ativa ante a experiência concreta da profissão. Ao narrarem suas vivências na atividade de orientação, são capazes de revê-las, refletirem e aprenderem com elas, o que nos remete à consciência de que somos pessoas inacabadas, ou seja, sempre prontas a aprender. Suas narrativas evidenciem esses aspectos:

Se eu vou trabalhar uma unidade temática, preciso compreender que conceitos efetivamente traz essa unidade. Então vou trabalhar com dança, por exemplo, eu tenho que trabalhar teoricamente a dança [...] Mas aí tu contextualizas a escola, você contextualiza a turma que você vai trabalhar e, a partir daí, posso definir quais são os eixos que vou trabalhar. [...] você vai preparar as tuas aulas e vêm conteúdos, vêm estratégias para dar conta de toda essa linha de tempo que você construiu. Faz os teus planos de aula, terminou os planos de aula, agora lá no meu plano de ensino eu coloquei que eu iria fazer uma avaliação e aí nós vamos fazendo avaliação em cada final de unidade temática. Faz a avaliação, tudo registrado e aí sim eu vou fazer a minha memória reflexiva sobre essa unidade e a gente conseguiu. Agora vou fazer a minha memória (o estagiário) e aí os livros que você leu terão que te ajudar a refletir teoricamente sobre essa unidade temática e eu acho que eles conseguiram compreender isso. (Ana Sofia)

Quando as aulas começam, eles apresentam o plano de ensino e a gente lê e faz as sugestões antes da aula acontecer. A gente se encontra semanalmente. [...] Durante esses

oito dias aqui, nós vamos nos encontrar para discutir a avaliação da aula anterior e o planejamento da aula posterior, até o final de semana ele vai me mandar o relatório da aula que ele deu e o planejamento que ele vai dar. Daí eu vou ler o relatório da aula, vou ler o plano de aula e aí a gente senta e vamos discutir sobre estes dois aspectos: como foi a aula? Que aspectos poderiam ser modificados? Segundo o próprio registro. [...] aqui ele precisa fazer os registros de toda aula dele. Em relação ao planejamento, a gente discute desde a atividade prévia. Que na F. a gente segue cinco passos na aula que são: a atividade prévia, a apresentação de um texto, a problematização do texto, a discussão e a avaliação. [...] Então, a gente analisa, nesse encontro semanal, esses passos todos da atividade prévia à avaliação. (Martin)

Eles começam a escrever (o planejamento) e inicia a ter a demanda da gente dar o retorno. Eles mandam durante a semana o material, a gente olha, faz todos os apontamentos e no dia do encontro a gente senta com eles e passa ponto por ponto do projeto. [...] Passado isso, eles entram em sala de aula. [...] todas as semanas, no primeiro horário da aula até o intervalo eu faço oficinas. Eu tenho muitas oficinas. Oficinas práticas. Tenho umas dez, mas eu vou vendo o que é mais necessário em cada semestre, vou combinando com o grupo. Depois do intervalo, quando os colegas podem vir, nós fazemos orientação (por grupo de estagiários). Quando eu não faço orientação na segunda parte da aula, a gente faz leituras de memórias, rodadas de situações que estão acontecendo na escola, que questões são desafiadoras. Geralmente, eles trazem a questão da disciplina, do desinteresse dos alunos pelas aulas. Eu mapeei três grandes problemáticas que têm sido levantadas: a da indisciplina, do interesse e da aprendizagem. Se eu puder dizer que o professor tem três grandes problemas na sala de aula, são estes três que são completamente interligados, geralmente eu trabalho essa ideia com eles também. (Ana Julia)

Ana Sofia compreende a atividade de orientação como um processo, aspecto que transparece na forma como ela conta a história da sua aula-orientação. O encadeamento das ideias representadas pelas palavras revela a concepção de diálogo e de interação com o grupo. Ela nos traz a importância da discussão e da reflexão sobre a prática e sobre os conceitos teóricos relacionados ao campo disciplinar que necessitam ser apropriados. Em sua concepção, tomar consciência sobre esses elementos é fundamental para que possamos analisar o contexto da escola e da turma e, a partir desse momento, planejar as ações docentes. Trabalha com a elaboração das memórias reflexivas teorizadas, compreendendo-as como fundamentais para o entendimento de que teoria e prática são uma unidade.

As estratégias utilizadas por **Martin** estão pautadas na produção do planejamento e do relatório avaliativo da aula ministrada pelo estagiário, os quais são semanalmente analisados e discutidos nos encontros para a orientação; nesse movimento, estabelece o diálogo entre orientador e estagiário, pois existe o espaço para o questionamento e a dúvida.

As narrativas expressam a consciência de que o professor orientador, ao realizar seu trabalho pedagógico na orientação de estágio, reconhece e valoriza a importância da leitura e da escrita como instrumentos necessários ao desenvolvimento das atividades de estudo,

configurando-se como aspectos importantes no contexto da formação inicial. Esses dois elementos possibilitam ao futuro professor desenvolver uma visão ampla e articulada da docência, pois os atos de ler e escrever podem promover a tomada de consciência sob determinado fator que, pela pouca experiência do estagiário, não foi percebido como relevante para sua aprendizagem. Logo, ao realizar a escrita de um texto, no qual relate e explique as suas vivências na docência, permite ao estagiário refletir sobre sua ação e, assim, conscientizar-se do cotidiano do trabalho pedagógico, o que lhe propiciará compreender, com maior clareza, os fatores intervenientes presentes em sua prática e, assim, levá-lo a qualificar as estratégias utilizadas na práxis docente (ZABALZA, 1994, 2004).

Almeida (2012, p. 107) compreende a leitura e a escrita como elementos integrantes do trabalho docente desenvolvido pelo professor no contexto do ensino superior. Corroboramos com a autora quando ressalta a importância da atividade de estudo e compreendemos que nossos professores a concebem como uma das responsabilidades, do professor orientador, no processo formativo no ECS. Assim, com as palavras da autora, consideramos:

Igualmente importante é ajudar os jovens a entender que estudar envolve intenso trabalho interior com textos, questões, exercícios e experiências, os quais reconfiguram suas compreensões e apropriações. Isso requer concentração, recolhimento, tempo, orientação e inúmeras oportunidades de pôr essas compreensões e apropriações em prática, as quais, aliás, precisam ser avaliadas e reorientadas.

Ana Julia nos relata que desenvolve suas atividades de orientação formativa, primeiramente analisando os projetos de estágio e discutindo minuciosamente com o estagiário, após passa a trabalhar com oficinas práticas, relacionadas ao uso de estratégias didáticas na escola; por último, assinala desenvolver a orientação individualizada, a leitura de memórias e relatos e discussão de situações desafiadoras no grande grupo. Identificamos que esses professores orientadores constroem em suas atividades de orientação os sentidos de processo e de responsividade com relação às necessidades do estagiário, pois as vivências formativas que organizam suas práticas constituem espaços onde o estudante é considerado como sujeito de sua aprendizagem. Eles dialogam com o estagiário não somente preocupados com o conhecimento do campo disciplinar, mas também promovem espaço para repensarem e tomarem consciência sobre suas ações formativas produzindo sua professoralidade.

Bolzan e Isaia (2010, p. 16) ressaltam que:

A construção da aprendizagem de ser professor [...] é colaborativa, faz-se na prática de sala de aula e no exercício de atuação cotidiana da universidade. É uma conquista social, compartilhada, que envolve trocas e representações. Com essa postura, o professor está produzindo sua professoralidade, o que implica não só em dominar conhecimentos, saberes, fazeres de determinado campo, mas também na sensibilidade em termos de atitudes e valores que levem em conta os saberes da experiência. Esta, contudo, precisa ser entendida a partir de uma ótica de reflexão sistemática na qual o foco está nas relações interpessoais, componente intrínseco ao processo de ensinar, aprender, formar-se e, conseqüentemente, desenvolver-se profissionalmente.

Os conhecimentos, assim como o autoconhecimento e os vínculos relacionais construídos pelos indivíduos envolvidos na dinâmica do estágio, são produtores de sentidos e significados, os quais devem ser tomados como objetos de reflexão e crítica, para ascenderem a consciência constituindo-se em estruturas intelectuais e emocionais que venham a promover um desenvolvimento pessoal e profissional qualificado para o exercício da docência. Desse modo, compreendemos a formação no estágio curricular supervisionado sob uma perspectiva conceitual ampla, a qual não se reduz ao treinamento de habilidades ou competências instrumentais, mas a apropriação de conhecimentos, atitudes e valores que possam sustentar uma ação humana responsável na arquitetura da vida. Essa possibilidade de tomada de consciência só ocorre no encontro dialógico marcado pela existência situada do outro no existir-evento e constitui-se no encontro entre consciências em movimento de alteridade representado nos momentos fundamentais de reciprocidades no eu-para-mim, o outro-para-mim e eu-para-o-outro.

[...] Eu tomo consciência de mim e me torno eu mesmo unicamente me revelando para o outro, através do outro e com o auxílio do outro. Os atos mais importantes, que constituem a autoconsciência, são determinados pela relação com outra consciência (com o tu). [...] Não se trata do que ocorre dentro, mas na fronteira entre a minha consciência e a consciência do outro, no limiar. Todo o interior não se basta a si mesmo, está voltado para fora, dialogado, cada vivência interior está na fronteira, encontra-se com a outra, e nesse encontro tenso está toda a sua essência. (BAKHTIN, 2011, p.341).

Assim, a nosso ver, faz-se imprescindível, no processo da aprendizagem docente, compreender a necessidade da tomada de consciência dos e sobre os saberes e fazeres profissionais que orientam os professores nas ações docentes levadas a cabo no processo de ensino. Tais ações podem mobilizar movimentos formativos, em direção à construção de aprendizagens significativas por parte dos estudantes tanto das escolas quanto das instituições de ensino superior. “Os saberes profissionais dos professores parecem ser, portanto, plurais, compósitos, heterogêneos, pois trazem à tona, no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e manifestações do saber-fazer e do saber-se [...]” (TARDIF, 2011, p. 61).

As professoras orientadoras, ao explicitarem a estrutura e dinâmica do seu trabalho pedagógico, demonstram a preocupação com a aprendizagem dos conhecimentos específicos, didáticos e pedagógicos, de modo articulado, para a formação da docência, durante o processo de orientação formativa. Os enunciados revelam esse comprometimento com a aprendizagem docente:

Nós geralmente começamos no semestre revendo os planos que eles já trazem prontos dos semestres anteriores, que eles já fizeram uma preparação e daí nós vamos fazer a checagem desse material Da pertinência desse material para aquela determinada série porque, muitas vezes, na mudança do semestre, mudam as turmas com as quais eles desejavam fazer o estágio, muda a escola, mudam os conteúdos, então ele tem que adaptar. [...] Sempre tem duas coisas, uma coisa em que ele participa da construção de uma aula, como seria uma aula ideal para esse conteúdo e outra parte em que a gente analisa o material deles, de cada um e daí a gente faz um trabalho em pequenos grupos, em duplas, em grupos de três, no máximo, para olhar o material, criticar, rabiscar esse material. Ele leva, refaz e apresenta de novo. (Ana Paula)

A orientação é de que se oriente cada aluno três primeiros planos de aula e depois ele segue sozinho e o plano de trabalho do estágio. Só que ele faz o plano de trabalho, a gente orienta, orienta o plano um “isso aqui tu só pode trabalhar isso”, o plano dois, o plano três “*professora e se eu não conseguir trabalhar tudo?*”. “Primeira aula, segunda, tu não sabe ainda, a partir da terceira, tu já vai conhecendo a turma que tu trabalha, o plano é flexível, tu fazes se não dá tu reestrutura o plano dois, tu reestrutura o três e assim tu vai indo”. “*Mas professora e se eu tiver dificuldade?*”, “Se tu tiveres dificuldade, primeiro tu vais estudar e depois tu vai vir falar comigo”. Então eu procuro fazer eles estudarem [...] (Ana Maria)

[...] Alguns momentos eu trago questões que eles vão se reunir, somente textos relacionados com a parte da didática e da própria Matemática. Textos que estejam mais relacionados com os planejamentos, com as dificuldades de sala de aula e aí eles se reúnem com a série de atuação, por exemplo, alunos que estão atuando com o 7º ano, eles sentam juntos e tentam responder por que estão com as mesmas experiências em relação ao conteúdo e assim por diante. Eu tenho feito modalidades diferentes para não ser aquela coisa de sempre ser só o seminário. (Ana Carolina)

Na verdade, tudo depende da turma. [...] Agora que tu vais pegando outro perfil de aluno, que não tem tanta dificuldade no conteúdo, mas ele tem muita dificuldade de organização. Então, às vezes, eu pego uma turma que tem muita dificuldade de organizar um diário, de organizar um relatório, então eu tenho que trabalhar tudo isso. [...] Eles não sabem fazer um plano de aula, eles não sabem o que é um plano de unidade, então o primeiro passo que eu chego com eles, eu pego “agora eu vou trazer na próxima aula”. [...] aí depois que eu trabalho toda essa parte vai mais para o específico, mas daí já o supervisor já assume [...] (Ana Helena)

Ana Paula organiza suas atividades, inicialmente, reavaliando com os estagiários o planejamento já estruturado nos semestres anteriores. Conjuntamente, analisam e discutem o projeto de estágio adaptando-o, caso necessário, a uma nova realidade. Propõem a elaboração

coletiva de uma proposta de aula ideal, realiza avaliação individualizada e a elaboração de propostas de aula tanto em grande quanto em pequenos grupos.

Para **Ana Maria**, é fundamental discutir a proposta de planejamento com cada um dos estagiários, procurando transmitir-lhes segurança, mas desafiando-os a partir das atividades de estudo a irem apreendendo o conhecimento do campo disciplinar e encontrando as melhores estratégias para realizar a transposição didática do conteúdo, propondo um movimento de ação-reflexão-ação.

Os conhecimentos do campo disciplinar, de cada área de conhecimento, bem como os conhecimentos pedagógicos do professor orientador em diálogo com as necessidades, dúvidas e exigências acerca dos saberes e fazeres na docência advindas do estagiário, no contexto da aula-orientação, são geradores de ações formativas, pois movem o docente em busca de soluções que reorganizem sua práxis docente produzindo um novo conhecimento pedagógico. De acordo com Bolzan e Isaia (2006, p. 493), compreender:

[...] o processo de construção do conhecimento pedagógico compartilhado é tão fundamental, quanto compreender o aprender a aprender, o que equivale a ser capaz de realizar aprendizagens, em diferentes situações e contextos que favoreçam a aquisição de estratégias cognitivas, considerando-se as condições individuais de cada sujeito na interação com seus pares. Esse processo implica em trocas cognitivas e socioculturais entre ensinantes/aprendentes [...]

Compreendemos que os saberes do professor, em formação inicial ou em fase de desenvolvimento profissional docente, constroem-se, primeiramente, no plano interpessoal para após passarem ao plano intrapessoal. A estrutura organizacional e as estratégias didáticas utilizadas na atividade de orientação formativa, ao atuarem como estímulos auxiliares, podem favorecer o desenvolvimento cognitivo dos sujeitos envolvidos no processo de aprendizagem da docência, pois estabelecem determinadas formas de interação social caracterizadas pela convivência, compartilhamento de opiniões, crenças, práticas e valores, o que favorece a internalização dos saberes da área de conhecimentos do campo disciplinar, pedagógico e didático à medida que esses indivíduos aprendem os procedimentos que constituem as especificidades desses saberes (VYGOTSKI, 1995; LIBÂNEO, 2011, p. 204).

Ana Carolina desenvolve seu trabalho mobilizando os estagiários no estudo de textos que fundamentem reflexões sobre os conhecimentos didáticos e específicos da área. Tais estudos são realizados em forma de seminários, pequenos e grandes grupos, o que possibilita determinado nível de discussão coletiva.

Ana Helena reconhece que as características socioculturais e pessoais de seus estagiários interferem diretamente na organização do trabalho pedagógico, já que estes demonstram grande interesse no estudo do conhecimento do campo disciplinar puro, não denotando valor aos estudos no campo dos conhecimentos didático e pedagógico. Tal aspecto exige da professora orientadora empenho em, primeiramente, retomar os saberes didáticos, a fim de que eles consigam refletir sobre como fazer a transposição didática do conhecimento do campo disciplinar que implique a aprendizagem dos escolares.

Segundo Tardif (2013, p. 64-66), os saberes que servem de base para o ensino caracterizam-se pelo sincretismo. Isso significa que o professor, na realização do seu trabalho pedagógico, mobiliza um conjunto de conhecimentos, fazeres, concepções e intenções que dificilmente formam uma única unidade teórica. O autor afirma que:

[...] um professor não possui habitualmente uma só e única “concepção” de sua prática, mas várias concepções que utiliza em sua prática, em função, ao mesmo tempo, de sua realidade cotidiana e biográfica e de suas necessidades, recursos e limitações. [...] deve-se entender que o ensino exige do trabalhador a capacidade de utilizar, na ação cotidiana, um vasto leque de saberes compósitos. Ao agir, o professor se baseia em vários tipos de juízos práticos para estruturar e orientar sua atividade profissional.

Quanto aos saberes/conhecimentos dos professores, Tardif (2011) elaborou um modelo que identifica os saberes, considerando o pluralismo da profissão docente, os quais se inter-relacionam e influenciam-se nas interações geradas na sala de aula. Os **saberes pessoais dos professores** consistem naqueles adquiridos ao longo da trajetória de vida, na família e no mundo vivido; integram-se ao trabalho docente pela história de vida e pelo processo de socialização. Os **saberes provenientes da formação escolar anterior** são constituídos, principalmente, na formação vivenciada no contexto da escola de educação básica e/ou em estudos não especializados. Os **saberes provenientes da formação profissional para o magistério** aprendidos nas instituições de formação de professores, em estágios, cursos de formação continuada, etc. Integrados ao trabalho docente pela formação e pela socialização profissional nas instituições de formação inicial de professores. Os **saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho** aprendidos no processo de utilização de instrumentos mediadores no cotidiano do trabalho pedagógico, ou seja, currículos, projetos pedagógicos, livros e recursos didáticos, etc. Os **saberes provenientes de sua própria experiência na profissão** adquiridos na prática docente na escola e na classe de estudantes, assim como na experiência compartilhada com seus pares sendo integrado pela prática do

trabalho e pelo processo social coletivo e compartilhado. Esses saberes, na perspectiva do autor, são mobilizados no cotidiano da docência na confluência entre várias fontes de conhecimentos.

Portanto, o trabalho com a docência na dimensão dos saberes da ação pedagógica e curricular faz parte do processo educacional, no qual o professor é responsável tanto por selecionar o conhecimento disciplinar a ser aprendido pelo estudante quanto pela organização e estruturação didática, transformando-o no “saber a ensinar”, saber próprio dos professores formadores que atuam nos cursos de formação inicial, ao “saber ensinado”, o qual se refere ao conhecimento aprendido pelos estudantes ao final do processo de mediação semiótica experienciada no contexto do ensino e da aprendizagem. Segundo Chevallard (2005, p. 45), “El ‘trabajo’ que transforma un objeto de saber a enseñar en un objeto de enseñanza, es denominado la transposición didáctica.”⁵⁴

Bolzan (2006, p. 362), ao tratar da transposição didática, apoia-se nas ideias de Chevallard (2005), para designá-la como:

O conjunto de transformações sofridas pelos conteúdos culturais para a formalização do processo de escolarização, da elaboração dos programas às escolhas do professor em sala de aula. Na cadeia de transposição didática, os conhecimentos são transformados pelo professor, que é indispensável para ensiná-los e avalia-los. Para tanto, é necessário do ponto de vista didático que o professor proponha operações de corte, simplificação, estilo codificação dos saberes e práticas de referência para efetivação da transposição didática, implicando uma cadeia composta de saberes e práticas sociais, [...]. Dividir o trabalho entre os professores, organizar planos e metas de formação, gerenciar avanços e progressões previstas para disciplinas são fatores constituintes desse processo.

Nos excertos das narrativas, esse aspecto fica evidenciado como uma responsabilidade assumida pelos professores orientadores:

A partir da temática, a gente tem que integrar todas as habilidades. Eles têm que ensinar o aluno a ler, a escrever, a falar e a compreender e dentro disso eles vão ensinar a gramática e o vocabulário. Então, esse tempo que eu mudei [...] O plano não vai ser em uma noite só; eu dou uma parte do plano como se fosse uma sequência didática, a sequência que eles teriam que fazer. Então, eu dou umas três aulas, mais ou menos, para eles e discuto com eles. Discuto assim, abordo questões que eles têm de pensar e responder sobre: como que foi a aula? Como foi aquela parte? (Ana Carla)

[...] eu digo para eles no primeiro encontro: “ninguém vai para estágio sem estar com três planos de aula prontos”, isso já é uma avaliação para mim. Então, eles só iniciam o estágio quando eles estão com três planos de aula prontos. O plano na integra, não é só com os objetivos e o tema, tem que estar com todos os anexos, se vai usar uma cruzadinha, se vai usar um mapa. O conteúdo que ele vai expor no quadro, todo [...] Para

⁵⁴ “O ‘trabalho’ que transforma um objeto de saber ensinar em um objeto de ensino é denominado de transposição didática.” (CHEVALLARD, 2005, p. 45, tradução nossa).

chegar nesse plano, claro, que eu vou acompanhá-los, então a gente vai sugerindo, vou trazendo bibliografias. (Ana Clara)

Eles têm que construir as situações, mas assim, como avaliar, a forma de construção de aula, forma de como solicitar material para a próxima aula, é conduzido. Só que, mesclado a isso, eu construo aulas que mostrem recursos diferentes para eles. Nós temos o recurso de audiovisual? Eu faço uma reflexão assim, nós temos celulares, eles não podem usar? Por que não? A gente discute elementos do que eles podem utilizar, mapeamentos do que a escola tem e dá para utilizar. É discuto estratégias, recursos que eles vão atuar em sala de aula, mas em conjunto, com todo mundo e depois tem um momento que aí eu vou falando individualmente. (Ana Beatriz)

Ana Carla, Ana Clara e Ana Beatriz explicitam, em seus enunciados, as estratégias utilizadas durante as aulas-orientação, principalmente em grande grupo, para que o estagiário aprenda a transformar o conteúdo, organizando-o a partir de ações didáticas que tornem esse mesmo conteúdo próprio para a aprendizagem do aluno na escola. **Ana Carla** organiza sua aula utilizando sequências didáticas que abordam um tema do conteúdo. Como a aprendizagem do ensino da temática proposta acontece ao longo de várias aulas, ela opera com ações que simplificam o conteúdo, as quais guiarão o estagiário na transposição de como ensinar tanto as habilidades necessárias à leitura, à escrita e à fala quanto a compreensão da gramática e vocabulário por parte do escolar. Assim, expõem um modelo e depois discutem com os estagiários as aprendizagens advindas das estratégias utilizadas. **Ana Clara** salienta sua presença e preocupação para que o estagiário elabore seu planejamento previamente para que tenha a visão da totalidade com relação à organização, metodologia e recursos utilizados em aula. Conforme **Ana Beatriz**, o ensino consiste em uma construção de situações de aprendizagem. Dialoga com os estagiários mobilizando-os a pensar sob a organização, conteúdo e recursos materiais que serão utilizados em aula, assim como se preocupa em organizar suas aulas-orientação com estratégias que possam inovar as aulas na escola. A nosso ver, as professoras orientadoras sentem-se responsáveis em orientarem seus estagiários, acompanhando-os no período de estágio, pois, em suas falas, destacam os movimentos realizados por elas, em direção de proporem dinâmicas no trabalho pedagógico que ampliem e fortaleçam a aprendizagem da docência.

Desse modo, concebemos os processos de ensino e de aprendizagem como uma unidade dialética em que os sujeitos participantes – professor e aluno – encontram-se mutuamente implicados no processo de compreensão ativa do mundo. A aprendizagem pode ser entendida, nessa concepção, como compreensão sobre os conhecimentos. Nesse sentido, para compreender, o estudante necessita ser ativo e autorreflexivo diante do processo de aprendizagem; ao professor cabe a organização da ação docente, do ensino que promova a

mediação entre o aluno e o objeto do saber. Pimenta e Anastasiou (2014, p. 208-209) expressam essa relação dialética entre professor e aluno com a seguinte afirmação:

[...] o ensino existe para provocar a aprendizagem mediante tarefas contínuas dos sujeitos do processo. Este une, assim, o aluno à matéria, e ambos, alunos e conteúdos, ficam frente a frente mediados pela ação do professor, que produz e dirige as atividades e as ações necessárias para que os alunos desenvolvam processos de mobilização, construção e elaboração da síntese do conhecimento.

Dentre as ações didático-pedagógicas utilizadas pelos professores orientadores na atividade de orientação formativa, está a visita as instituições de ensino que recebem os estagiários para que vivenciem o cotidiano da profissão na escola de educação básica, a fim de acompanharem *in loco* a prática da docência. As narrativas definem a finalidade e os sentidos dessa ação docente para esses orientadores:

Eu acho que a visita é um momento de fortalecimento do estagiário. É o momento em que ele tem aquela pessoa experiente que vai vivenciar aquela experiência com ele e vai dizer: “realmente a tua turma é bem difícil e estando aqui junto eu me dou conta do seguinte: que nós podemos ter essa e essa estratégia”. É o momento em que o professor supervisor, do orientador se apropriar daquele espaço e efetivamente ajudar a cumprir a prática melhor. Eu não abriria mão, por livre e espontânea vontade, em hipótese alguma da supervisão *in loco* [...] (Ana Julia)

[...] quando eu vou supervisionar o estágio, por mais que a aula se desenrole da forma mais difícil possível, eu não me intrometo. Eu sento lá trás e fico observando, mas eu fico justamente me colocando no lugar, para que depois eu faça o registro pontuando os aspectos que foram apresentados ali. Mas nós da F. damos muito ênfase na capacidade de mediação. Se tem uma coisa que me desafia no estágio é justamente como eu mediar um grupo que não está habituado a ser mediado? Por que um grupo que está habituado a copiar do quadro, a ter um texto na frente e simplesmente ouvir o que os outros estão dizendo. [...] Ela é reveladora. [...] por isso que eu acho que na visita a gente capta essas coisas que não capta nessa relação cotidiana que se faz aqui dentro da universidade. [...] A gente faz tudo isso, mas, no fundo-no-fundo tudo isso não é suficiente para nos aproximar de maneira necessária da própria escola. (Martin)

[...] eu acho que é ótimo. O aluno ter essa experiência *in loco*, é nesse sentido e melhor ainda quando nós vamos lá olhar que a gente realmente vê o que eles não estão vendo. Como seria bom tu me olhar e depois dizer assim “*tu sabias que tu fazes isso e isso em aula.*” Eu adoro quando o aluno diz assim “*tu sabia que tu falou dez entende, entende*”, mas ele está fazendo uma supervisão minha indiretamente, é ou não é? Está me olhando. Observando. [...] Com toda essa caminhada de 15 anos, eu ainda estou modificando, ainda acho que tem coisa que não está legal, na minha concepção, de eles entenderem bem. (Ana Beatriz)

Ana Julia, Martin e Ana Beatriz revelam a compreensão da vivência da atividade de orientação *in loco* como uma estratégia reveladora e fundamental ao processo de

aprendizagem da docência tanto para o estagiário quanto para si. Enfatizam que essa experiência, ao propiciar o reconhecimento do contexto sociocultural da escola e da turma de estágio, promove a compreensão do cenário interpessoal e didático-pedagógico que caracteriza a ação docente vivida pelo estagiário implicando a reflexão sobre os aspectos relacionais e didático-metodológicos, os quais mediam a aprendizagem do conteúdo da aula e da análise e discussão sobre como superar as dificuldades. Assumem o fato de terem mais tempo de experiência na docência, auxilia-os a enxergar aquilo que o estagiário ainda não consegue ver, ou seja, ao realizarem o movimento de excedente de visão, conseguem construir algo novo sobre a prática docente que auxilia o licenciando nesse período da formação inicial. Assim, consideram a orientação *in loco* como uma vivência situada, compartilhada e dialógica, o que repercute na consciência reflexiva sobre a qualidade das relações interpessoais, os saberes e as ações didáticas; a capacidade de autoavaliação e autorregulação e sobre o entendimento por parte dos professores orientadores que estão em permanente atividade de aprendizagem.

Leontiev (1984, p. 101) pode nos auxiliar a compreender a aprendizagem como atividade que promove a formação do professor ao afirmar que:

A atividade não é, de modo algum, simplesmente uma intérprete e portadora da imagem psíquica que se objetiva no seu produto. No produto não está impressa a imagem, senão precisamente a atividade, esse conteúdo objetivo que ela é objetivamente portadora. As transições sujeito → atividade → sujeito formam um movimento circular.

As narrativas apresentam a concepção dos professores quanto à orientação *in loco*:

[...] eu acho que é importante a visita *in loco*, eu não sei o quanto isso é importante para ele, mas é importante porque eles começam assim: “*professora, em que dia a senhora vai?*”. Mesmo que seja um dia, mas eles precisam, porque acho que, quando tu vais lá e vês a aula deles, é uma segurança para eles por mais que tu digas: “isso aqui não está bom, isso aqui tem que melhorar, não está bom ainda”, mas é importante tu dizer isso para ele. Então, o formato que nós temos hoje eu acho que ele deixa a desejar nesse amparo para o aluno [...] (Ana Clara)

[...] eu acho importante em consideração à instituição escola. A escola sabe que o aluno está e percebe que tem alguém por traz desse aluno que o acompanha [...] Então, eu acho para a escola é um respeito muito grande, uma valorização. [...] Para o aluno, é um momento, acho muito dramático assim, o aluno se estressa porque tem alguém avaliando ele, ele se prepara, aquele dia ele muda toda a aula dele. [...] Com relação ao professor, eu acho importante, eles se acham valorizados, porque eu valorizo. Quando eu vou visitar eu digo para o professor “muito obrigada por ceder a sua turma, a Universidade está sempre às ordens, se estiver alguma dificuldade e quiser alguma ajuda”. (Ana Maria)

Eu acho que a nossa ida não muda nada, eu acho que não transforma eles, não ajuda muito e, às vezes, até piora a situação, eu acho que não precisaria. É uma discussão lá do nosso grupo e têm muitas pessoas que são a favor, tudo bem, isso dá presença da Universidade na comunidade eu até concordo, mas têm escolas que tu entras e sai e não vem ninguém falar contigo, nem viram que tu foste lá. Eu acho que a Universidade precisa se aproximar das escolas, precisaria estar mais presente, mas essa ida só, não é isso que faz a nossa presença na comunidade. (Ana Carla)

Ana Clara e Ana Maria consideram a orientação *in loco* como uma ação didática que repercute qualitativamente na aprendizagem da docência. Conforme **Ana Clara**, tal estratégia caracteriza-se como uma vivência compartilhada que promove ao estagiário o sentimento de segurança em relação à ação docente em curso, pois propicia a análise e o diálogo sobre sua prática pedagógica. **Ana Maria** salienta a importância da visita e orientação *in loco* para a valorização da relação entre estagiário, escola, professor coorientador e universidade ressaltando que essa ação demonstra o respeito e a responsabilidade entre os sujeitos e instituições participantes; contudo, entende que, para o estagiário, é um momento estressante de reorganização.

Segundo **Ana Carla**, a atividade de orientação *in loco*, nos moldes vividos atualmente na instituição, não transforma e não altera a relação da universidade com a comunidade escolar e ainda pode causar mais problemas ao estagiário do que benefícios no processo de aprendizagem, pois o estagiário recebe somente uma visita-orientação na escola. Esse tempo, na concepção da professora, não favorece o processo de ensino, tampouco as relações institucionais.

Ana Carla nos mobiliza a refletir sob os aspectos trazidos por ela em relação à atividade de orientação *in loco* e, nesse movimento dialógico, respeitoso e responsivo, ressaltar que o ato da orientação acontece movido pelo olhar do outro, ou seja, do olhar que o professor, no excedente de sua visão, produz sobre os saberes e fazeres do estagiário. Excedente de visão, que também é vivido pelo estagiário em relação ao professor orientador. Esse movimento, a nosso ver, é produzido por meio das aprendizagens teóricas e experienciais, vivenciadas tanto no âmbito dos estudos na universidade quanto na escola em que realizou sua educação básica e que se confrontará no diálogo durante a orientação formativa com o professor orientador.

Nessa perspectiva, compreendemos que o excedente de visão é produzido pelo deslocamento de nossas consciências. Tal excedente cria possibilidades dialógicas produtoras de novos sentidos sobre o trabalho pedagógico. Em síntese, sentidos somente podem ser construídos entre pessoas que dialogam, considerando o contexto sociocultural; logo,

concebemos como fundamental compreender o lugar onde acontece o ECS para, assim, qualificar a formação da docência. Bakhtin (2011, p. 341) esclarece esse aspecto ao afirmar que “[...] ser significa ser para o outro e, através dele, para si. O homem não tem um território interior soberano, está todo e sempre na fronteira, olhando para dentro de si ele olha o outro nos olhos ou com os olhos do outro.” Nesse sentido, consideramos a relevância da atividade de orientação formativa *in loco* realizada pelo professor orientador, pois somente conseguiremos enxergar o todo se interagirmos com o contexto sociocultural da instituição onde acontece o estágio.

Concebemos que a atividade de orientação, quando vivenciada pelo professor orientador, no contexto da escola onde o estagiário realiza o ECS, pode ser considerada como um espaço-tempo privilegiado para a aprendizagem docente, pois repercute na tomada de consciência sobre as características socioculturais da comunidade, as quais singularizam os sujeitos envolvidos na prática da docência. Esse processo de conscientização ocorre quando o professor, ao observar o estagiário, no excedente da sua visão, identifica na relação conteúdo-forma, as mediações utilizadas por este no processo de ensino e de aprendizagem, como: quais meios auxiliares são utilizados para promover a aprendizagem da tarefa? Como a linguagem está mediando o diálogo no interior do grupo? Quais e como os significados e sentidos culturais são construídos e compartilhados pelos alunos e professores? Como está a qualidade das relações interpessoais?

Acreditamos que, no momento da orientação, ao analisarem e dialogarem sobre esses aspectos, tanto o estagiário quanto o professor formador e professor coorientador têm a possibilidade de reverem seus conhecimentos mobilizando estruturas cognitivas que, uma vez confrontadas, podem ser reestruturadas em uma função psíquica superior, passando a atuar como base para outras aprendizagens, levando ao desenvolvimento intelectual e, conseqüentemente, aperfeiçoando o desenvolvimento profissional (VYGOTSKI, 1993, 1995).

De acordo com Vaillant e Marcelo (2012, p. 171), o desenvolvimento profissional docente contempla as interações vivenciadas nos contextos institucionais:

O contexto espacial refere ao âmbito, organizativo e cultural no qual se realiza o trabalho dos docentes. [...] Dessa forma, as condições de trabalho influenciam no desenvolvimento profissional docente, promovendo-o ou inibindo-o. Entretanto, essas condições não devem ser entendidas como uma relação de causa-efeito, mas como elementos mediadores. O contexto espacial no qual se desenvolve a atividade docente influi, mas há uma dimensão temporal ou biográfica que também exerce sua influência na atitude que se adota ante o desenvolvimento profissional.

Os professores orientadores desenvolvem-se profissionalmente a partir da consciência reflexiva promovida pela interação vivenciada nos diferentes contextos socioculturais onde acontece o ECS, universidade e escola, articulada aos processos formativos vivenciados durante o percurso de vida. Desse modo, Mizukami (2005) apresenta como focos a serem implementados nos processos formativos para a promoção da aprendizagem docente no âmbito da docência universitária os seguintes pontos: uma base de conhecimento sólida e flexível, a necessidade de estratégias de desenvolvimento profissional, a importância de comunidades de aprendizagem e atitude investigativa como eixo da formação profissional.

Além disso, os professores evidenciam, em seus enunciados, a importância da proximidade da universidade, via ECS, da comunidade escolar. Nessa direção, Zabalza (2014) indica como principais contribuições do estágio às instituições os seguintes aspectos: possibilidade de inovações didático-pedagógicas e tecnológicas nas instituições; atitudes dinâmicas dos jovens para enfrentar desafios; benefícios do contato com as universidades; possibilidade de estabelecer relações com pessoas que possam vir a fazer parte do quadro de docentes. Porquanto, a contribuição do estágio para a universidade revela-se nos seguintes fatores: qualifica a formação dos estudantes; oferece e amplia melhor conhecimento sobre o mundo do trabalho, da profissão e suas transformações; potencializa a relação entre universidade, sociedade e mundo produtivo; possibilita ajustes entre os planos de estudo e as características atuais para a formação dos futuros profissionais. É necessariamente essa diversidade de aspectos que faz do estágio um período complexo e intenso a todos os participantes, sejam as instituições, sejam as pessoas envolvidas em seus processos de formação profissional.

Nessa perspectiva, é fundamental pensar uma proposta de estágio pautada no diálogo entre as instituições parceiras, a partir da elaboração de um projeto vinculado de forma substancial a um currículo que lhe garanta o sentido, a organização e a dinâmica formativa necessária ao desenvolvimento da identidade profissional, promovendo aprendizagens em que o estagiário, professor orientador e professor coorientador ampliem e [re]signifiquem os saberes e fazeres da docência.

Corroboramos com Calderano (2012, p. 250-251) ao destacar o sentido do estágio a ser desenvolvido na proposta curricular como a busca pela:

[...] relação contínua – possível e necessária – entre os estudos teóricos e a ação prática cotidiana. O (a) estagiário (a) deverá relacionar-se adequadamente com a escola e/ou outra instituição educacional, buscando compreendê-la em suas relações internas, reconhecendo-a (as) em seu contexto específico. Importa analisar o que acontece, como, por quê, onde, com quem e quando acontecem determinadas

situações buscando um novo sentido diante do que está sendo observado e aprendido no processo junto à realidade observada. [...] Trata-se de conhecer por dentro a realidade educacional, para melhor identificar e compreender seus desafios e assim atuar, do melhor modo, como profissional da educação.

A autora apresenta, inicialmente, em sua conceituação sobre estágio, a necessária compreensão da relação entre a atividade teórica e a ação docente destacando, que esse entendimento possibilita compreender os processos internos que singularizam o contexto escolar identificando e superando os desafios, a fim de transformar a realidade na qual se concretiza a práxis da docência. Portanto, teoria e prática são indissociáveis como práxis; logo, podemos inferir que, nessa inter-relação, a teoria como ato abstrato do pensamento não se concretiza no mundo por si. Por sua vez, porém, a prática também não transforma por si mesma; ela necessita de reflexão, de teorização. Somente a interação dialética entre teoria e prática pode levar à transformação da realidade constituindo-se em práxis (VÁSQUES, 1977; BAKHTIN, 2012a).

Bakhtin (2012a, p. 58) nos auxilia a refletir a respeito da repercussão do pensamento teórico sobre os atos práticos da vida ao afirmar que:

[...] É necessário reconduzir a teoria em direção não a construções teóricas e à vida pensada por meio destas, mas ao existir como evento moral, em seu cumprir-se real – à razão prática – o que, responsabilmente, faz quem quer que conheça, aceitando a responsabilidade de cada um dos atos de sua cognição em sua integralidade, isto é, na medida em que o ato cognitivo como meu ato faça parte, com todo o seu conteúdo, da unidade da minha responsabilidade, na qual e pela qual eu realmente vivo e realizo atos.

Bakhtin (2012a) ressalta a importância de orientar as produções da consciência teórica em direção ao mundo concreto unindo-se à consciência prática. O contrário disso conduz o homem a produzir finalidades e conhecimentos que desconsideram a situação história e sociocultural na qual o sujeito está envolvido. Desse modo, na concepção do autor, a atividade mental pode construir um entendimento que impossibilita o próprio viver porque não enxerga a singularidade que marca cada um de nós como sujeitos da práxis; logo, sujeitos da transformação no mundo concreto. O movimento de abstração somente tem sentido se articulado à existência concreta, porque só assim possibilita a mim e ao outro nos relacionar empática e responsabilmente em todo o ato vivido na existência humana; em consequência, esse aspecto está implicado no ato da docência. A docência constitui-se em um ato/atividade humana que produz significados e sentidos no processo educativo e, por conseguinte, nesse movimento de construção, possibilita a transformação da realidade constituindo-se como práxis, que, na essência do seu conceito, abarca a necessária compreensão dialética na relação

de unidade entre atividade teórica e atividade prática (PIMENTA, 1995; PIMENTA; LIMA, 2012; ALMEIDA, 2012).

Nesse sentido, as narrativas explicitam a compreensão dos professores orientadores no que diz respeito à implicação da unidade teoria e prática no trabalho pedagógico docente:

Pela própria compreensão de F., a gente tenta mesclar essa compreensão de teoria e prática desde sempre. O ponto de partida da F. é a prática. A teoria se dá sob um problema que está na vida. Então, essa relação teoria e prática tende a ser dirimida ao longo de todas as discussões que são feitas. [...] A dificuldade entre teoria e prática está em conseguirmos transitar, não do ponto de vista da concepção, mas eu como aluno, como professor conseguir fazer essa transposição com êxito do ponto de vista metodológico. É isso que deve acontecer. Uma coisa é eu ter como aluno a capacidade de compreender a teoria à luz de um problema concreto e isso no estágio repercute como uma dificuldade porque vai impactar desde a experiência concreta até as discussões que ele vai fazer depois com o orientador. (Martin)

Então, ele consegue, em alguma medida sim, nós temos visto práticas muito interessantes; por outro lado, a gente tem se questionado de que forma temos trabalhado. Alguns acadêmicos parecem que fazem ao contrário. Então, essa relação não é dada, a gente sabe que ela não é dada, mas cada vez mais eu fico pensando em relação ao contexto, a essa geração, cada vez mais a gente tem se questionado, tem pensado e tem a ver com a questão da aprendizagem, em que medida os nossos alunos entendem o que estamos falando em sala de aula. Em que medida aquelas horas de uma disciplina de quatro créditos, horas de duas, isso repercute na prática deles porque tem situações que eu penso “não é possível!”. (Ana Alice)

Do ponto de vista da minha intervenção, acho que acontece, porque, com a própria experiência, eu vou embutindo teorização na prática. Então, quando acontecem as situações que estão na memória, que estão no planejamento, assim, eu identifico esta situação e aí eu teorizo: “isso aqui é uma situação que tem literatura sobre isso, os autores estão tratando essa questão aqui, tem tal e tal autor” e aí eu direciono: “dá uma olhada nisso porque tu vais entender melhor. Isso vai te ajudar a compreender”. Porque eu insisto em dizer que as dificuldades que existem numa sala de aula elas não se resolvem numa intervenção. O contexto é propício para ser sempre diferente; por outro lado, algumas dificuldades se repetem. Agora é a minha compreensão sobre isso que tem que ajudar porque, se compreendo que está acontecendo, eu modifico a minha intervenção e aí ajudo. Se eu não elimino o problema, ajo sobre ele de forma mais qualificada. Então, a relação teoria e prática eu faço nas minhas intervenções. Agora, nem sempre o estagiário consegue fazer esse movimento para além do que eu aponto fazer esse aprofundamento, por que o estágio é uma chuva de verão – começa e já termina. (Ana Julia)

Vamos dizer que uns 60% a gente consegue e assim, por que aí o que acontece? Aqueles que não têm muito têm que correr atrás porque, no plano de estágio, na preparação, a gente exige que ele faça aquilo com uma justificativa, porque a teoria vai ser o apoio dele. Ele tem que, de alguma forma, dizer por que está fazendo aquilo e a gente tem usado de forma geral o sociointeracionismo e depois vários teóricos e estudiosos específicos do ensino de Inglês. (Ana Carla)

Martin, Ana Alice, Ana Julia e Ana Carla revelam que esses professores orientadores estão atentos à necessidade do estagiário em compreender a relação dialética existente entre teoria e prática e que esse aspecto repercute na aprendizagem da docência. **Martin** identifica a relação teoria e prática como um movimento característico da sua área de conhecimento, o que *a priori* auxilia o estagiário na compreensão dessa relação quando na vivência do estágio. Destaca que essa unidade deve acontecer tanto na dimensão conceitual quanto na dimensão metodológica e que o entendimento da teoria a partir de um problema concreto repercute como uma dificuldade na formação do estagiário ao viver a experiência da docência, como também no processo de reflexão a ser realizado posteriormente com o professor orientador. **Ana Alice** identifica que esse movimento acontece no espaço-tempo de estágio em seu curso, mas essa compreensão da unidade teoria e prática é algo que deve ser construída na relação interpessoal entre estagiário e professor. Revela preocupação com a aprendizagem relacionada a esse aspecto porque, algumas vezes, encontra estagiários que desenvolvem suas práticas sob uma lógica contrária à concepção trazida no curso, o que a faz refletir sobre as estratégias didáticas e habilidades de comunicação vivenciadas pelos estudantes ao longo da formação inicial. **Ana Julia** defende que realiza a reflexão sobre essa relação durante suas intervenções pedagógicas. As situações vividas na prática e registradas nas memórias a fazem apontar autores que podem iluminar o pensamento do estagiário e auxiliá-lo no entendimento e superação das dificuldades do cotidiano, transformando e qualificando a ação docente. Contudo, salienta que, para o estagiário, é difícil fazer o aprofundamento necessário para o domínio da teoria, pois compreender a relação teoria e prática significa operar com conceitos; para que isso ocorra, é necessário um tempo maior daquele vivido no estágio. Para **Ana Carla**, o fato de o estagiário desenvolver um projeto de trabalho e justificar sua ação o faz buscar referenciais teóricos que deem suporte aos processos de ensino e de aprendizagem vivenciados durante o ECS na escola, entendendo que esse movimento propicia compreender a necessidade da teoria para ampliar o olhar sobre os desafios advindos da prática.

Na direção de superar a fragmentação sobre teoria e prática, Pimenta e Lima (2012, p. 45), ao analisarem o estágio, introduzem e discutem o conceito de práxis e concluem que o ECS não se configura como atividade prática, mas atividade de teorização orientadora da práxis docente, ou seja, da práxis transformadora e criativa da realidade educativa e, por conseguinte, dos saberes e fazeres da docência. “Nesse sentido, o estágio curricular é atividade teórica de conhecimento, fundamentação, diálogo e intervenção na realidade, esta,

sim, objeto da práxis.” Por sua vez, o trabalho pedagógico é trabalho intelectual, uma vez que apresenta finalidades que intencionalmente serão vivenciadas na prática da sala de aula.

Assim, identificamos nas falas dos professores orientadores a importância da articulação teoria-prática no processo de aprendizagem da docência, compreendendo-a como estruturadora do processo formativo vivenciado no ECS. Contudo, essa compreensão é algo a constituir-se, e o estágio é entendido como espaço para essa aprendizagem. Acreditam que o tempo dedicado ao período do estágio não é suficiente para fortalecer a tomada de consciência sobre essa relação, assim como sob as ações e operações que possibilitam essa construção conceitual, o que implica superação da visão fragmentada da docência, pois podem persistir em concebê-la como atividade eminentemente prática dissociada da atividade teórica inerente à práxis docente. Preocupados com essa aprendizagem, os professores propõem, em suas aulas-orientação, dinâmicas metodológicas que objetivam a reflexão sobre a unidade teoria e prática, pois a veem como uma relação complexa que se constrói na interação entre o estagiário e o orientador, mediada pela linguagem, quando discutem os desafios e exigências advindos das aulas no contexto escolar, a elaboração do planejamento, os conhecimentos específicos, as estratégias didáticas e os ajustes necessários à ação docente.

Desse modo, ao vivenciar a orientação formativa no ECS, o professor orientador tem a oportunidade, quando no diálogo com o estagiário, de refletir sobre sua própria práxis docente qualificando a atividade de ensino. Acreditamos que o conceito de mediação reflexiva apresentado por Pimenta e Anastasiou (2014, p. 79) nos auxilia a compreender o processo de ser e de tornar-se professor. De acordo com as autoras, a mediação reflexiva:

[...] é um trabalho de investigação, é um trabalho com o conhecimento. Consiste em relacionar a atividade de aprender dos alunos aos conhecimentos que permeiam a sociedade que foram nela produzidos e a constituem; em relacionar a aprendizagem do ‘eu’ à aprendizagem do ‘nós’. Ao acentuar a importância do conhecimento nas instituições educativas, é preciso afirmar as diferentes formas pelas quais o ser humano conhece: conhecemos com as teorias, com o conhecimento elaborado, com a nossa experiência. [...]. Conhecer é ato que mobiliza o ser humano por inteiro.

Nessa perspectiva, **Ana Maria, Ana Clara, Ana Carolina e Ana Beatriz** evidenciam que o ECS, nos cursos de licenciatura, propicia a compreensão da unidade teoria e prática a partir da tessitura entre os conhecimentos específico da área, o pedagógico e o didático, produzida pelo estagiário quando envolvido nos processos de planejamento, organização e implementação da ação docente na educação básica. Segundo **Ana Maria**, a compreensão sobre essa unidade, em sua área, acontece quando o estagiário consegue relacionar o conhecimento aprendido na academia com o conhecimento do cotidiano que o aluno traz

consigo no espaço da aula. Desse modo, o estagiário apreende essa relação construindo o objetivo de aula, selecionando o conteúdo e as estratégias didáticas que dinamizaram os processos de ensino e de aprendizagem. Os conhecimentos específicos e didáticos possibilitam o entendimento de que toda prática compreende uma teorização e toda teorização advém de uma prática. **Ana Clara** ressalta a importância do estágio para essa aprendizagem, já que o estagiário experimenta sua profissão, inserido no contexto concreto do trabalho docente. Portanto, o estagiário, ao necessitar realizar a transposição didática do conteúdo, busca conhecimentos necessários à fundamentação da sua ação docente. **Ana Carolina** acentua que a unidade teoria e prática, em seu curso, está articulada à compreensão entre os conhecimentos específicos da área e os conhecimentos didáticos-pedagógicos, os quais são acionados à medida que o estagiário exerce a docência. **Ana Beatriz** destaca que o trabalho coletivo e os encontros na aula-orientação auxiliam o professor a desenvolver com o estagiário um diálogo que favoreça a compreensão da relação entre teoria e prática. Os enunciados das professoras nos trazem essas ideias:

Se estabelece, na B. sim. A gente exige que o aluno faça essa relação, a gente exige que ele relacione os conteúdos com situações do cotidiano, com vivências dos alunos. Que ele traga conteúdo do cotidiano do aluno para dentro da sala de aula e que ele consiga desenvolver algumas metodologias práticas em sala de aula [...] Então eu acho assim que a gente exige que ele faça essa relação, tanto que os objetivos na Biologia não são objetivos simples. São objetivos emancipatórios, assim, que agregam “explicar os grupos vegetais fazendo com que os alunos estabeleçam relações com os vegetais que ele vivência no seu cotidiano ou com os ecossistemas aonde ele reside” [...]. Tem que vincular com o cotidiano [...] a B. facilita isso. (Ana Maria)

Sim, não é o único momento, mas eu acho que é um desses momentos, é um momento bem importante. Eu acho que sim, o que acontece? Às vezes, ele chega ao estágio e daí ele se dá conta de que não prestou atenção. De que não aprendeu todo o conteúdo, então eu acho que isso comprova que, de fato, acontece essa teoria- prática, porque o próprio aluno se dá conta de que aqueles conteúdos lá não eram assim. [...] e ele tem que fazer essa transposição didática; enfim, eu acho que é um dos momentos dos cursos de licenciatura que se consegue ter essa relação teoria-prática vivenciada. (Ana Clara)

Eu enxergo a relação teoria e prática, ela acontece de todas as formas. Uma delas é o momento que o aluno coloca em prática todos os ensinamentos, tudo o que ele pode estudar no tempo em que ele fez o curso, isso para mim já é uma relação teoria e prática, por quê? Porque ele só vai efetivamente mostrar aquilo que ele entendeu, aquilo que ele compreendeu, tanto em nível de M. como em nível de processos pedagógicos é o momento que ele realmente assume o papel de educador [...]. A outra forma que eu enxergo a relação teoria e prática é justamente ao assumir a sala de aula. Nesse momento, ele vai ter que buscar as coisas que algumas vezes ele não achava que era válida, principalmente a parte de psicologia, da cognição, a questão de sociologia, todas essas disciplinas. [...] então eu acho que é o momento em que ele faz essa relação efetivamente da prática profissional fundamentada em teorias. (Ana Carolina)

Agora com equipe a gente discute [...] Indiretamente a gente está fazendo ser contempladas quase todas as disciplinas do curso no estágio. A gente sempre vincula a questão das teorias, achamos necessário e aí vem metodologia da A., mas acho que está contemplado. [...] Eu acho que uma das coisas que é importante é o encontro, acho que é importante ter uma noite de encontro senão eles ficam soltos. (Ana Beatriz)

As professoras destacam que estabelecer o vínculo entre teoria e prática no estágio demanda que os estagiários se movimentem para reconhecer suas potencialidades e fragilidades e, assim, mobilizarem-se na busca dos conhecimentos específicos, pedagógicos e didáticos, construídos durante a formação inicial, a fim de fundamentarem a organização, estruturação e vivência das ações e operações na docência. Ao destacarem esses aspectos, os professores revelam a consciência da importância desses três saberes para a compreensão da unidade teoria-prática. Tal conscientização consiste em um processo de compreensão ativa sobre a própria ação didático-pedagógica, levando a um processo autoavaliativo e reflexivo, criando novas organizações e dinâmicas metodológicas que redirecionam e transformam o trabalho pedagógico. O professor orientador, ao apropriar-se dos conhecimentos pedagógicos e didáticos, pode qualificar os processos de ensino e de aprendizagem dos conhecimentos do campo disciplinar, como também favorecer a mediação vivenciada na atividade de orientação formativa. Corroboramos com Pimenta e Lima (2012, p. 147), ao afirmarem que:

O professor, em sua ação docente, precisará recorrer ao conhecimento das áreas na qual é especialista, ao conhecimento pedagógico e ao conhecimento do sentido e significado da educação na formação humana. Esses saberes são mobilizados por ele no contexto das experiências que acumulou em sua vida sobre ser professor, sobre a escola e o aluno, contribuindo assim para a construção coletiva da identidade docente. [...] Essa perspectiva se opõe à compreensão da ação docente como mera reprodução e execução de teoria e passa a valorizar os docentes como profissionais reflexivos.

Já as professoras orientadoras **Ana Sofia** e **Ana Paula** consideram que a compreensão da unidade teoria e prática deve estar presente no currículo dos cursos como um aspecto conceitual que permeie todas as disciplinas da matriz curricular e, portanto, assumida pelo grupo de formadores. Nesse sentido, indicam algumas fragilidades na organização pedagógica que impedem a aprendizagem dessa relação em seus cursos, como: a fragmentação da carga horária de estágio; a ampliação do grupo de orientadores, o que não permite que haja continuidade na concepção teórico-metodológica de um estágio para outro; a evidência de que nos cursos o professor orientador é o único responsável pela tomada de consciência sobre esse aspecto da formação docente e, conseqüentemente, pela ação de formar o professor. Os excertos a seguir expressam essa visão:

Não é feita essa construção ao longo do curso, a relação teoria e prática, infelizmente não [...] com a fragmentação dos últimos tempos no estágio e com essa mais valia de distribuição de estágio. Então, como é que se dá? Ela deveria se dar dessa forma que a gente trabalha permanentemente. Agora, se a cada semestre muda a concepção teórica e metodológica do professor que trabalha com o estágio, muda a cabeça do aluno. Então, a relação teoria e prática deveria se dar não só com o professor de estágio, mas com todos. (Ana Sofia)

Muito embora seja um discurso muito frequente nas licenciaturas, de que todas as disciplinas devam fazer a ligação com a prática, isso não é o que acontece efetivamente, acaba sobrando basicamente para quem trabalha com prática de ensino com estágio. Então, parece que a atribuição de formar professor muitas vezes recai sobre esse professor que trabalha a prática de ensino e não sobre o outro, mas o outro não está formando um teórico. Não faz o menor sentido. (Ana Paula)

As narrativas das professoras nos fazem pensar a unidade teoria-prática a partir da compreensão do ensinar e do currículo como projetos coletivos situados em determinado contexto histórico, social e institucional. Ainda que cada professor atue de forma autônoma no desenvolvimento dos processos de ensino e de aprendizagem em sua disciplina, é necessário ter a consciência de que os saberes do campo disciplinar, da área de atuação profissional, fazem parte de um percurso formativo inserido no projeto pedagógico do curso, construído coletivamente, que revela as concepções, finalidades, perfis e objetivos implicados na formação de professores. Logo, esse exercício de reflexão e construção coletiva pretende evitar a fragmentação curricular e a dissociação entre teoria e prática. “Todas as disciplinas, conforme nosso entendimento, são teóricas e práticas. [...] todas as disciplinas, as de fundamento e as didáticas, devem contribuir para sua finalidade que é formar professores [...]” (PIMENTA; LIMA, 2012, p. 44).

Nesse sentido, Pimenta e Anastasiou (2014, p. 219) salientam que a visão fragmentada do mundo gerada pela compreensão do conhecimento científico como neutro e absolutamente verdadeiro, sendo superior ao conhecimento do senso comum, é um aspecto que conduziu a superespecialização, o que influenciou, por conseguinte, a estrutura dos currículos de formação profissional, a qual se traduz em uma matriz composta por disciplinas autônomas. Assim, os professores não dialogam entre si, mantendo-se isolados em seu espaço acadêmico.

No âmbito educativo, a retalhação da ciência em disciplinas isoladas e autônomas em relação aos fenômenos e aos problemas da realidade, gerando uma perda da visão de totalidade e do significado social e humano do conhecimento, impossibilita que se veja a complexidade do que é “tecido junto”. (PIMENTA; ANASTASIOU, 2014, p. 219).

Arthur, Ana Helena e Ana Cláudia destacam elementos que consideram não favorecer a superação da fragmentação entre teoria e prática em seus cursos no âmbito do ECS. **Arthur** entende que, em sua área, construir essa relação é complexa devido à característica do conhecimento do campo disciplinar e não faz alusão a refletir a unidade teoria e prática como fundamento para a formação e transformação da docência. Já **Ana Helena e Ana Cláudia** compreendem a importância de pensar a relação teoria e prática como forma de orientar o processo de construção da docência. No entanto, encontram resistência dos estagiários em refletir sobre os saberes didáticos valorizando o saber específico da área em detrimento do pedagógico. Os enunciados a seguir expressam:

Eu penso que não. Eu não consigo tão bem quanto eu gostaria, por conta de que? A forma de entrada, o pouco conhecimento que se consegue durante o curso [...] porque o nosso curso, por incrível que pareça, é bastante teórico e temos poucas práticas internas de música. Então, quando chega na hora do fazer, há momentos que eles querem ir para aplicar teoria musical para alunos que nunca vão usar aquilo; essa articulação é muito complicada, é difícil. Eu não consigo me sentir satisfeito com a grande maioria deles, a não ser com aqueles que já vêm com uma bagagem de conhecimento musical [...] Fica fragmentado, é difícil. (Arthur)

[...] é muito difícil, porque a teoria em termos, vamos dizer, dos fundamentos pedagógicos, é muito difícil. A preocupação dele é outra, a preocupação dele é o conteúdo, é ele dominar, é ele ir lá para o quadro mostrar que ele domina aquele conteúdo. [...] e eles resistem muito essa área ou não gostam, sobre os professores. Eu acho que essa relação teoria e prática é complicada. (Ana Helena)

Mais ou menos, precisa pensar um pouco mais isso. Eles têm certa dificuldade de transpor aquele conhecimento mais duro da Q. para sala de aula. Eles têm dificuldade no que é realmente importante. Eles querem meio que seguir pelo caminho do sumário do livro e daí tem que trazer eles de volta. [...] eles vão para o lado do sumário, acontece bastante ainda isso. Apesar de toda a discussão dos autores, de Freire, todos esses outros autores específicos da área de Educação Q., toda essa discussão, mas eles ainda ficam meio enraizados. (Ana Cláudia)

Identificamos, na dificuldade destacada pelos orientadores de estágio, uma atitude que consideramos recorrente tanto por parte do estudante em formação inicial quanto por professores que já exercem o ofício da docência, qual seja: a intensa identificação profissional com o conhecimento do campo disciplinar da área em relação aos conhecimentos pedagógicos. Na docência universitária, esse aspecto revela-se fortemente. No entanto, os professores orientadores evidenciam estar atentos a essa forma de conceber o processo de ensinar e, no diálogo com seus estagiários, argumentam sobre a necessidade de conhecer e articular os conhecimentos do campo disciplinar e pedagógico, no âmbito do ECS, a fim de

desenvolverem processos de raciocínio criativos e flexíveis que possam repercutir em novos sentidos da docência e qualificar o aprender a ensinar no contexto da educação básica (MIZUKAMI, 2005).

As **dinâmicas do estágio curricular supervisionado nas matrizes curriculares** possibilitam compreender a proposta pedagógica do estágio delineada no Projeto Pedagógico dos Cursos (PPCs) de Licenciatura e sua implicação sobre a organização e reorganização da ação docente, no âmbito do trabalho pedagógico, desenvolvida pelo professor orientador ao vivenciar a atividade de orientação formativa, destacando indicadores que singularizam a práxis docente. Por conseguinte, compreendemos que a identidade profissional docente do futuro professor é fortemente delineada pela estrutura curricular presente nas propostas dos cursos de formação inicial, assim como pelos procedimentos didáticos e metodológicos adotados pelos professores formadores ao desenvolverem sua práxis docente nos processos formativos na educação superior.

Segundo Bolzan et al. (2016, p. 151), a dinâmica pedagógica conforma-se a partir

[...] dos saberes e fazeres que constituem a organização do trabalho pedagógico e a dinâmica curricular. Abrange os processos intencionalmente produzidos para promover as aprendizagens em curso, os quais são delineados na arquitetura formativa. O trabalho pedagógico é tomado como unidade central da dinâmica pedagógica, tendo em vista que é o espaço/tempo que concretiza os ideários, valores, concepções dos sujeitos que protagonizam esta dinâmica.

Assim, corroboramos com Zabalza (2014) e Vaillant e Marcelo García (2012), ao considerarem o estágio como um componente da matriz curricular que, articulado a outras disciplinas do curso, determina a concepção do profissional e da pessoa que se deseja formar. Nesse sentido, não é lógico abordar o estudo do estágio de forma isolada ou distanciada da proposta formativa e do contexto institucional do qual faz parte integrante. Nesse sentido, se faz imprescindível entender como os professores orientadores concebem e realizam sua práxis docente no âmbito da dinâmica pedagógica curricular nos cursos de licenciatura.

Acreditamos ser importante retomar, neste momento de análise e diálogo com as narrativas e as matrizes curriculares dos cursos de formação de professores, a característica comunitária da IES, pois entendemos que esse aspecto está presente, historicamente, na identidade dos currículos de cada curso de licenciatura repercutindo no delineamento de suas ações formativas, considerando o estágio curricular supervisionado como um dos espaços de diálogo permanente com a comunidade educativa da região, representada pelos sistemas de ensino público e privado. Consideramos como um dos aspectos que ensejam esse diálogo o

fato de a Instituição Comunitária de Ensino Superior (ICES) propiciar ao licenciando a possibilidade de realizar os estágios em seus municípios de origem e, conseqüentemente, receberem a visita *in loco* do seu professor orientador.

Nessa direção, o movimento comunitário dessa ICES é fortemente determinado pela inserção dos estagiários nas escolas de educação básica, desencadeada pela disciplina de ECS, a qual atinge com suas ações formativas quase a totalidade dos municípios de abrangência da Instituição. Fator que confere à ICES a necessidade de, especialmente, visualizar a diversidade do perfil do estudante que procura essa universidade para realizar sua formação profissional, a fim de qualificar as vivências formativas e as estratégias organizacionais dos processos de ensino e aprendizagem, refletindo na dinâmica das aulas.

Os professores narram os desafios do trabalho docente na universidade comunitária e suas implicações sobre a docência, a qual está assentada sobre uma dinâmica curricular. Os excertos a seguir explicitam:

Então, o desafio maior é trabalhar de forma que o teu aluno se envolva. Isso eu acho o maior desafio para um professor porque o professor na frente do aluno, hoje, salvo raras exceções, a gente não generaliza, ele tem muita coisa melhor do que sentar em uma classe ali e ficar ouvindo o professor, tu tens que envolver ele de alguma forma para ele te perguntar, para ele gostar do que tu estás explicando. Então, é achar a melhor forma de o aluno gostar da aula, isso eu acho uma coisa difícilíssima hoje. (Ana Maria)

Ela (a visita) é importante. [...] até por a gente estar presente na escola, porque querendo ou não, quando a gente chega lá, não é a (fulana), é a universidade, então eu acho que é importante a visita *in loco* [...]. Mas acho que essa experiência já é muito significativa para o aluno. [...] a gente discute tanto esse conceito, essa categoria de lugar, de espaço eu acho que é importante, porque me parece que ele se sente acolhido e também, às vezes, eles escolhem a escola que eles estudaram, então eles retornam já quase professores, também é uma coisa legal, a gente vê o quanto os professores “*esse aqui foi meu aluno!*”, então hoje eu sou a favor que façam o seu estágio no seu ambiente. (Ana Clara)

O que eu vejo nesses 20 anos é que as condições dos jovens que ingressam são diferentes. Não vou dizer que são mais fáceis ou nem mais difíceis, eu não sou saudosista em dizer que: Ah! Antigamente os estudantes eram mais qualificados. Mas são diferentes. Estão entrando muitas demandas, é difícil entrar um estudante que não seja trabalhador. Para fazer o estágio, é uma dificuldade, eles têm dificuldade de tempo, eles têm que sacrificar os finais de semana e muitos não aceitam, isto é um tempo que não tem outra saída. Quando vai fazer um bom planejamento de aula? Tem que comprometer. Não é que o estágio é o bicho-papão, é que é assim: você se colocar frente uma turma de ensino fundamental ou ensino médio despreparado é uma temeridade porque os alunos lá da escola também são exigentes, têm lá suas peculiaridades. Então, tem que estar bem preparado. Acho que esse tempo da preparação, esse tempo do planejamento, da dedicação, dos estudantes, tenho visto cada vez mais precarizado. (Ana Julia)

Acho que o principal desafio é o metodológico. Não sei se eu estou correto em dizer isso, mas acho que o principal desafio que se tem na formação de professores é a compreensão

do próprio método. Acho que não está preparado para compreender: “*bom qual é o meu método?*”. Dependendo da decisão em relação ao método que eu utilizo, posso me dar melhor ou pior dentro de uma situação real. [...] na verdade, a gente já tem um método lapidado, uma metodologia que nos faz enfrentar um problema e encarar aquele problema como se fosse o todo ou como sendo apenas uma parte. [...] Por isso, eu acho que o principal problema é o método porque, em muitas áreas, o que é mais importante é o conteúdo, não o método. (Martin)

Uma coisa que a gente tem que estar sempre atualizada e, quanto mais tempo passa que tu está lá (universidade), eu acho que a gente se distancia mais da geração que entra para fazer e mesmo que eu tive experiência de colégio, de conhecer a escola [...]. Isso é um desafio de a gente saber o que está acontecendo na escola e estar próximo do nosso aluno lá, porque mesmo a gente com projeto de extensão, que tu te aproximamos. O Pibid, a gente se aproximou das escolas, ainda os alunos falam “*professora, na minha escola é diferente*”, então eu acho que isso é um grande desafio, a gente formar para realmente eles atuarem na escola e eu acho que isso não sei se um dia a gente vai conseguir fazer direitinho [...]. (Ana Carla)

[...] a questão da própria formação dos nossos alunos, por exemplo, nas licenciaturas, nós formamos alunos para que eles possam trabalhar na educação básica; enfim, e como nós estamos formando. E aí esses alunos estão vindo para nós na universidade, e aí o ciclo tem sido difícil, acho que um dos nossos maiores desafios é esse, é esse aluno que chega da educação básica e que nós preparamos para ser professor da própria educação básica e as fragilidades continuam, fragilidade do conhecimento em uma geração que é extremamente baseada na informação [...] (Ana Alice)

Eu entrei na universidade quando ser professor tinha uma outra dimensão. Era ser professor em universidade, era dar aula em universidade, hoje em dia não. Hoje em dia, a gente tem que dar aula, tu tens que ser pesquisador, tu tens que ser extensionista, tens que ser 500 coisas, tu tens que ser assistente social, porque o nosso aluno também está chegando com outras mil dificuldades. Então, quando eu entrei na universidade, acho que o perfil do professor de lá para cá também mudou. Hoje em dia, tu tens que ter uma produção quilométrica, se tu não tiveres produção não vale nada, se não publicou na A1 não vale nada e essa questão toda da prática, da bagagem, tudo foi por água abaixo. Então, tu podes ser um excelente professor, ter uma relação com os alunos legal, ajudar os alunos a construir o conhecimento, mas hoje não é isso que conta na carreira docente na universidade, tu tens que ter títulos, tu tens que ter publicações e a gente virou muitos números na instituição e qualquer instituição. (Ana Paula)

Pimenta e Anastasiou (2014, p. 264) destacam a importância do professor universitário se enxergar como sujeito da sua aprendizagem, sendo capaz de decidir sobre seus processos formativos, os quais repercutirão em mudanças significativas sob sua prática pedagógica. Nesse sentido, as autoras afirmam que

[...] as transformações das práticas docentes só se efetivam a medida que o professor amplia sua consciência sobre a sua profissão, a da universidade como um todo, o que pressupõe os conhecimentos teóricos e críticos sobre a realidade. Tais propostas enfatizam a colaboração dos professores para transformar as instituições de ensino em termos de gestão, currículos, organização, projetos educacionais, formas de trabalho pedagógico.

Nessa perspectiva, os desafios destacados por nossos professores colaboradores tornam-se exigências a serem superadas no cotidiano da docência universitária e, conseqüentemente, repercutem sob as ações pedagógicas a serem desenvolvidas no sentido de concretizar a proposta de formação profissional institucionalizada nos Projetos Pedagógicos dos Cursos de licenciatura. Os professores expressam em suas narrativas uma postura autorreflexiva, indagadora e problematizadora diante da compreensão do ser, do saber e do fazer docente, o que indica a relevância desses atos no processo de formação inicial, como também a necessidade da tomada de consciência sobre as ações e operações demandadas pelos novos contextos institucionais que implicam a criação de atividades docentes que inovem e (re)novem os processos de ensino e aprendizagem no contexto da formação (LEONTIEV, 1984, 2014; ISAIA; BOLZAN, 2004; BOLZAN; ISAIA, 2007).

O ECS no Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Física (2012) apresenta-se estruturado na matriz curricular sob a forma de um “módulo de estágios” compostos por quatro disciplinas: Ensino da Física II, Ensino de Física III, Estágio Supervisionado I e Estágio Supervisionado II. Elas visam aproximar gradativamente o estagiário da sua profissão e do cenário escolar da educação básica; conseqüentemente, esse núcleo denota uma dinâmica pedagógica às vivências formativas nesse período da formação. As disciplinas de Ensino da Física II e III, ofertadas nos níveis 5 e 6, respectivamente, possibilitam o estudo das estratégias didáticas com ênfase nas metodologias e estratégias de ensino da Física, elaboração de projetos e planejamento das atividades docentes a serem realizadas nos estágios, assim como preveem a inserção inicial com visitas do estagiário à escola. Os Estágios Supervisionados I e II são ofertados nos níveis 7 e 8, respectivamente; referem-se ao espaço e tempo para o exercício da docência nos anos finais do ensino fundamental e ao ensino médio com duração não inferior a um semestre letivo. Quando no período de realização do ECS, o estagiário atua sob a orientação de um professor coorientador no ambiente da escola e do professor orientador pertencente ao Colegiado do curso.

As disciplinas de estágio estão organizadas em dois momentos: o tempo de vivência da docência na escola e o tempo no contexto da universidade onde, semanalmente, o estagiário deve participar da aula-orientação coordenada por um professor orientador. Este pode ser ou não o mesmo professor que realizará a orientação pessoal *in loco*.

Ana Helena é professora orientadora no curso de Licenciatura em Física na ICES. Ao refletir sobre a organização da matriz curricular no processo formativo, destaca que há distanciamento entre o que está definido no currículo e o que realmente seria o ideal evidenciando a existência de fatores que dificultam essa aproximação; porquanto, repercutem

no desenvolvimento do trabalho pedagógico. Assim, explicita sua preocupação com relação à inserção tardia do estudante na escola e reconhece a dificuldade de distribuir a carga horária de estágio a partir dos níveis iniciais da formação. Em sua visão, esses são alguns aspectos que contribuem para que a prática se afaste daquilo que ela considera como ideal na formação inicial de professores, ou seja, a inserção do estudante a partir dos níveis iniciais, a fim de possibilitar a ele maior identificação com a docência. Desse modo, Zabalza (2014, p. 152) identifica que o processo de elaboração de um projeto de estágio “[...] constitui uma necessidade que vai muito além do formal e chega a condicionar de forma substancial o sentido e as possibilidades de um desenvolvimento efetivo de qualquer currículo (ou de qualquer parte deste).” Sua narrativa expressa essa situação.

O que está lá no PPC sim. Só que existe o ideal e o real, o ideal é aquele que achasse uma aproximação entre ele [o estagiário] e a escola desde o 3º nível, mas, no real, eu não consigo, porque eu não consigo colocar na grade. Ele está muito novo para essa escola, eu acho que ele não tem domínio do conteúdo, idade. [...] nós deveríamos inserir o aluno desde cedo. Só que aí nós temos certa dificuldade, grade curricular, onde colocar isso? Como mandar eles para a escola sem um professor para supervisionar ele lá na escola?

Ana Helena problematiza a estrutura do estágio no interior da matriz curricular, identificando o quanto é complexo, na elaboração do currículo, atender a todas as variáveis presentes no processo formativo, como: características pessoais do estagiário, domínio dos conhecimentos do campo disciplinar e pedagógico e qualidade do processo de orientação a ser estabelecido entre escola e universidade. Ela compreende, claramente, a estrutura curricular do seu curso, o que implica uma postura questionadora e reflexiva ante os desafios provocados pela dinâmica pedagógica, levando-a a decidir sobre as atividades, ações e operações a serem desenvolvidas em seu processo de ensino, repercutindo nos modos de elaborar o planejamento, selecionar as estratégias didáticas, proceder à avaliação e organizar as atividades de estudo dos estagiários. As narrativas expressam estas ações:

[...] ele [o estagiário] tem muita dificuldade de organização. Então, às vezes, eu pego uma turma que tem muita dificuldade de organizar um diário, de organizar um relatório, então eu tenho que trabalhar tudo isso. Plano de aula é uma coisa que começou no primeiro estágio! Tem que trabalhar tudo, por isso que eu tenho as críticas em relação às disciplinas anteriores. Porque questões da psicologia, por exemplo, eu tenho que retomar. Quando chega aos estágios, tem que tomar conta da didática, porque não deram plano de aula. Eles não sabem fazer um plano de aula, eles não sabem o que é um plano de unidade. Prova é uma coisa que eu tenho que parar e trabalhar com eles, tipos de provas, como se organiza uma prova [...] Eles não têm ideia e eu nem corro o risco de deixar eles elaborarem uma prova sem que antes eu tenha trabalhado no quadro.

[...] os plantões[aula-orientação] já se tornam mais atendimentos, mas daí, de vez em quando, tenho que parar e começar com o relatório e começar com o plano de aula, daí eu estabeleço um prazo para eles me entregarem a fundamentação teórica. Então eu também cuido muito, “tu não podes na fundamentação teórica defender a experimentação se tu não fizeste nenhuma atividade experimental, defender o uso de tecnologias se tu não usaste nada, então cuida, então escolhe o que tu vais usar. Qual o perfil de estratégias que selecionastes? Agora escreves a tua fundamentação e defende”, daí já começa a dar para ir lendo.

Quem avalia o estágio é o supervisor. Nós fizemos assim, a avaliação é *in loco*, nós fizemos uma ficha de avaliação *in loco*, o professor vai lá. Nós temos uma avaliação dos plantões e do relatório, então são três que fecham a avaliação. Então, a nota na disciplina de estágio quem dá é o professor supervisor, o professor que faz o plantão, eu não tenho nem acesso aos alunos e nem controle da frequência [...]

Ana Helena realizou sua formação em nível de mestrado na área de Educação, o que pode ser um dos elementos que permitem a ela reconhecer a importância da aprendizagem dos saberes didático-pedagógicos para a formação da docência e, assim, organizar suas ações docentes, a fim de orientar os estagiários na compreensão de que o ensino de Física na escola possa promover aprendizagens significativas aos alunos na educação básica. No entanto, para isso, é necessária a tomada de decisões que produzam um processo de ensino e de aprendizagem organizado a partir das singularidades dos indivíduos, assim como do contexto sociocultural escolar, o que pressupõe aprender a realizar a transposição didática do conteúdo, selecionando conteúdos e estratégias didáticas adequadas e diversificadas, a fim de mobilizar o interesse do aluno no estudo da área.

Logo, as estratégias de ensino configuram-se em ações e operações cognitivas que possibilitam a consecução da atividade de ensino, as quais, na fala de **Ana Helena**, precisam ser, conscientemente, selecionadas e justificadas pelo estagiário no texto de fundamentação da disciplina de ECS. Observamos que a dinâmica organizacional da disciplina de estágio interfere no processo de avaliação no estágio curricular, pois a professora orientadora ressalta em sua fala que esse processo se compõe por três instrumentos e os estagiários são avaliados por dois professores orientadores: um professor que realiza a orientação na aula de estágio e o professor que faz a supervisão *in loco* e avalia o relatório final. No entanto, parece não haver comunicação entre esses formadores no sentido de dialogarem sobre a qualidade das ações dos estagiários tanto no âmbito da escola quanto da universidade; essa avaliação se refere ao plano de formação do ECS e possibilita uma visão ampla, transparente e com riqueza de informação acerca das atividades docentes desenvolvidas tanto pelos estagiários quanto pelos professores orientadores, professores coorientadores e escolas (ZABALZA, 2014).

A dinâmica pedagógica do ECS na estrutura curricular do Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Geografia (2013) apresenta-se articulada a um conjunto de disciplinas iniciando pelas cinco matérias de Prática de Geografia, as quais são ofertadas nos níveis 2, 3, 4, 5 e 6, respectivamente; a última delas já promove a inserção do estagiário no ambiente escolar atuando como monitor ao compartilhar com o professor regente do cenário da aula em si, auxiliando-o nas tarefas docentes cotidianas; as três disciplinas de Metodologia de Ensino de Geografia ofertadas nos níveis 4, 6 e 7 são caracterizadas por trabalharem o aspecto teórico-pedagógico com ênfase no estudo das metodologias de ensino, as quais visam à capacitação para a produção da orientação das práticas pedagógicas e educativas. Essas disciplinas configuram o caminho metodológico desenvolvido na matriz curricular, a fim de dar suporte às atividades de Estágio Supervisionado I – Ensino Fundamental e II – Ensino Médio, as quais ocorrem nos níveis 7 e 8, integralizam esse período do processo formativo inicial. Quando no período de realização do ECS, o estagiário atua sob a orientação de um professor coorientador no ambiente da escola e do professor orientador pertencente ao Colegiado do curso.

Os ECS apresentam-se organizados com atividades que promovam a orientação e reflexão sobre a prática docente; a observação da escola e das aulas; o contato com o professor titular e a vivência da docência por um período mais extenso e contínuo, ou seja, de, no mínimo, um bimestre letivo ou parte de um trimestre, de acordo com a escola, a fim de desenvolver uma unidade didática. O professor orientador pode ser tanto professor das disciplinas Práticas e Metodologias de Geografia quanto pode assumir a atividade de orientação pessoal do estagiário, sendo responsável por acompanhá-lo *in loco* ou responsabilizar-se somente pela orientação pessoal no ECS (PPC GEOGRAFIA, 2013). Essa estrutura visa especificar o caráter teórico desenvolvido paralelamente ao prático em todos os níveis do curso objetivando a formação profissional para a docência.

A professora orientadora **Ana Clara** narra a organização e as estratégias didáticas utilizadas na atividade de orientação formativa no estágio, as quais são implicadas pela dinâmica pedagógica desenhada na matriz curricular:

[...] o plano de unidade a gente constrói em uma disciplina anterior, que é uma Metodologia II, que vai preparar para o estágio no Fundamental e a Metodologia III que prepara para o do Médio. Então, na disciplina de Metodologia, ele já faz o plano de unidade, porque daí já entrou em contato com a escola, já definiu mais ou menos com a professora quais são as unidades que ele vai trabalhar. Uma das avaliações da disciplina de Metodologia é justamente estar com o plano de unidade já organizado, claro que daí no semestre seguinte, quando ele vai para o estágio, dependendo do orientador, que nem sempre é o que deu a disciplina, então talvez tenha alguma adequação.

[...] a ideia é que ele já chegue na disciplina de estágio com o plano de unidade praticamente pronto; então, nós passamos a orientar as aulas do estágio. Ele vai seguir aquele modelinho do plano que vai ter os passos da aula, os objetivos da aula, o desenvolvimento da aula, a conclusão da aula, lá no desenvolvimento já vai colocando também quais são as metodologias, os recursos, enfim, como que ele vai avaliar os alunos, referências bibliográficas. Daí ele monta o plano e ele tem que ter todo o material que ele vai usar.

A orientação a gente procura assim “vamos fazer dessa maneira” e todos fazem dessa maneira. A gente se comunica sempre, a gente se comunica. E quando nós temos dois ou três orientadores, enfim, quando tiver mais que um orientador, a avaliação, quando nós fecharmos a nota do aluno nós trocamos figurinhas. Porque daí no final ele tem o relatório e aí nós trocamos, todos leem os relatórios ou, pelo menos, uma leitura meio dinâmica e daí nós temos uma planilha onde temos vários critérios: pontualidade, inclusive um dos critérios é se esteve em todas as orientações, as dinâmicas que usou, recursos, enfim, é uma série de itens.

Nesse sentido, o enunciado da professora orientadora destaca que os professores orientadores conversam e tomam decisões conjuntamente a respeito da atividade de orientação formativa, gerando um movimento dialógico entre si e entre as disciplinas de prática pedagógica, que movimenta as atividades, ações, tarefas e avaliações nos estágios, pois o estudante, ao longo do curso, conhece e compreende a articulação entre os conhecimentos do campo disciplinar e os conhecimentos didático-pedagógicos, assim como elabora sua proposta de estágio, o que qualifica seu plano de trabalho e, conseqüentemente, a práxis da docência.

Contudo, mesmo com esse movimento dialógico estabelecido entre os professores orientadores e as disciplinas que formam a dinâmica do ECS, **Ana Clara** destaca a necessidade dos encontros semanais, já que nos estágios não estão previstas as aulas-orientação semanais no contexto da ICES:

Eu acho que a forma como está estruturado [ECS] dá conta [formação]. Eu acho que a gente se esforça ao máximo para dar conta, mas acho que, se tivesse aquela noite, estaria melhor amparado, justamente para reunir eles, termos o grupo todo junto pelo menos uma noite. Eu tento fazer isso, pelo menos uma vez por mês eu procuro dizer “gente, tal dia eu gostaria que todos viessem”, daí a gente faz assim um momento “até aqui, deu um mês de aula, quais são as dificuldades? O que poderia mudar?”. A gente troca algumas ideias, nem sempre é possível, mas, quando é possível, a gente faz. Mas eu acho que é bem importante, porque tu vais orientar, vais dar dicas que são importantes para todos também. Sugerir alguma metodologia, alguma bibliografia, então eu sinto falta disso.

É interessante identificar, na narrativa de **Ana Clara**, o significado das aulas de orientações semanais, apesar de não as ter previstas na estrutura curricular do curso. A professora orientadora ressalta esse espaço-tempo como lugar de construções de sentidos em

relação às atividades e ações docentes vivenciadas no estágio, onde e quando há a troca de ideias, o compartilhamento de saberes e de experiências e a tomada de consciência de aprender com o outro (BAKHTIN, 2012a; BOLZAN, 2009a, 2009b; VYGOTSKI, 1995).

Isaia e Bolzan (2004, p. 128) nos auxiliam a pensar a necessidade de espaços para o compartilhar de experiências e conhecimentos ao conceberem que:

A aprendizagem envolve tanto procedimentos gerais de ação, voltados para ações e operações inerentes à atividade educativa, quanto as estratégias mentais necessárias a incorporação e à recombinação das experiências e conhecimentos próprios a esta área de atuação, ambos aliados ao domínio específico de cada professor. Os procedimentos e estratégias estão diretamente vinculados à realidade concreta da atividade docente, respeitando os diversos tipos de atuação com seus respectivos domínios.

A aula-orientação pode ser considerada, no espaço-tempo do ECS, como um lugar de encontro ou desencontro com o outro. No entanto, pode constituir-se como o espaço onde o diálogo entre os sujeitos possa ser construído, atuando como mediador do processo de reflexão, repercutindo sobre a aprendizagem do ser e do fazer docente que, ao serem discutidos e compartilhados coletivamente, implicam a interiorização desses saberes pelo indivíduo; portanto, passando do nível intersubjetivo para o intrasubjetivo.

A dinâmica pedagógica do ECS, na estrutura curricular do Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Matemática (2016), inicia-se com o estudo das disciplinas de formação básica (Psicologia da Educação, Didática Geral e Políticas, Estrutura e Gestão da Educação Básica), ofertadas nos níveis iniciais do curso, continuando com as Metodologias do Ensino da Matemática, ofertadas nos níveis 4, 5 e 6, as quais fazem parte da formação específica e iniciam a aproximação do estagiário do ambiente escolar, finalizando com a realização dos Estágios Curriculares I e II nos níveis 7 e 8, quando ocorre a vivência da docência em situações concretas de ensino e aprendizagem, respectivamente, no ensino fundamental, anos finais e ensino médio. Quando no período de realização do ECS, o estagiário atua sob a orientação de um professor coorientador no ambiente da escola e do professor orientador pertencente ao Colegiado do curso.

As disciplinas de ECS são orientadas por um professor que assume as aulas-orientação, com quatro horas semanais, ficando responsável por encaminhar os estagiários às escolas; orientar e acompanhar o planejamento e o desenvolvimento das aulas no contexto escolar. Esse professor também orienta a elaboração do relatório do estágio, o qual representa uma construção teórica do processo de aprendizagem da docência e deve constituir-se num trabalho escrito, através do qual o licenciando possa evidenciar os aspectos mais relevantes da

sua formação. O professor orientador pode ser professor das disciplinas Metodologias de Ensino e Estágios Curriculares e, ainda, orientador pessoal do estagiário; é responsável por acompanhá-lo *in loco* ou assumir somente a atividade de orientação pessoal no espaço do ECS. O PPC Matemática (2016) define que o estagiário será avaliado por um professor em uma visita num primeiro momento e, se necessário, em mais uma visita *in loco*, após reorientação sobre as atividades docentes.

Ana Carolina destaca a articulação entre as disciplinas e a utilização de estratégias didáticas nas Metodologias de Ensino, as quais visam desenvolver, no estagiário, a habilidade de refletir e investigar tanto o seu campo disciplina quanto o seu campo de atuação profissional. Essas disciplinas antecedem os estágios e propiciam ao estudante problematizar seu próprio processo de aprendizagem. Os excertos expressam:

Na Metodologia I nós temos, como é mais números de período de aula, e é com o ensino fundamental. Nós temos assumido com eles uma metodologia que está inclusive no PPC, o aluno tem que tentar começar a escrever mais e aí nós temos feito isso, não na forma de uma pesquisa, de uma investigação, mas os alunos têm feito isso na forma de memórias, a cada semana, eles tentam fazer uma reflexão sobre o que aconteceu e tentam pautar algumas coisas que eles têm que buscar mais. Então, fundamentam um pouquinho mais e a gente chama isso de memórias fundamentadas. Ele volta e escreve sobre a complexidade da sala de aula, em relação à Educação Matemática e à sala de aula, porque aí ele também vai aprendendo a identificar algumas coisas para que, na Metodologia II, ele possa pesquisar mais, mas eu acho que a II é necessária, porque você dá um maior sentido para o aluno o porquê do estágio.

Na Metodologia II a gente tem feito algumas mudanças, por mais que eu não seja a professora titular, participo destes debates, então, por exemplo, o aluno tem colocado esse sequenciamento de planejamentos, ele faz isso, mas a gente não tem exigido tanto a parte da revisão teórica para não ficar aquela coisa repetitiva. Então o professor titular tem assumido algumas posturas, por exemplo, nesse semestre que passou o aluno teve que fazer uma resenha sobre dois artigos, ele tinha que optar sobre dois artigos que falavam sobre a importância do uso de tecnologias em aulas de Matemática.

Ana Carolina observa que a vivência do estágio e a atividade de orientação no ECS possibilitam ao estagiário refletir sobre seu processo formativo, construir sua identidade profissional, tomando consciência sobre as responsabilidades da profissão para a formação de outros indivíduos. Assim, explicita:

[...] é no estágio que ele consegue fazer essa síntese de qual é o papel dele enquanto educador, qual é a responsabilidade que ele vai ter e fazer a própria síntese do próprio curso, ele consegue enxergar o quanto o curso contribuiu para que ele assumisse aquele papel, seja positiva ou negativamente. E, nesse momento, também a gente percebe, pelo menos nos seminários finais, eu tenho visto muito disso no nosso curso [...]

Essas narrativas permitem refletir que **Ana Carolina** entende o período de estágio como um espaço, na matriz curricular, dedicado à reflexão sobre experiências vivenciadas na docência; propicia ao estagiário tomar consciência sobre o(s) motivo(s), as atividades e ações que o levaram a tornar-se professor porque, à medida que escreve sua memória reflexiva ou analisa e discute um texto relevante para sua formação, objetiva e reflete teoricamente sobre sua vivência objetivando-a na forma escrita. Logo, acessível à percepção prática sensorial; ao mesmo tempo, vive um processo de internalização, qualificando e compreendendo suas ações cognitivas, significando suas aprendizagens.

Leontiev (1984, p. 104, tradução nossa) explica a relação entre atividade e consciência do seguinte modo:

A consciência primária existe somente em forma de linguagem psíquica que mostra ao sujeito o mundo que o rodeia; em troca, a atividade segue, sendo igual que antes, prática e exterior. Em uma etapa posterior, também a atividade se converte em objeto da consciência: se toma consciência dos atos de outros homens e através dos próprios atos do sujeito. Agora estes são comunicados, denotados por meio dos gestos ou da linguagem articulada. É isto o que constitui a premissa para que surjam as ações e operações internas que transcorrem na mente, no plano da consciência.

Igualmente, a professora orientadora no confronto com as necessidades dos estagiários e, ao narrar essas vivências, ou seja, falar sobre a implementação metodológica do trabalho pedagógico nas disciplinas de Metodologia, objetiva suas ações e operações mentais as quais são internalizadas à medida que são (re)vistas e refletidas. Desse modo, ao se recombinarem, criam novas possibilidades de ser e fazer a docência constituindo-se em aprendizagem do ser professora orientadora.

O ECS no Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Química (2016, p. 76) apresenta-se estruturado na matriz curricular sob um conjunto de disciplinas que visam fundamentar as atividades da docência preparando o estagiário para a realização dos estágios curriculares. Essas cinco matérias referem-se ao estudo da Educação Química, são oferecidas nos níveis 2, 3, 4, 5, e 6, configuram-se como disciplinas da formação específica e dinamizam a articulação teórico-prática entre os conhecimentos do campo disciplinar e os conhecimentos pedagógicos, salientando o estudo da transposição didática do conteúdo, assim como iniciam a aproximação do estagiário no ambiente escolar. Nos níveis 7 e 8, são ofertados, respectivamente, o ECS no ensino fundamental e o ECS no ensino médio; ambos preveem quatro horas semanais para a aula-orientação, com atividade presencial, no espaço do curso e sob a orientação de um professor. Assim, os estágios são concebidos como “espaços para

constituição do professor-pesquisador, capaz da ação-reflexão-ação e da busca de um novo olhar para a educação formal.”

No período de realização do ECS, o estagiário atua sob a orientação de um professor coorientador no ambiente da escola e do professor orientador pertencente ao Colegiado do curso. Além disso, no curso de Licenciatura em Química, o professor orientador pode ser, concomitantemente, professor das disciplinas Educação Química e Estágios Curriculares e, ainda, orientador pessoal do estagiário, sendo responsável por acompanhá-lo *in loco* ou assumir somente a atividade de orientação pessoal no espaço do ECS.

A professora orientadora **Ana Claudia**, em suas narrativas, destaca a implicação da dinâmica da estrutura curricular em seu trabalho pedagógico, salientando o processo avaliativo dos estagiários:

Nós temos a disciplina de Educação Química que está lá, no 2º semestre, que vem fazendo o embasamento didático, pedagógico e teórico. Assim, explicando um pouco sobre as técnicas que nós temos na Química, então a contextualização, o cotidiano e uma série de coisas, que já vem, ao longo dos níveis, se construindo na teoria, na área de Ciências e aí eles vêm discutindo isso nessas disciplinas teóricas de introdução à Educação e depois Educação Química I, II, III, IV e na V eles escrevem o projeto. Escrevem o projeto na IV, já na escola junto com o titular e nós participamos no grupo de discussão, mas não, especificamente, nós não sabemos ainda quem vai orientar quem.

Porque eu tenho um professor na disciplina que faz isso, que é o professor A. Ele dá os Estágio I e II (professor que trabalha a aula-orientação semanal) e aí nós ficamos acompanhando, mas a construção do projeto, depois quando ele [o estagiário] escreveu o projeto, no final do semestre, nós já sabemos quem serão os orientados no semestre seguinte e aí ele manda o projeto para leitura. Eu posso fazer as mudanças que quiser, mas claro, dentro, porque o projeto meio que é costurado com a escola. Tem lá os conteúdos, o esquema que aquele professor titular quer, a gente interfere assim na metodologia, no que pode ser melhorado [...]

Nós temos uma organização avaliativa geral que é da coordenação, que são vários instrumentos. Um instrumento é o projeto, o projeto escrito, o outro instrumento é a defesa desse projeto, como que é feita, quais são as ideias que ele tem para expor sobre esse projeto de estágio dele, depois os planos de aula. O relatório, no final da disciplina, das duas, o Estágio I e o Estágio II. Tem uma tarde geralmente, nem sempre dá para fazer tudo em uma tarde, duas tardes, enfim, em que vão todos os orientadores e eles fazem a defesa do projeto, do relatório, nessa defesa todo mundo pode perguntar e você faz uma avaliação. Você avalia todos, então todo mundo avalia todos, nós sentamos no grupo tipo um conselho de classe e damos uma nota, e o relatório escrito também tem uma nota, então são várias avaliações. E aí a gente faz uma reunião final para esta nota específica da defesa e sai ali uma nota de todo mundo, mais do todo, de todo o estágio.

Ana Claudia destaca as características dialógica e colaborativa presentes na dinâmica da matriz curricular e no processo avaliativo ensejado pelas relações interpessoais vivenciadas

entre os professores e professores e estudantes. Tais características denotam um sentido de responsividade compartilhada pelos sujeitos da formação, o que repercute positivamente tanto sobre a atividade de orientação formativa nos estágios quanto no processo de aprendizagem da docência pelos licenciandos. Ao se referir à dinâmica da matriz curricular na qual as disciplinas de Educação Química permitem ao estudante construir, já a partir dos primeiros níveis, as relações entre os saberes do campo disciplinar e o pedagógico, explicita a contribuição destas para a elaboração do projeto de estágio, pois colocam o estudante em contato com a cultura escolar, especificamente, com o professor de Química quando, conjuntamente, iniciam a constituição do planejamento das atividades de estágio.

Tais dinâmicas possibilitam ao professor orientador no ECS um ponto de partida para qualificar os processos de interação e mediação, a fim de aprimorar a proposta de estágio a ser desenvolvida na escola. Do mesmo modo, as decisões relacionadas à avaliação do processo e do produto desenvolvido no ECS são significadas pelos professores orientadores como um processo dialógico e compartilhado, pois ocorre uma avaliação formativa durante e, ao final do estágio, juízos valorativos são trocados, no grupo de orientadores, avaliando o percurso formativo de cada estudante respaldado pela dinâmica de estágio proposta na matriz curricular. Pimenta e Lima (2012, p. 229) ressaltam que a avaliação no estágio “vincula-se ao projeto político-pedagógico do curso, ao projeto geral dos estágios e ao projeto das escolas nas quais se realizam. Como resultante de um processo coletivo [...]”

Assim, o mesmo processo acontece com **Ana Claudia**, pois essa professora, ao assumir o papel de orientadora pessoal do estagiário, expressa em seus enunciados a tranquilidade e segurança na realização do seu trabalho pedagógico implicada pela qualidade das relações interpessoais, as quais são marcadas pelo diálogo responsivo e colaborativo, o que, conseqüentemente, repercute em ações pedagógicas na orientação com maior assertividade para a aprendizagem da docência para todos os envolvidos no processo. A compreensão da necessidade de diálogo entre os pares e ensejada pela consciência da alteridade como movimento que permite a mim e ao outro nos reconhecermos como sujeitos corresponsáveis pelo processo de aprendizagem. O professor orientador olha o sujeito e é olhado por ele, ambos como sujeitos ensinantes e aprendentes (BAKHTIN, 2011; 2012a; BOLZAN; ISAIA, 2007, 2010).

A dinâmica pedagógica do ECS na estrutura curricular do Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Filosofia (2016) concebe os estágios articulados às seis disciplinas de Formação para o Ensino da Filosofia, as quais são ofertadas, respectivamente, nos níveis 1, 2, 3, 4, 5 e 6 e fazem parte do núcleo de formação específica do curso, caracterizam-se como

práticas de ensino e objetivam possibilitar a compreensão do estudante com relação à unidade teoria e prática, por meio do estudo dos conhecimentos do campo disciplinar e didático-pedagógico tecido às vivências de situações concretas de ensino, como: oficinas, seminários, elaboração de materiais, etc. Essas disciplinas, juntamente com os estágios curriculares e outras matérias pertencentes aos núcleos de formação humanística geral e básica, denotam a postura formativa que sustenta a formação inicial de professores para a atuação na educação básica. Os Estágios supervisionados I – Ensino Fundamental e o Estágio Supervisionado II – Ensino Médio são ofertados, respectivamente, nos níveis 7 e 8. Quando no período de realização do ECS, o estagiário atua sob a orientação de um professor coorientador no ambiente da escola e do professor orientador pertencente ao Colegiado do curso.

Assim, essa estrutura curricular assume a responsabilidade de formar um professor de Filosofia sustentada sob as seguintes premissas: as disciplinas de prática de ensino estão presentes no processo formativo desde o início do curso; o conhecimento e a interpretação da realidade escolar constituem o ponto de partida da formação docente; o currículo mantém um diálogo contínuo e direto com as escolas de educação básica; todas as disciplinas presentes na matriz curricular têm a preocupação com a transposição didática do conteúdo; portanto, não deixam que esse movimento fique sob a responsabilidade das disciplinas de formação pedagógica. Nesse sentido, os estágios compreendidos como práticas de ensino proporcionam ao estudante vivenciar a docência em situações concretas, a fim de desenvolver as competências vinculadas ao trabalho docente (PPC FILOSOFIA, 2016).

Nessa perspectiva, o PPC Filosofia (2016, p. 68) defende que a aprendizagem por competência supera

[...] a dicotomia teoria-prática, definindo-se pela capacidade de mobilizar conhecimentos adquiridos na reflexão sobre as questões pedagógicas e aqueles construídos na vida profissional e pessoal para responder às diferentes demandas das situações de trabalho. O desenvolvimento de competências pede uma outra organização do percurso de aprendizagem, no qual o exercício das práticas profissionais e da reflexão sistemática sobre elas ocupa um lugar central.

O professor orientador pode ser, concomitantemente, professor nas disciplinas de Formação para o Ensino da Filosofia e Estágios Curriculares e, ainda, ser orientador pessoal do estagiário, sendo responsável por acompanhá-lo *in loco* ou assumir somente a atividade de orientação pessoal no espaço do ECS.

Com relação à vivência da orientação no ECS, o professor orientador **Martin** expressa a organização do trabalho pedagógico mobilizado pela estrutura e dinâmica pedagógica curricular:

Os estagiários fazem o contato com a escola sob a coordenação do professor responsável pela disciplina e, num segundo momento, depois de toda aquela burocracia estar resolvida, eles começam a manter contato com o professor orientador que implica pensar o plano de trabalho, que implica discutir as observações que foram feitas, etc. [...] o professor da disciplina faz uma rodada de percepções que os alunos estão tendo da escola. Como as nossas turmas são pequenas, tem lá 10, 12 alunos, “bom hoje a gente vai fazer um relato de experiência daí cada um fala um pouquinho de como está sentindo, quais as dificuldades? Quais os avanços?”

O professor (professor responsável pela aula-orientação semanal) faz toda aquela parte burocrática inicial desde aquela questão dos preenchimentos dos formulários, do seguro até a estrutura do relatório. Ele pega o relatório, vai mostrando passo por passo o que deve constar em cada item do relatório. Há, no segundo momento, discussões de questões de Filosofia com crianças. Então, a gente discute textos que abordam uma metodologia específica de trabalhar com os pequenos. No ensino médio, no Estágio II, se faz a mesma coisa na parte inicial, só que aqui vai se discutir textos em relação à formação específica da Filosofia do ensino médio. O professor da disciplina trabalha com os conteúdos específicos. O orientador trabalha com os conteúdos que o aluno vai trabalhar na escola.

Quanto às atividades e estratégias pedagógicas desencadeadas na promoção da atividade de orientação e implicada pela dinâmica da matriz, **Martin** explicita a consciência sobre o trabalho realizado entre os professores orientadores que atuam no ECS ao falar com clareza a dinâmica implementada pelo seu colega nas aulas-orientação semanais, o que demonstra o trabalho colaborativo existente nesse grupo de orientadores, em que cada um desenvolve suas atividades, ações e operações didáticas, considerando o conteúdo e a metodologia que o estagiário deve compreender, a fim de discuti-la com seu orientador pessoal, para que possa desenvolver sua intervenção pedagógica na escola.

Ratificamos a importância da reflexão sobre as interações e as ações didático-pedagógicas propostas em aula, no contexto da universidade, quando o estagiário traz suas inquietações e satisfações para serem compartilhadas e repensadas pelo coletivo ou pela díade professor orientador e estagiário, construindo um lugar onde todos possam aprender. Em relação à aprendizagem do professor orientador, ressaltamos que:

[...] as ações didáticas envolvidas no cotidiano do trabalho pedagógico são assumidas como exigências da docência e constituem-se em fatores que, ao serem problematizados, provocam a busca de processos formativos que se traduzem em aprendizagens que orientam o formador na tomada de decisão frente à atividade de ensino na formação inicial. Neste sentido, o espaço vivencial da aula necessita caracterizar-se pela interlocução. Por meio desse processo dialógico dar-se-á a apropriação dos novos saberes tanto por parte do formador como do estudante em formação inicial. (PEREIRA; BOLZAN; SANDRI, 2016, p. 380).

Consequentemente, as relações interpessoais parecem repercutir satisfatoriamente nos processos interformativos, na disciplina de ECS, o que, em nossa visão, são potencializadas

pela possibilidade de os estagiários conviverem em um espaço onde podem compartilhar e discutir coletivamente seus saberes e experiências que venham a se configurar em vivências formativas.

O ECS no Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em História (2016) apresenta-se configurado, na matriz curricular, no núcleo de formação básica envolvendo as disciplinas de Políticas, Estrutura e Gestão da Educação Básica ofertadas no nível 2; Psicologia da Educação e Prática Pedagógica de História, nível 3; Didática Geral e Metodologia do Ensino de História, nível 4. Essas disciplinas, no diálogo com as práticas pedagógicas, sustentam a formação teórico-prática no curso de História. Desse modo, temos como disciplinas de prática de ensino a Prática e Estágio I de Arquivos e Museus, Estágio Supervisionado em História II – Ensino Fundamental e Estágio Supervisionado em História III – Médio, as quais, especificamente, engajam o estudante na realidade da escola de educação básica. Quando no período de realização do ECS, o estagiário atua sob a orientação de um professor coorientador no ambiente da escola e do professor orientador pertencente ao Colegiado do curso.

A metodologia para orientação das atividades de estágios curriculares, no Curso de História, está assentada sob duas grandes dimensões do conhecimento: os saberes do campo disciplinar da História e os saberes da docência. De acordo com o PPC História (2016, p. 59), o estudo dessas dimensões almeja que o estagiário seja capaz de:

[...] compreender e explicar os processos e sujeitos históricos, atentando para as mudanças e permanências, no tempo passado e presente. De outro lado, objetiva-se dotar o graduando dos conhecimentos necessários ao processo de ensino-aprendizagem, tanto na educação formal quanto em espaços informais. Prepara-se um profissional capaz de utilizar os instrumentos do historiador, mobilizar o conhecimento produzido no ensino escolar e investigar sua prática docente.

Para tanto, o espaço da aula-orientação conforma-se como um lugar de interação entre professor orientador e estagiário, mediado pelo uso de estratégias didáticas como: aulas expositivas dialogadas, debates e discussões sobre o conteúdo das memórias reflexivas. Tais ações mediadoras visam ampliar e qualificar o diálogo, a interpretação e a problematização de textos e de situações concretas vivenciadas no contexto do ECS. Além disso, o orientador pode ser, concomitantemente, professor nas disciplinas de Prática e Metodologia da História e Estágios Curriculares e, ainda, ser orientador pessoal do estagiário, sendo responsável por acompanhá-lo *in loco* ou assumir somente a atividade de orientação pessoal.

As narrativas de **Ana Julia** destacam a repercussão dessa dinâmica pedagógica curricular dos estágios em sua atividade de orientação:

Eu sou a coordenadora da disciplina e ainda tenho o meu grupo, tudo isso num semestre. Nós somos em três que trabalhamos com a supervisão e a orientação. Eu sou a titular da disciplina que pega todos os alunos. Então, durante o semestre, nós temos que nos desdobrar para atender às demandas da aula, que é uma noite da semana, e as demandas da orientação. Os alunos não têm horários disponíveis para virem fora da noite da aula para ter orientação, então nós temos que conciliar isso.

[...] depois desse reconhecimento da turma, eu passo orientações gerais do projeto. Agora estou trabalhando com o estágio que eles não vêm com o projeto pronto – o do ensino médio – nós temos que constituir o projeto. Eu fico três semanas dando as orientações gerais, passo a passo do projeto, e aí eu revisito tudo o que eles viram em didática então: como se elabora um objetivo “vamos lembrar disso”, vou dando o meu tom por que eu trabalho com os objetivos conceituais, procedimentais e atitudinais aquela proposta do Zabala. Passo então passo a passo do projeto como eles têm de constituir o projeto dentro da perspectiva que nós estamos propondo para o ensino médio. Feito isso, a gente tem umas três semanas para fazer a orientação, porque daí com essa visão eles começam a escrever e começa a ter a demanda da gente dar o retorno. Eles mandam durante a semana o material, a gente olha, faz todos os apontamentos e no dia do encontro a gente senta com eles e passa ponto por ponto do projeto. Isso leva mais ou menos três/quatro semanas que a gente foca na orientação, passando isso eles entram em sala de aula.

Nesse formato [estrutura curricular], o que eu acho que é o problema é a dissociação entre as disciplinas específicas do curso e as pedagógicas [...] Na falta de professores que se dediquem realmente à formação pedagógica, cada semestre vai um professor. Pessoas que não discutem a formação, que não vão trabalhar no estágio, que não têm a prática da sala de aula. Então vai dar uma disciplina, diz uma coisa para os alunos, aquilo não forma um vínculo com a Prática Pedagógica de História e aí não dialoga com o estágio que está lá no 6º e no 7º nível. Eu acho que a estrutura não é ruim, o que é frágil é a operacionalização dela porque não há assim uma proposta pedagógica formativa.

Ana Julia relata a complexidade da atividade de orientação nesse contexto sociocultural, que se produz a partir de um conjunto de ações e operações didáticas construídas pela professora, a fim de produzir com os estagiários o projeto de estágio e acompanhar a prática da docência do contexto da escola. Observamos, na fala da orientadora, que essas ações são minuciosamente implementadas no espaço da aula-orientação tanto nos momentos de aprendizagem coletiva quanto nas orientações individuais, visando ao estudo dos elementos pedagógicos que compõem a docência.

Zabalza (2014) chama atenção para a necessidade de um verdadeiro envolvimento acadêmico, principalmente dos orientadores de estágio, a fim de que haja um planejamento dos projetos de práticas que revertam em aprendizagens significativas para os estagiários.

[...] as pressões convergentes sobre os docentes, acaba supondo uma carga a mais em suas agendas. Carga tanto mais pesada quanto mais for o número de estudantes a serem supervisionados. Por esse motivo, os níveis de dedicação e envolvimento na função tutorial dependem enormemente do contexto e da interpretação de cada docente supervisor faz de sua tarefa e de seu compromisso com ela.

A professora orientadora, ao narrar as relações entre as disciplinas do currículo, ratifica a concepção de que as atividades de orientação de estágio exigem um vigoroso envolvimento do professor orientador, pois são constituídas por movimentos bastante morosos de ver e rever a produção dos estudantes e, no diálogo com eles, auxiliá-los na construção da identidade profissional, como também ampliar e qualificar os saberes e fazeres da prática docente. Esses aspectos destacam a necessidade de que todos os professores que trabalham no curso de licenciatura estejam atentos aos vínculos pedagógicos a serem construídos nas disciplinas, mesmo as do campo disciplinar e que fazem parte da estrutura curricular, porque, conseqüentemente, cada uma repercutirá na formação da docência.

Os Projetos Pedagógicos dos Cursos de Licenciatura em Letras-Espanhol e Letras- Inglês (2011) propõem a mesma dinâmica pedagógica para o ECS. O estágio curricular na Língua Portuguesa é idêntico em ambos os PPCs. A diferenciação está apenas na nomenclatura das disciplinas, ou seja, aquelas disciplinas que se referem à Língua Estrangeira Espanhola ou Inglesa; portanto, para a explicitação da síntese das matrizes curriculares, utilizaremos apenas a nomenclatura comum às duas línguas, a fim de lembrarmos a estrutura pedagógica que constitui a sustentação do estágio curricular.

Por conseguinte, as disciplinas de Práticas Pedagógicas de Português e Literatura I e II ofertadas, respectivamente, nos níveis 4 e 6 objetivam promover ao graduando um espaço para análise e reflexão sobre a prática pedagógica da docência e a aproximação do estagiário da realidade escolar, antecedendo a realização dos Estágios Curriculares de Língua Portuguesa e Literatura I e II ofertados, respectivamente, nos níveis 5 e 7. Em relação aos estudos das Línguas Estrangeiras na dinâmica da matriz curricular, as matérias de Práticas Pedagógicas I de Língua Espanhola e Língua Inglesa acontecem em concomitância com o Estágio Supervisionado I de Língua Espanhola e Língua Inglesa no nível 8, assim como as Práticas Pedagógicas II de Língua Espanhola e Língua Inglesa acontecem no mesmo nível dos Estágios Supervisionados II de Língua Espanhola e Língua Inglesa no nível 9. Desse modo, compreendemos que essa organização constitui o núcleo pedagógico dos estágios curriculares (PPC PORTUGUÊS-ESPANHOL, 2011; PPC PORTUGUÊS-INGLÊS, 2011).

Como metodologia para os encaminhamentos das atividades a serem vivenciadas nos estágios, os PPCs dos cursos preveem que o estagiário, nos ECS I em Letras e Literatura, ECS I de Língua Espanhola e ECS I de Língua Inglesa, será orientado pelo professor da disciplina, o qual o auxiliará na elaboração dos projetos de ensino, planejamentos de unidade e planos de aula a serem desenvolvidos na escola nos Estágios curriculares II. Também serão proporcionados, nessa disciplina, momentos de prática docente, nos quais o graduando terá

oportunidade de desenvolver suas propostas metodológicas de ensino na própria sala de aula ante os demais graduandos e com acompanhamento do professor, participação em projetos de monitoria e/ou oferecimento de oficinas, na própria instituição ou em escolas de educação básica, de acordo com as demandas da região de abrangência da ICES.

Os ECS II em Letras e Literatura, ECS II de Língua Espanhola e ECS II de Língua Inglesa centram-se na preparação, análise e execução de aula em escolas de educação básica ou, ainda, em espaços educacionais alternativos. A disciplina concretiza-se por meio das aulas-orientação, com encontros semanais, organizados no contexto do curso e com a vivência da docência no ambiente escolar. Nesse espaço, os estagiários recebem orientação quanto ao desenvolvimento das aulas que serão ministradas quanto ao desenvolvimento das unidades planejadas. O estagiário recebe orientação *in loco*. Desse modo, quando no período de realização do ECS, o estagiário atua sob orientação de um professor coorientador no ambiente da escola e do professor orientador pertencente ao Colegiado do curso.

Nesses cursos, o orientador pode ser, concomitantemente, professor nas disciplinas de Prática Pedagógica e Estágios Curriculares e, ainda, ser orientador pessoal do estagiário, sendo responsável por acompanhá-lo *in loco* ou assumir somente a atividade de orientação pessoal.

As professoras orientadoras **Ana Paula**, **Ana Luiza** e **Ana Carla** expressam em seus enunciados suas compreensões sobre as dinâmicas pedagógicas das matrizes curriculares e a implicação destas em suas ações e operações didático-pedagógicas. **Ana Paula** expressa:

Então eu acho que sim, dá conta de grande parte (o ECS na formação) é uma situação formativa, a gente quer formar o sujeito professor, mas a gente também quer avaliar esse aluno e, no momento em que a gente avalia, a gente avalia o aluno que está ali, o acadêmico, o licenciando, mas a gente avalia todo o curso de formação, a gente está avaliando o nosso próprio trabalho, porque, quando o cara chega ao estágio e ele é fraco, na verdade, a gente exerce uma visão crítica sobre ele e sobre o próprio curso; afinal, o curso não contribuiu para que ele melhorasse? Então, acho que sim, da totalidade não sei, da íntegra não sei por que sempre que é o momento criado a propósito para determinada situação que é uma situação avaliativa. [...] hoje os cursos de licenciatura, o curso de Letras, especialmente, cumprem muito melhor com isso, não de uma maneira plena porque, para ser plena, talvez a inserção tivesse que ser em outros moldes de muito mais tempo, uma coisa muito mais natural em que o sujeito interagisse como professor efetivamente na escola e não na qualidade de estagiário [...]

A professora orientadora destaca a relevância do estágio curricular no processo de formação, salientando que, concomitantemente à avaliação do estagiário, tem-se a possibilidade de avaliar o próprio trabalho. Portanto, essa ação permite ao orientador rever a organização do seu trabalho pedagógico, as estratégias didáticas implementadas, os sentidos produzidos por meio da linguagem, no âmbito dos processos interativos e mediadores e, a

partir desse processo, compreender os motivos que a levam a tomar determinadas decisões e a ações relacionadas à sua práxis docente que, no processo de objetivação/subjetivação, são internalizadas e constituem-se como aprendizagens advindas da sua atividade de orientação formativa. Desse modo, essa compreensão lhe permite entender que, se a vivência no ECS repercutiu na aprendizagem da docência por parte do estagiário, então este, o estágio, contempla, nesse tempo e espaço social, a formação profissional.

Desse modo, Isaia e Bolzan (2004, p. 129) contribuem ao entendimento acerca da dinâmica do processo de aprendizagem:

A dialética inter e intrapessoal efetiva-se em um docente consciente de sua atuação e responsabilidade de formador. É necessário o firme propósito de transformar-se, aperfeiçoar-se, instaurando ações autoformativas. Para ser professor é preciso querer e colocar em andamento um processo autoreflexivo, a fim de que as atividades educativas sejam conscientemente executadas e que se possa pensar e refletir no porquê, no como e no para que das mesmas.

As narrativas de **Ana Luiza** e **Ana Carla** explicitam:

A disciplina ela acontece o semestre inteiro. Então, ao liberar o plano, a gente já coloca lá todos os passos que o aluno vai seguir ao longo do ano. No curso, a gente tem duas disciplinas que andam casadas, que é o Estágio Supervisionado e a Prática Pedagógica. Às vezes, eles se atrapalham, por isso que tem que ser bem organizado, porque as atividades se sobrepõem “Ah! É para a prática? Para o estágio?”. No primeiro mês de aula, enquanto a gente está organizando toda a documentação, os alunos continuam, porque eles já fizeram o Estágio I, a elaboração do projeto de estágio. Ninguém inicia o estágio sem ter o projeto de estágio pronto, [...] então ele tem esse primeiro mês para verificar se irão fazer nessa mesma escola, se eles irão continuar com a mesma turma, se eles decidem por mudar terão que alterar todo o projeto de estágio. Então esse primeiro mês é para isso, ajustar o projeto, as leituras dos documentos, a gente retoma os PCNs, a língua estrangeira, Referencial Curricular, as orientações curriculares, então a gente tem uma série de documentação que a gente vai trabalhando. (Ana Luiza)

Porque aí tem a prática, a disciplina de prática que a gente vai fazendo junto e aí eles têm um tempo para construir o projeto deles, a sequência didática e a gente não consegue que todos apresentem na aula, porque isso em um semestre não se consegue, mas eu vou olhando essas sequências didáticas e a gente vai discutindo algumas coisas em aula, alguns apresentam partes. Em geral, eles quando a turma é pequena dá para fazer uma hora ou dois períodos, cada um dá dois períodos apresentando os planos e a gente discute. Agora uma coisa bem difícil são eles refletirem sobre eles próprios porque, quando eles vão dar a aula deles, é bem complicado, alguns vão muito bem e outros [não] (Ana Carla)

Então, do Estágio I, que é o de preparação, que eu acho que é o que dá mais trabalho mesmo porque é a construção do projeto e do plano. Eu focalizo muito nessa parte de selecionar, de escolherem logo se eles vão para uma escola pública, para uma escola estadual ou municipal [...] Como eu te disse, eu mudei de um tempo para cá tentando trazer mais a parte prática primeiro e reconstruir com eles essas experiências da parte prática, daí discutir com eles e transformar isso em uma parte teórica [...] (Ana Carla)

Ana Luiza e **Ana Carla** evidenciam em suas narrativas a preocupação com a organização das atividades, estratégias didáticas e conhecimentos a serem apropriados pelos estagiários quando da realização da disciplina de ECS. **Ana Luiza** destaca que, no planejamento da disciplina de ECS, já estão estabelecidas todas as orientações gerais a serem seguidas pelo estagiário para a condução do estágio curricular, que orienta o estudante na dinâmica do seu trabalho pedagógico. Logo, primeiramente existe a necessidade de confirmar a escola onde realizará o estágio, após a elaboração do Termo de Consentimento de Estágio, a reavaliação da elaboração do projeto de estágio e, em seguida, o estudo dos documentos oficiais e os conteúdos específicos da Língua Espanhola. **Ana Carla** explicita a preocupação com a estruturação do projeto de estágio e as sequências didáticas construídas e discutidas na disciplina de Prática Pedagógica em Língua Inglesa. A professora evidencia a necessidade de transformar sua ação didático-pedagógica partindo das experiências práticas para discutir a teoria. Ambas salientam a importância da disciplina de Prática Pedagógica em Língua Estrangeira como sustentação para reflexão e elaboração das atividades de estágio.

Essas orientadoras expressam a consciência atenta e responsável sob o papel como mediadoras na atividade de orientação formativa, estruturando suas ações, a fim de que os estagiários cheguem à escola respaldados pela proposta de estágio, construída e discutida no espaço das aulas-orientação. A dinâmica da aula-orientação é caracterizada tanto por estratégias comuns compartilhadas por todo o professor orientador quanto pelo espaço para a reflexão e discussão sobre a organização das vivências formativas a ser seguidas, o que nos remete a pensar que essas professoras valorizam os processos interativos e utilizam estímulos auxiliares culturais, a fim de mediar o processo de aprendizagem da docência criando em suas turmas zonas de desenvolvimento iminentes (ZDIs). Isso porque mediações pedagógicas advindas de ações caracterizadas pela reflexão e diálogo expressam que o professor se vê como alguém que está em constante aprendizagem. Ao apoiarmos o processo de ensino na ZDI, oferecemos aos estudantes atividades pedagógicas que, mediadas pela linguagem, impliquem ações colaborativas entre os pares, a fim de que sejam resolvidas e aprendidas e, dessa forma, impulsionem o desenvolvimento das funções psicológicas em fase de amadurecimento passando para um nível superior de desenvolvimento (VYGOTSKI, 1995).

O ECS no Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Ciência Biológicas (2016) apresenta-se, na estrutura curricular, desenhado a partir das disciplinas de formação básica e das Pesquisas e Práticas de Ensino, as quais são ofertadas, respectivamente, nos níveis 1, 2, 3, e 4, seguidas da disciplina de Pesquisa e Prática de Estágio I, nível 5. Essas disciplinas, juntamente com os estágios curriculares, configuram o eixo norteador da formação

pedagógica do curso, pois articulam os conhecimentos do campo disciplinar e o didático-pedagógico e tecem a relação entre a graduação e a educação básica, possibilitando ao estudante, nas disciplinas de Prática e Pesquisa, a aproximação da realidade escolar.

Os Estágios Supervisionado I: Ensino Fundamental e Supervisionado II: Ensino Médio são ofertados, respectivamente, nos níveis 6 e 8 e oportunizam ao estudante a vivência da docência no ambiente escolar da educação básica, responsável por desenvolver o planejamento, execução e avaliação dos processos de ensino e aprendizagem sob a orientação do professor da disciplina ou de outro professor do curso o qual assume a responsabilidade de acompanhar *in loco* e orientar o processo de aprendizagem da docência, dialogando com o estagiário sobre as ações e operações necessárias ao desenvolvimento qualificado do trabalho pedagógico. Quando no período de realização do ECS, o estagiário atua sob a orientação de um professor coorientador no ambiente da escola e do professor orientador pertencente ao Colegiado do curso.

As disciplinas de estágio concretizam-se tanto no ambiente escolar quanto no espaço da aula-orientação em encontros semanais no contexto da universidade. As narrativas da professora **Ana Maria** expressam as reflexões e tomadas de decisões sobre seu trabalho pedagógico na atividade de orientação formativa:

[...] tem uma professora que coordena a disciplina, ela abre o semestre trabalhando com os alunos e eu já vou junto no primeiro encontro dela [...] Então, quando eu oriento, eu combino quantos eu vou orientar, a gente já vai ter *certo* “*eu tenho 15 para orientar, 17 para orientar*”, bem eu vou dar algumas noções gerais para todos; no segundo dia, eles ainda trazendo os documentos, eu já reúno um grupo e dou as orientações do período do estágio, de quantos dias, de quando pode iniciar, de tudo isso e aí eu agendo com eles individualmente, então essas orientações gerais é de como eles vão se portar dentro da escola, é a ética, a educação, a instituição escola, o respeito que tem que ter, não importa se o aluno incomodou bastante, você vai fazer de tudo para mantê-lo dentro da sala de aula.

Eu faço muita memória com os alunos, quando eu trabalho também disciplinas que são vinculadas a práticas de ensino. Pesquisa e Prática de Ensino I, Pesquisa e Prática de Ensino II, Pesquisa e Prática de Ensino III e IV, que são disciplinas que vão preparando o aluno para ele fazer o estágio de docência, vou mantendo o contato dele com a escola.

Ana Maria destaca que a dinâmica do seu trabalho pedagógico se caracteriza, inicialmente, por ações que organizam a atividade a ser realizada durante o semestre no ECS. Trata-se de orientações gerais relacionadas ao período de estágio, carga horária, conduta ética na escola e a organização das orientações individualizadas. Essas ações e operações acontecem a partir de atitudes colaborativas com o colega orientador de estágio, responsável

pela aula-orientação semanal e estudantes que iniciam seu processo de formação no período de estágio, estabelecendo relações interpessoais que implicam o processo de autoformação. Também compreende a relação entre as disciplinas de Pesquisa e Prática de Ensino como espaços que preparam o estudante para a sua inserção na escola. **Ana Maria** está bastante consciente das necessidades e expectativas de seus futuros estagiários, como também da escola que os acolherá. A compreensão dessa professora orientadora sobre a estrutura da matriz analítica reflete sobre sua forma de encaminhar as disciplinas de cunho pedagógico articulando esse saber ao conhecimento do campo disciplinar, assim como as atitudes colaborativas com as vivências interativas, a fim de realizar a orientação formativa para a docência no ECS. Por conseguinte, essa orientadora de ECS está consciente de que o conhecimento para a formação profissional na docência inclui o conhecimento pedagógico como um saber amplo que sustenta e articula as relações entre o saber-fazer (métodos e estratégias didáticas) e o saber conceitual (VAILLANT; MARCELO, 2012; MARCELO, 1999; ISAIA; BOLZAN, 2004).

O Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia (2012) configura a dinâmica pedagógica para o ECS a partir no núcleo de formação básica representado pelas disciplinas Educação Inclusiva, Psicologia da Educação, Pesquisa em Educação, Política, Estrutura e Gestão da Educação Básica, Processos Educativos em Espaços não Escolares, Currículo e Organização do Conhecimento na Escola, Didática Geral e Gestão e Planejamento do Trabalho Pedagógico e Metodologia do Ensino – Educação Infantil e Anos Iniciais. Articuladas a esse núcleo formativo, temos as disciplinas integrantes do núcleo de formação específica, o qual se constitui pelas disciplinas de Pesquisa e Prática Pedagógica I e II ofertadas, respectivamente, nos níveis 5 e 6, que antecedem os Estágios Supervisionados I e II ofertados nos níveis 7 e 8 (PPC PEDAGOGIA, 2012).

As disciplinas de Pesquisa e Prática Pedagógica permitem ao estudante refletir sobre o trabalho pedagógico e planejar as atividades docentes que integrarão a proposta de estágio no âmbito do espaço escolar e não escolar. Logo, o Estágio Supervisionado I propõe a inserção do estagiário no contexto escolar, podendo atuar em disciplinas do ensino médio – Curso Normal, em áreas administrativas na educação escolar ou não escolar, mas que necessitem dos conhecimentos pedagógicos. O Estágio Supervisionado II visa à aprendizagem da docência pela vivência do trabalho pedagógico na educação infantil ou anos iniciais do ensino fundamental. Quando no período de realização do ECS, o estagiário atua sob a orientação de um professor coorientador no ambiente da escola e do professor orientador pertencente ao Colegiado do curso.

Todas essas atividades são desenvolvidas no ambiente da escola e nas aulas-orientação realizadas semanalmente no contexto do curso e orientadas por professores. No espaço da aula-orientação, ocorrem tanto momentos de estudo coletivo quanto orientações individualizadas. Desse modo, cabe compreender que o professor orientador pode ser, concomitantemente, professor nas disciplinas de Pesquisa e Prática Pedagógica e Estágios Curriculares e, ainda, ser orientador pessoal do estagiário, sendo responsável por acompanhá-lo *in loco* ou assumir somente a atividade de orientação pessoal. O PPC (2012) ainda destaca que o planejamento e o desenvolvimento das atividades de estágio curricular são fundamentais à relação de mútua colaboração entre a escola, instituições sociais e universidade.

Ana Alice narra suas impressões sobre a dinâmica do ECS na estrutura curricular e a repercussão na sua vivência no âmbito do trabalho pedagógico:

Eu acho que o estágio precisava ser desde o primeiro semestre para atender à demanda, para atender a proposta. Na verdade, a proposta está acontecendo, ela está atendendo só que se nós formos olhar, pensar no PPC eu acho que está acontecendo. Agora, se nós formos pensar no que é necessário, que é um PPC que foi de 2008 e agora vão reformular, se nós formos pensar no que é necessário para o nosso aluno de 2016, para as escolas, para a formação desses professores dessa geração nós temos que mexer no PPC, porque nós temos discutido muito quem é o nosso aluno.

Tem uma dinâmica assim: temos aula uma vez por semana; primeiro mês, toda aquela organização dos documentos legais e aí a gente já começa a trabalhar um pouco as nossas concepções e reorganizar, fazer ajustes nos projetos que foram feitos no semestre anterior. Porque nós trabalhamos com as meninas com projetos de trabalho. Nós temos um mês de aula, são quase 100 horas (horas de ECS) na verdade, geralmente fecha 100 horas. Para você acompanhar a vivência, não pode ser na terceira ou quarta semana o olhar, tem que ser muito antes. No momento que a gente começa a disciplina, essas quatro horas (aula-orientação semanal) tem variações durante o semestre. [...] Os professores de estágio acompanham as noites de estágio, acompanham essa aula, eles se fazem presentes na maioria delas.

Eu acho que tem umas estratégias como o Pibid não é estágio, não temos que confundir nada. Que estratégias são essas que nos ajudariam também para o estágio? Fico me perguntando, mas é a experiência acompanhada, eu acho que é isso, é meio forte, mas que experiência é essa se a maioria está em sala de aula? Claro, a experiência acompanhada, a experiência planejada, é a experiência com estratégias, quer dizer, tem sentido essa experiência porque eu vou pensar no projeto que vou fazer para aquelas crianças, para aquela escola, para isso e para aquilo, então elas pedem para estarem mais cedo no curso. Elas vão no 6º ou no 7º semestre que é muito tarde, então essa é uma das questões que a gente tem pensado.

As narrativas de **Ana Alice** apontam para uma professora orientadora que questiona e reflete seu cotidiano e, juntamente com seus colegas, as implicações da estrutura curricular

sobre o processo formativo. A partir da sua fala, podemos inferir que a professora orientadora questiona-se sobre: quem é esse sujeito que busca a formação no curso de Pedagogia? Atualmente, qual é o perfil desse sujeito? Quais as necessidades concretas das escolas? Como distribuir o tempo e espaço do estágio curricular para que ele implique a formação e a formação seja implicada por ele? Na perspectiva da professora, esses são elementos que, ao serem tomados para estudo, irão refletir no novo PPC. Zabalza (2014, p. 152-153) destaca a importância da formalização de uma proposta de estágio no âmbito do currículo. De acordo com o autor,

[...] A necessidade de contar com um projeto específico para o estágio (que alguns professores valorizam apenas como uma exigência burocrática e uma condição secundária) constitui uma necessidade que vai muito além do formal e chega a condicionar de forma substancial o sentido e as possibilidades de um desenvolvimento efetivo de qualquer currículo (ou qualquer parte deste). [...] Neste sentido um projeto bem construído se opõe ao espontâneo e casual [...]

Dessa forma, concebemos que, quando um estudante vai a uma instituição para realizar seu ECS, ele continua sua formação. A formação profissional, que teve seu início em muitos casos na universidade, necessita oferecer ao estudante um projeto que formalize as relações entre as instituições e explicita com clareza as atividades que farão parte desse momento do processo formativo como algo que se transforme em uma proposta de ação pensada no seu aspecto de processualidade.

Outrossim, a professora, ao descrever e explicar as estratégias pedagógicas utilizadas para a orientação dos estagiários, problematiza a metodologia dessa atividade, refletindo em como transformá-la, reorganizá-la, repensando o acompanhamento dessa ação pedagógica. Entendemos que **Ana Alice** se enxerga envolvida no processo de orientação da docência, e suas narrativas expressam que suas preocupações e problematizações originam-se por meio da concepção teórica que orienta seu ato docente e pelas vivências constituídas com seus estagiários, colegas e professores das escolas; ao falarem e refletirem sobre elas, estas podem gerar novas (re)organizações da prática pedagógica (ISAIA; BOLZAN, 2004; BOLZAN, 2007).

A dinâmica pedagógica do ECS na estrutura curricular do Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Artes Visuais (2016) apresenta-se articulada às disciplinas de formação básica e, especificamente, conformada em um núcleo de formação específica composto pelas disciplinas de Metodologia do Ensino da Arte ofertada no nível 4 e quatro estágios supervisionados ofertados, respectivamente, nos níveis 5, 6, 7 e 8. Desse modo, a

disciplina de Metodologia do Ensino da Arte antecede os estágios e é desenvolvida sob a forma de oficinas, visando oferecer ao estudante a vivência da diversidade de estratégias didáticas que podem qualificar os processos de ensino e aprendizagem da Arte na escola. Já o ECS, a partir dos Estágios Curriculares I e II, visa aproximar o estudante da realidade escolar, observando a fim de conhecer o futuro contexto de sua atuação profissional e para elaborar a sua proposta de estágio para atuação na regência de classe nos Estágios III e IV, os quais promovem a inserção do estagiário na docência no nível da educação básica, atuando sob a orientação de um professor coorientador no ambiente da escola e do professor orientador pertencente ao Colegiado do curso na ICES.

Em relação à metodologia a ser utilizada para a dinamização do ECS, o PPC Artes Visuais (2016) destaca as seguintes organizações e estratégias: as aulas presenciais são realizadas semanalmente nas dependências da faculdade, sendo destinadas a estudos e debates de natureza teórico-metodológica, à socialização das experiências de estágio e à assessoria didático-pedagógica e à orientação individual; os estágios são acompanhados por uma equipe de professores, o(s) qual(is) os assessora(m) por meio de encontros em classe, atendimento em pequenos grupos afins e atendimentos individuais; acompanhamento no *lócus* de estágio, através de visita previamente agendada nas regências de ensino fundamental e médio, seguida de encontros individuais com o estagiário. Nesses momentos, o orientador de estágio faz observações registradas em fichas específicas, as quais são lidas, analisadas e debatidas com o estagiário.

A professora orientadora **Ana Beatriz**, em seus enunciados, destaca:

[...] ter alunos de toda a região, não ser local, a gente tem realidades do entorno e essas realidades eu vejo o negativo e o positivo porque tu cresces, tu podes trazer essa informação para uma troca em sala de aula. Enquanto um aluno é de Ibiacá, outro é de Marau, Casca, faz essa informação. Por outro lado, isso como é noturno eles não têm parcerias entre eles, falta a questão de se trabalhar em grupo. [...] vejo que eles têm colegas noturnos só. Eles não têm parcerias durante o dia. [...] Eu não vejo isso nos alunos, só os bolsistas que estão envolvidos. Eles vêm para estudar e isso eu acho uma dificuldade, que eles não investem totalmente na formação que eles estão fazendo. Eu acho que esse é o pior problema, acho bom porque é diversidade de trocas, de experiências, mas isso eu acho uma dificuldade.

São discutidas estratégias, recursos que eles vão atuar em sala de aula, mas em conjunto, com todo mundo e depois tem um momento que aí eu vou falando individual. Eu não consigo fazer, mas, às vezes, até tem duas ou três que já estão escutando, mas tem um momento que eu falo assim “avaliação, gente é desse jeito”, eu falo por quê? Faço um levantamento de como é, estágio de ensino médio, uma das dinâmicas que eu faço é assim, o que o aluno do ensino médio é? Que idade ele tem? É de tanto a tanto, o que mais eles gostam? Eu faço eles fazerem uma reflexão do público-alvo deles.

Ana Beatriz explicita sua preocupação com a falta de parcerias entre os estudantes, ensejada, em parte, pela estrutura curricular, a qual é oferecida no turno da noite. Reconhece que o estudante é um trabalhador que estuda, sendo este um fator concreto que situa, limita e configura as vivências interativas experienciadas tanto pelo estudante quanto pelo professor responsável pela atividade de ensino, a qual se constitui como atividade social e cultural. Esses elementos fragilizam o desenvolvimento de trabalhos em grupos e implicam não desenvolver a consciência de que, para aprender a ensinar, é necessária a troca de conhecimentos e experiências e de colaborar e compartilhar com o outro, a fim de juntos produzirem algo novo para o grupo e, conseqüentemente, para si. Salienta a riqueza cultural que existe nas turmas devido aos estudantes serem provenientes de várias cidades da região, mas percebe esse fato muito mais como uma dificuldade e um desafio para a formação do que propriamente como um aspecto qualificador do processo de ensino e aprendizagem. A Arte configura-se em uma forma de ver e produzir sentido no mundo. Sentido que é produzido na interlocução com o outro, continuamente, no ato dialógico.

Nossos sentidos são produzidos como ressonância de uma multiplicidade de vozes (polifonia), ou seja, a voz da mãe, do pai, amigos, professores, autores, antepassados, etc., em um processo social, histórico e cultural. É no diálogo entre professor orientador, estagiários e/ou professor coorientador que se produz a compreensão da atividade de ensinar e aprender; portanto, aprender consiste em uma atividade que, inicialmente, conforma-se como um processo interpessoal para após tornar-se intrapessoal. **Ana Maria** utiliza-se da interação verbal como estratégia pedagógica, dialogando com seus estudantes sobre questões ligadas à didática e à realidade escolar. No entanto, identifica a falta de maior interação entre o grupo, o que dificulta a formação de ZDIs (VYGOTSKI, 1995; BAKHTIN, 2011, 2012a).

O ECS no Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Música (2016) apresenta-se, na estrutura curricular, desenhado a partir de algumas disciplinas da formação básica, as quais são ofertadas, principalmente, na segunda metade do curso e aparecem no espaço da matriz, em alguns níveis, junta ou alternadamente às matérias de formação específica que antecedem os estágios. A nosso ver, constituem um módulo de sustentação teórico-prática às vivências formativas da docência no período dos estágios. Constituem esse módulo a matéria de Metodologia do Ensino de Música ofertada no nível 3 e as três disciplinas de Pesquisa e Prática em Música ofertadas, respectivamente, nos níveis 4, 5 e 6, como também os Estágios Supervisionados em Música I e II ofertados nos níveis 7 e 8.

Nas disciplinas de estágio, os estudantes vivenciam o trabalho pedagógico docente no contexto escolar, geralmente na matéria de Artes e, primeiramente, no ensino fundamental e

após no ensino médio, sendo responsáveis pelo planejamento, desenvolvimento e avaliação dos processos de ensino e aprendizagem, atuando sob a orientação de um professor coorientador no ambiente da escola e do professor orientador pertencente ao Colegiado do curso na ICES.

No contexto do curso de formação inicial, os estagiários participam, semanalmente, da aula-orientação em que recebem os encaminhamentos para a realização da prática docente, analisando e discutindo com o orientador seu planejamento, suas dificuldades e êxitos vivenciados ao longo da regência de classe. As dinâmicas dos encontros para estudo, nas aulas-orientação, podem ser realizadas tanto com o coletivo do grupo de estagiários quanto individualmente. Destacamos que o professor orientador pode ser, concomitantemente, professor nas disciplinas de Metodologia, Pesquisa e Prática de Música e Estágios Curriculares e, ainda, ser orientador pessoal do estagiário, sendo responsável por acompanhá-lo *in loco*.

O professor orientador **Arthur**, em suas narrativas, explicita:

Eu vou começar naquele primeiro mês de aula do estágio, que é março ou agosto, começa por orientá-los, informá-los de que existem vários papéis que devem ser preenchidos e esses papéis não são deliberação do José Carlos, dos professores, isso é uma exigência da universidade, que, por sua vez, é exigido de uma esfera maior. Muito bem “então agora vocês vão começar, todos estão autorizados, está tudo certinho, vocês vão começar 1º de abril, vão começar as aulas”. Eu continuo mais um mês ali, todo mundo vem para a aula porque eu trabalho assim, eu gosto de trabalhar assim, eles vêm relatar as aulas e eu trabalho assim também, digamos dois períodos é para relatos e os dois períodos, enfim, pode ser inverso também, mas “fulano hoje quem vai fazer prática de ensino em Música aqui é você. Você vai pegar a tua última aula e vai aplicar para os colegas aqui”.

Então, a carga horária simplesmente é um absurdo (16h) porque eles se dão conta disso, então quando eles vão falar, como eu detesto essa situação, começa aquela história do conteúdo, “gente, quietos, conteúdo é necessário e importante, mas você tem 16 horas aulas, então presta atenção, nesse momento. O J. C. pode estar extremamente errado, mas a preocupação de você é que vá para a sala de aula bem preparado, conteúdo que for possível, mas que você pense, o mais importante é que essas 16 horas aulas tenham a função de levá-lo a uma prática docente em sala de aula, é isso que você tem que pensar, é muito pouco, passa super rápido”. Então eu procuro levá-los a ter essa ideia da importância daquele mínimo para aproveitar bem a oportunidade. Então a carga horária e a forma nesse momento não estão bem.

Arthur expressa em sua fala a organização do trabalho pedagógico no momento da aula-orientação. Com tranquilidade, dialoga com seus estagiários sobre as etapas a serem, inicialmente, realizadas, a fim de que possam compreender o processo de inserção no ambiente da escolar. Após esse período, o grupo encontra-se para relatar as experiências, dificuldades e êxitos; propõe aos estudantes que a cada aula um socialize o planejamento

vivenciado na aula na educação básica. No entanto, entende que a pouca carga horária para o ECS de Música deixa os alunos ansiosos, pois os estagiários demonstram preocupação em como desenvolver o conteúdo; já o professor orientador está atento a orientá-los no sentido de preocuparem-se mais em como vivenciar o estudo da Música com alunos no contexto da escola. Destaca que não há disciplina de Música; então, os estagiários utilizam períodos cedidos geralmente pela professora da área de Artes. Em 16 horas, necessitam construir um processo interativo com os escolares, motivá-los à aprendizagem da Música, desenvolvendo o planejamento elaborado na disciplina de Pesquisa e Prática em Música, tanto os estagiários quanto o professor orientador sentem-se desafiados.

Assim, compreendemos que o diálogo e a utilização de ações didático-pedagógicas sustentadas pela reflexão são, continuamente, desenvolvidos como formas de mediação das aprendizagens no ECS. A nosso ver, esses modos de mediação pedagógica favorecem a conscientização sobre os saberes e fazeres docentes. Nesse sentido, consideramos que as vivências no estágio são bastante potentes para provocar, continuamente, a aprendizagem da docência e do ser professor orientador. Nas palavras de Pimenta e Lima (2012, p. 117), o estágio como componente curricular é a representação de um espaço e tempo em que a postura do orientador fale de “[...] nossa ética, do sentido que damos a profissão, do respeito pelos alunos e pelo trabalho que realizamos, que se traduz em planejamento, execução e avaliação de um projeto de estágio em que os alunos e professores sejam sempre “estagiários” da prática pedagógica.”

O ECS no Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação Física (2012) apresenta-se, na estrutura curricular, implicado às disciplinas de formação básica (Educação Inclusiva, Psicologia da Educação, Didática Geral, Políticas, Estrutura e Gestão da Educação Básica e Didática da Educação Física), as quais antecedem os estágios curriculares de docência na educação básica. Compreendemos que o desenho proposto para delinear o espaço-tempo do estágio nesse curso é organizado sob quatro disciplinas pertencentes ao núcleo de formação específica, nomeadas como Estágios Supervisionados e ofertadas, respectivamente, nos níveis 4, 5, 6 e 7. Os Estágios Supervisionados I e II visam dar continuidade à fundamentação teórico-prática desenvolvida no curso e aproximar o estagiário da realidade escolar na educação infantil, ensino fundamental e médio, possibilitando o reconhecimento da cultura escolar e o contato com o professor titular da disciplina, os anos e as turmas, preparando-os para a vivência da docência e, conseqüentemente, da organização e dinâmica do trabalho pedagógico. Os Estágios Supervisionados III e IV objetivam a inserção do estagiário na escola para desenvolver a atividade docente, refletir sobre as ações e

operações necessárias à qualificação dos processos de ensino e aprendizagem em Educação Física, assim como da própria formação. Desse modo, quando no período de realização do ECS, o estagiário atua sob a orientação de um professor coorientador no ambiente da escola e do professor orientador pertencente ao Colegiado do curso.

A proposta metodológica para a dinâmica das atividades de orientação formativa, no Curso de Educação Física, caracteriza-se nos Estágios Supervisionados I e II por aulas expositivo-dialogadas, seminários de estudo de textos e relato das vivências e pela inserção, do estagiário na realidade escolar, a fim de observá-la e, assim, vir a problematizá-la e contextualizá-la com o objetivo de planejar uma ação pedagógica de qualidade para a disciplina de Educação Física na educação básica. Todas essas atividades são conduzidas por um professor orientador. Em relação aos Estágios Supervisionados III e IV, os quais focalizam a aprendizagem da docência com a inserção do estagiário no contexto escolar, não estão previstas, na matriz curricular, as aulas-orientação semanais; entretanto, está prevista a orientação pessoal do estagiário por um professor pertencente ao Colegiado do Curso, o qual fica responsável por acompanhar e orientar o plano de estágio, as atividades e ações didático-pedagógicas e realizar a orientação *in loco*, como também, a avaliação final do estagiário.

Nesse curso, do mesmo modo, o professor orientador pode ser, concomitantemente, professor nas disciplinas de Didática da Educação Física e Estágios Curriculares e, ainda, orientador pessoal do estagiário, sendo responsável por acompanhá-lo *in loco* ou assumir somente a atividade de orientação pessoal.

A professora orientadora **Ana Sofia** expressa que:

Eu acho que, mais do que as horas, é ver o tempo real do aluno porque, na verdade, e além disso, eles têm o estágio, ou seja, eles têm que responder todas as exigências, vamos dizer, formativas, de cada uma das disciplinas e eles têm que vivenciar esse momento que deveria ser o fechamento do curso. [...]eu acho que 400 horas atende sem problema nenhum, a questão é o tempo objetivo que o nosso aluno que é um trabalhador aluno. Ele não é um aluno que trabalha, ele é um trabalhador que estuda. Então, na verdade, essa complexidade de administrar o tempo da aula, o tempo do estágio e o tempo da sobrevivência, esse tripé que é o mais complexo na minha opinião, não é agora os estágios, não é o que está na matriz. [...] É isso que eu vivo. Por isso que eu tomei já uma decisão, as produções vão ser aqui na sala de aula. Na sala de aula e partilhar essas produções, essas reflexões em sala.

[...] eu faço o primeiro exercício com a escrita, então você escreve sobre você lembrando o teu tempo que tu eras aluna na verdade. Então, eu acho que isso para mim é fundamental, porque, se eu consigo sensibilizar o meu aluno lá no estágio, seja qual for o estágio, eu vou ter algumas possibilidades de que ele desdobre isso lá no ambiente dele, então eu tento sempre fugir daquilo que é pré-estabelecido, que é pré-definido, que é pré-organizado e tento promover também em um processo de envolvimento.

Então, veja bem, que estratégias, objetivos, conteúdos, até critérios, todos esses itens estão encadeados nesse processo e que não é uma tarefa fácil, porque a gente é um no meio da multidão, então o estágio também precisaria dialogar com os outros. [...] Então, as minhas estratégias, eu me misturo com eles na verdade e a gente tenta ir construindo, não me pré-estabeleço, agora tem uma coisa que eu analiso com eles sempre, é no primeiro dia, é debulhar o plano de ensino, eles têm que compreender o que está lá dentro e tem que compreender que aquilo que a gente vai construindo tem a ver com aquilo que está lá.

Em sua fala, **Ana Sofia** destaca o modo como concebe a organização e as dinâmicas de suas aulas, as quais, ao mesmo tempo que são mobilizadas pela proposta da matriz curricular, igualmente o são, na visão da professora, implicadas pelo mundo concreto, ou seja, por aquilo que realmente possa ser vivenciado pelo estagiário como experiência formativa no existir-evento na vida. Observa a professora que seus estudantes são trabalhadores que estudam e esse aspecto a move a refletir sobre suas atividades de ensino reorganizando-as a partir dos sujeitos com os quais interage. De tal modo, opta por utilizar estratégias didáticas, ações e operações que possibilitam ao estagiário falar de si, vindo a lembrar sua história de vida para que, a partir dela, consiga enxergar-se e compreender-se como sujeito da aprendizagem e, igualmente, colocar o outro no escopo do olhar sobre sua formação.

Logo, esses aspectos do trabalho pedagógico desenvolvidos pela professora expressam a consciência do seu papel de mediadora do processo de ensino e de aprendizagem, o que indica seu comprometimento com a reorganização e criação das ações pedagógicas para atividades de orientação, colocando-se como alguém em permanente condição de aprendizagem. Assim, Bolzan (2004) ratifica que o professor, ao refletir sobre sua prática pedagógica, atua como um pesquisador da sua própria sala de aula, deixando de seguir cegamente as prescrições impostas pela matriz curricular, não dependendo de regras, técnicas, guia de estratégias e receitas decorrentes de uma teoria proposta/imposta de fora, tornando-se, ele próprio, um produtor de conhecimento profissional e pedagógico.

Os sentidos produzidos no espaço da aula-orientação são impulsionados pelos processos de reflexão e diálogo, que tornam tanto o professor orientador quanto o estagiário como corresponsáveis na construção das vivências que repercutem na aprendizagem para a docência. Nesse sentido, Bakhtin (2012a, p. 102-103) afirma que a nossa existência no mundo real se dá no mundo real como ato responsável na singularidade do indivíduo. Nas palavras do autor,

O existir-evento real, que é tanto dado quanto projetado em tons emotivos-volitivos, e correlato com um centro único de responsabilidade, é determinado, no seu sentido de evento, de importância singular [...]; a face necessariamente real do evento é determinada por mim mesmo do meu lugar único. Mas disso, segue, então, que há tantos mundos diferentes do evento quantos são os centros individuais de responsabilidade, os sujeitos participantes singulares[...]

Nessa perspectiva, concebemos que o respeito à singularidade do outro coloca o docente e o estudante, na alteridade, em atitude responsiva recíproca diante dos desafios da formação à medida que se concebem como sujeitos ativos nessa relação interpessoal que impulsiona a autoformação em um contexto interformativo. Comprendemos que, na atividade de orientação formativa, no espaço e tempo do ECS, os sentidos e significados decorrentes da alteridade, da dialogia e do conhecimento pedagógico compartilhado potencializam-se na vivência da atividade de ensino, ampliando e qualificando os processos cognitivos presentes na aprendizagem docente do professor orientador.

4 SER E FAZER-SE PROFESSOR ORIENTADOR: OS MOVIMENTOS DA APRENDIZAGEM DOCENTE NO CONTEXTO DO ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO

A coisa mais importante a ser aprendida é o próprio aprendizado e, para consegui-lo, aqueles que ensinam (professores) precisam ser ainda mais ensináveis do que seus estudantes (HEIDEGGER, 1978).

Iniciemos esta seção retomando nossa temática de estudo que trata da aprendizagem docente do professor orientador no contexto do estágio curricular supervisionado, em cursos de licenciatura, a qual se delinea a partir do entendimento de que esse aprender configura-se em uma arquitetônica sustentada sob três pilares, os quais constituem as dimensões categoriais e os movimentos da aprendizagem docente no ECS. Assim, primeiramente, trazemos as dimensões que compõem o estudo: as trajetórias formativas e o trabalho pedagógico docente e, por conseguinte, identificamos os movimentos da aprendizagem docente – alteridade, dialogia e conhecimento pedagógico compartilhado – que, imbricados a essas duas dimensões, tecem o processo de aprendizagem de ser e do fazer a atividade de orientação de estagiários em processo de formação inicial.

Compreendemos que a pesquisa sobre este tema, no contexto do magistério superior, exige do pesquisador uma atitude responsável e de compreensão responsiva diante das singularidades dos sujeitos colaboradores do ato investigativo, concebendo-o como autor da sua vida, que se expressa no e sobre um contexto sociocultural e institucional concreto, o qual repercute sobre a dinâmica do aprender a ser professor orientador. Desse modo, objetivamos responder à questão da Tese: como ocorre a aprendizagem docente do professor orientador no estágio curricular supervisionado nas licenciaturas?

Para isso, buscamos conhecer os sentidos produzidos nas trajetórias formativas, pessoal e profissional e na dinâmica do trabalho pedagógico pelos professores orientadores. A partir do diálogo com as narrativas, as quais denotam sentidos a esses objetivos, visamos identificar os movimentos da aprendizagem docente que os professores orientadores constituem ao vivenciarem a atividade de orientação formativa.

Já a análise das narrativas articulada ao diálogo com a base epistemológica nos permitiu organizar as dimensões e os elementos categoriais e, por meio dessa tessitura, conhecermos os movimentos da aprendizagem docente do professor orientador de estágio. Esses movimentos possibilitam redimensionar o processo de aprendizagem da docência, pois se constituem na tomada de consciência sobre os modos de conceber as relações construídas

na atividade de orientação formativa, levando o professor orientador a reavaliar suas estratégias didáticas, a fim de que essas ações e operações criem em suas aulas-orientação novos processos interativos que favoreçam a troca e a constituição de conhecimentos, valores, atitudes relacionadas à atividade docente.

Isaia e Bolzan (2012, p. 197) afirmam que todas as fases da carreira são impulsionadas por movimentos da docência⁵⁵ e que estes se constituem desde um período preparatório, caracterizado pela formação inicial, a entrada efetiva no magistério, a fase da pós-graduação e um período final marcado pela autonomia docente. O processo de urdidura entre esses períodos é implicado pelos movimentos da aprendizagem docente. Tanto os movimentos da docência quanto os da aprendizagem docente são compreendidos, considerando duas dimensões que delineiam suas especificidades. Nas palavras das autoras,

a primeira está em quem apresenta dimensões contínuas a todo o processo, e outras descontínuas, estando presentes em um ou outro movimento. A segunda dimensão envolve uma dinâmica peculiar, representada por marcadores que indicam as características das experiências docentes a cada professor ou a um grupo de professores. Estes marcadores compõem de maneira nem sempre linear e constante os movimentos construtivos da vida profissional docente.

Nessa perspectiva, contemplamos os movimentos de alteridade, dialogia e conhecimento pedagógico compartilhado, demarcados por essas dimensões. Concebemos que esses movimentos são produzidos, socioculturalmente, em contextos interativos e tecem os modos como cada professor orientador singularmente desenha sua atividade de orientação.

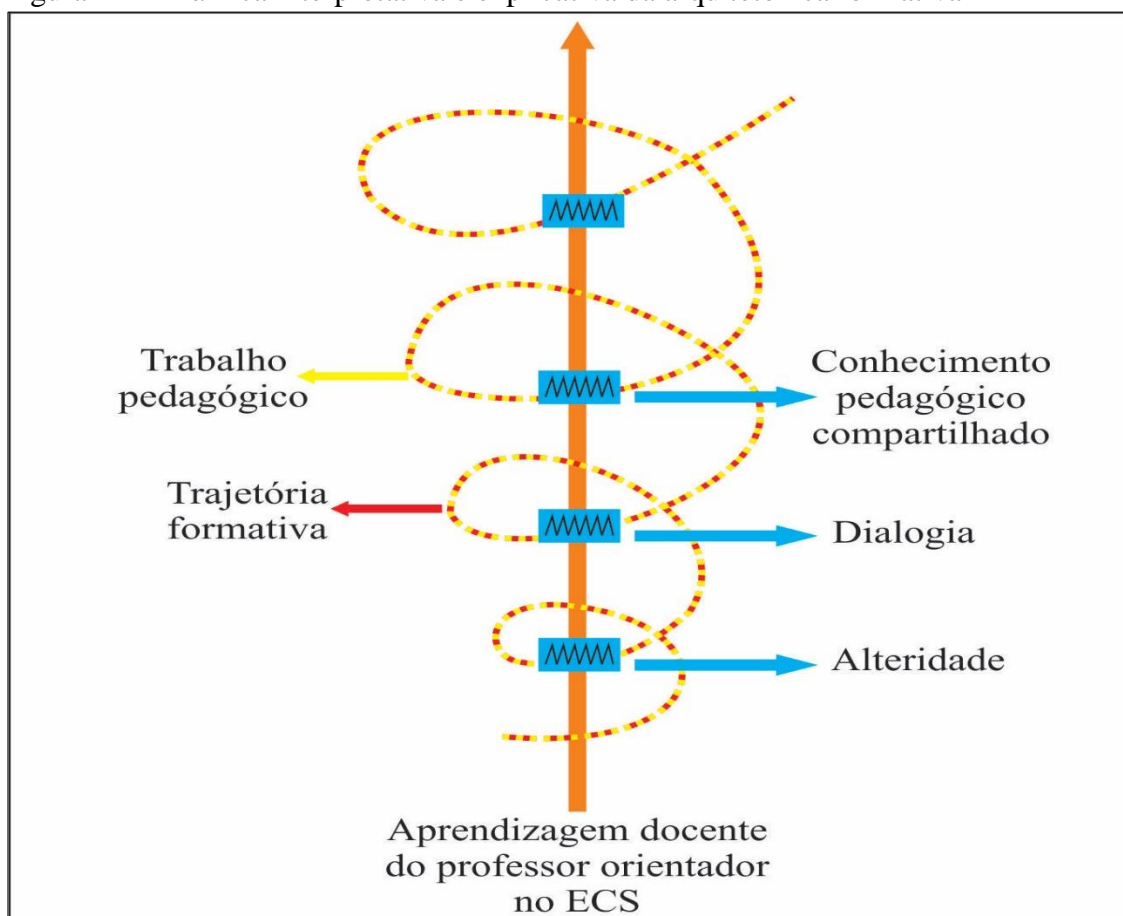
Esses movimentos perpassam as vivências formativas experienciadas ao longo do percurso formativo e do trabalho pedagógico, denotando a essas categorias um movimento ascendente e não linear, permitindo a compreensão de que existe uma permeabilidade entre a categoria central do estudo, as dimensões categoriais e os movimentos. Essa configuração possibilita que, por meio da tessitura das narrativas, consigamos observar a produção dos sentidos da práxis docente para si e para/com o outro (estagiário, professor coorientador, colegas). Os sentidos compreendidos no bojo das relações interpessoais e constituídos no diálogo vivido na situação concreta da aula-orientação podem ser geradores de necessidades que, ao se transformarem em motivos, provocam a realização da atividade; por meio de ações e operações, subjetivadas e objetivadas, favorecem a consolidação dos processos cognitivos,

⁵⁵ Compreendem os diferentes momentos da carreira docente, envolvendo a trajetória vivencial dos professores e o modo como eles articulam o pessoal, o profissional e o institucional e, conseqüentemente, como vão se transformando no decorrer do tempo. Carregam, portanto, as peculiaridades de cada docente e de como ele interpreta os acontecimentos vividos (ISAIA; BOLZAN, 2012, p. 187).

emotivo-volitivos e experienciais, implicando, idiossincriticamente, as aprendizagens docentes (ISAIA; BOLZAN, 2004; BOLZAN; ISAIA, 2007; BAPTAGLIN, 2014).

A seguir, apresentamos a figura representativa da relação orgânica entre os movimentos da aprendizagem docente vivenciados pelos professores orientadores na atividade de orientação formativa, as dimensões categoriais e a categoria central do estudo, as quais, em seu conjunto, representam a dinâmica da arquitetura formativa do professor orientador no ECS.

Figura 2 – Dinâmica interpretativa e explicativa da arquitetura formativa



Desse modo, compreendemos que os movimentos de **alteridade** e **dialogia** são dinamizadores da aprendizagem docente à medida que, conjuntamente, são mobilizados pelos professores orientadores nos espaços interativos na atividade de orientação formativa no ECS e estão implicados no movimento do **conhecimento pedagógico compartilhado**. À medida que interagimos com os ditos dos professores orientadores, percebemos o quanto suas falas expressam sentidos que estão carregados pela relação de alteridade e, conseqüentemente, pela atividade discursiva dialógica, ou seja, pela relação dialógica na qual se confrontam os

sujeitos, professor e aluno. Logo, esses dois sujeitos constituem, no espaço da formação, dois centros de valor, o eu e o outro, em torno dos quais se consolida o evento concreto da vida. Tal evento é constituído pelo ato dialógico; portanto, marcado pela alteridade, o que implica compreender que todas as atividades produzidas pelos indivíduos, seus pensamentos, ações, atitudes sejam vividos como atos responsivos ao outro. Esse outro é concebido, também, como autor nos eventos da existência; nessa produção, com diferentes autores, constituímos as singularidades próprias de cada sujeito (BAKHTIN, 2011, 2012a; AMORIM, 2009; BRAIT, 2014, 2005; PONZIO, 2012, 2004; ZAVALA, 2009).

Em nosso processo de interpretação das narrativas referentes às trajetórias formativas, identificamos os movimentos de alteridade e dialogia na tessitura dos processos formativos vivenciados pelos professores orientadores, os quais denotaram sentido tanto à sua opção e inserção na docência quanto ao seu desenvolvimento profissional. As falas revelam que as relações interpessoais estabelecidas por estes influenciaram a tomada de posição diante da sua atuação profissional na docência, o que implica afirmar a necessidade de fortalecer processos coletivos e cooperativos que ensejem a formação, inicial ou permanente, a partir de um trabalho compartilhado. Nesse sentido, Bolza, Isaia e Rocha (2013, p. 64) afirmam que “auxiliar o outro pode iluminar minha própria experiência, além de proporcionar sua ampliação.” Assim, as professoras orientadoras evidenciam:

[...] essa coisa de você formar o profissional é muito importante, assim como motivadora, [...] por exemplo, de encontrar essa profissional lá que é esse exemplo para mim, encontrar essa diretora que foi minha estudante. E que tu percebes e eles te relatam, te dizem que tu fizeste diferença para eles, que eles “olha professora, eu faço isso porque eu aprendi contigo ou discuti contigo e tal”, isso é a melhor coisa, é o que me chama mais a atenção. Por isso que eu adoro a licenciatura e não quero parar de trabalhar na licenciatura nunca por causa disso, você vai lá e você enxerga que alguém pensa como você ou conseguiu fazer alguma discussão, incorporar um pouco daquelas ideias, enfim. [...] A gente se enxerga e se enxerga pelo lado bom e, às vezes, também não só pelo lado bom, se enxerga de todas as formas. É um espelho [...] e isso vai mudando, a prática vai se modificando. (Ana Cláudia)

É saber que tu foste significativa para a vida daquela pessoa, não porque tu ensinaste prática. [...] não é que nem ensinar crase para ela, mas porque, em um determinado dia, a gente discutiu alguma coisa que aquilo foi relevante para a constituição dela. (Ana Paula)

E eu comecei aqui e, realmente, paralelo eu montei o meu ateliê [...] E aí que começaram a crescer as horas aqui. Nesse meio tempo, o ateliê promovia exposições, porque isso é desde que eu vim da Itália que eu acho que a pessoa só aprende, ela se caracteriza uma pessoa realmente diferente culturalmente quando ela começa a ter outros olhares, foi daí que eu trouxe essa informação da importância das exposições. O que me acompanha até hoje. Eu acredito ainda mesmo vendo que, às vezes, as pessoas não estão mais vendo, eu

acho que as pessoas estão vendo menos, com tanta informação elas veem, mas não veem. [...] Aqui eu tive um período que eu fui funcionária da UPF também, na extensão com a exposição na parte cultural [...] porque as pessoas dizem “como é que tu conhece tanta coisa aqui?” Por causa desse período, então foi um período que eu estava na FAC e, como eu estava na Engenharia e eu tinha um trâmite quase como professora lá porque o pessoal me conhecia, era muito legal, eu fazia pôsteres para eles, eu sabia dos projetos de extensão deles, eu sabia da realidade educacional deles como eu sabia da minha realidade daqui, então isso me possibilitou a ter uma visão espacial da IES. (Ana Beatriz)

Compreendemos a ideia de alteridade pautada nos estudos de Bakhtin (2012a, p.114), que entende essa qualidade do ato humano como uma estrutura arquitetônica organicamente constituída pelos significados, sentidos e relações desenvolvidas nos momentos do “eu para mim”, o “outro para mim” e o “eu para o outro”. O que, de acordo com o autor, faz com que “[...] todos os valores da vida real e da cultura se dispõem ao redor destes pontos arquitetônicos do mundo real do ato: valores científicos, estéticos, políticos (incluídos também os éticos e sociais) e, finalmente, religiosos.” Concebemos que as narrativas dos professores, considerando esses momentos fundamentais, expressam:

Eu tenho muito cuidado em ler esse sujeito para ver até onde ele pode ir. Eu tenho graus diferentes de exigências com os estagiários e também patamares de orientação. Porque eu tento ver o momento em cada um se encontra pelo menos aqueles que fazem parte do meu grupo, que são em torno de oito, então eu consigo conhecer muito bem. Qual o ponto de partida de cada um? O que eles sabem de história, de ensino, de aprendizagem, de políticas educacionais, cultura escolar. Todos os elementos que estão envolvidos no ato de ensinar na escola. E aí eu vou colocando mais elementos, mas do ponto de partida de cada um porque eu não posso orientar todos com os mesmos instrumentos porque eles são diferentes. Eu acho que essa diversidade deles eu tenho que reconhecer como quero que eles reconheçam a diversidade dos alunos deles na escola. (Ana Julia)

Eu enxergo a orientação como um momento de refletir sobre o que cada um está fazendo e eu tenho tido a oportunidade de debater sempre com os meus alunos que eu não quero que eles sejam aquilo que eu estou dizendo, eu quero que eles descubram neles um perfil de professor, que pode não ser aquilo que eu desejaria, mas eles têm que ter consciência; para construir isso, eu tenho que discutir com ele o que deveria ser feito ou não, mas sempre eu procuro deixar para ele dizer se ele concorda ou não. Eu não levo isso como sendo a minha forma de ver, mas eu dou na orientação, eu procuro discutir sempre o porquê ele está fazendo aquilo, onde ele pensa em chegar com aquilo e se ele acha que não teria outra forma e aí eu dou algumas dicas de como poderia ser feito, coisas assim, para que ele discuta e ele decida o que fazer. (Ana Carolina)

Eu trabalho nas disciplinas de estágio com vários documentos, aquela disciplina não é somente prática, ela é teórica [...] e eu sempre bato nessa tecla da construção da cidadania, em valores. Ser professor não é somente ensinar conhecimento do campo disciplinar, mas é também construir cidadão, construir o ser humano, as individualidades [...] porque o conteúdo está lá, o conteúdo é fácil de a gente explicar. Agora trabalhar valores, trabalhar cultura, trabalhar identidade, trabalhar essas questões são difíceis, porque as pessoas são diferentes e cada um tem um pensamento, acho que isso é um dos nossos desafios. (Ana Luiza)

É uma relação mútua, tu não podes despejar o aluno lá na escola e receber a ficha de avaliação do professor, tu tens que estabelecer esse diálogo com ele; por isso, a visita é importante. [...] Então, a relação tem que ser construída, volta aquela questão, qual é o primeiro passo para eu estabelecer diálogo com os meus alunos? É uma relação limpa, tranquila, verdadeira e transparente. Essa é a relação que eu tenho que ter com a gestão da escola, com a titular, com as crianças, é essa relação, então uma relação horizontal, não vertical, nunca vertical. (Ana Sofia)

Podemos identificar que é, especialmente, o olhar cuidadoso das professoras sobre as singularidades de seus estagiários que influencia nas estratégias utilizadas na atividade de orientação no trabalho pedagógico. Singularidades que são tomadas para si e devolvidas ao outro por meio do excedente de visão produzido na interação entre o professor orientador e o estagiário, quando no processo dialógico relacionado à vivência do aprender a ensinar na educação básica. Suas concepções sobre o processo de orientação e, portanto, do ser, do saber e fazer docente são implicadas por essa relação que enxerga o outro, seu estagiário, como alguém que traz na sua essência a marca do seu contexto sociocultural e da sua trajetória na formação acadêmica. A assunção dessas concepções implica entender que a docência no ECS se constrói pelo sentido da valorização das relações interpessoais como geradoras de ações auto e interformativas, espaço-temporalmente estruturadas em uma dimensão horizontal, na qual professores e estudantes, apesar de apresentarem conhecimentos e vivências em níveis diferentes, conseguem dialogar sobre os modos e saberes próprios da docência no espaço do ECS. É exatamente essa condição dialógica e, porquanto, de alteridade e reflexividade, que repercute na produção de sentidos, de conhecimentos e na (re)organização pedagógica.

Nessa perspectiva, podemos considerar a aula-orientação como um evento sócio-histórico, concreto, no qual os sujeitos que vivenciam os processos de ensino e de aprendizagem se assumem como algo valorado um pelo outro, de modo que o conhecimento seja elaborado e construído no espaço concreto da interlocução; logo, no processo interativo mediado pela linguagem. Precisamos do outro para que nossas palavras tenham sentido para nós. A palavra faz a mediação para a apropriação de significados e sentidos produzidos no contexto sociocultural. As enunciações a seguir revelam que os sentidos produzidos podem encetar a prática reflexiva.

Quando eu vou supervisionar o estágio, por mais que a aula se desenrole da forma mais difícil possível, eu não me intrometo. Eu deixo, sento lá atrás e fico observando, mas eu fico justamente me colocando no lugar porque depois eu faço o registro. A gente faz o registro pontuando os aspectos que foram apresentados ali. Mas nós da Filosofia damos muita ênfase na capacidade de mediação. Se tem uma coisa que me desafia no estágio é justamente como eu mediar um grupo que não está habituado a ser mediado, porque um grupo que está habituado a copiar do quadro, a ter um texto na frente e simplesmente ouvir o que os outros estão dizendo. Como eu enfrentaria esses desafios com um grupo de adolescentes? (Martin)

[...] tu recibes o aluno. Eu trabalho com eles praticamente em todos os níveis, então tu recibes o aluno no primeiro nível saindo da adolescência, que não sabe muito bem o que quer e, de repente, três anos e meio, quatro anos depois eles são professores que estão em sala de aula na figura de professor. [...] eu fico pensando, tu está aqui, está dando aula, tu estás explicando, está mostrando as rochas, está saindo a campo e depois tu vais lá [escola] e daí tu vê aquele aluno que tu ajudaste assim a constituir, a construir, ele está lá com a rocha que tu usavas com ele em sala de aula e ele está lá explicando para outros, então eu acho isso uma coisa muito marcante. (Ana Clara)

Eu tive assim no início, eu tinha uma dificuldade muito grande de entender que os alunos não entendiam Física, eu tinha uma dificuldade muito grande, eu exigia muito dos alunos, muito, porque eu entendia, eles tinham que entender da disciplina “como que eles não entendiam se eu entendia?” É só sentar e estudar entendeu? [...] Então hoje eu acho que uma coisa que marcou a minha trajetória foi essa evolução que eu tive na compreensão de ser humano enquanto um aprendiz. Quando ele está construindo conhecimento, ele é diferente, cada um constrói o conhecimento de forma diferente e daí tem várias coisas que vão se unir a isso, as emoções, a questão fisiológica, o ambiente, eu acho que tem várias coisas que influenciam, mas eu posso dizer que o que marcou a minha trajetória profissional foi que eu via a aprendizagem de uma maneira e depois que eu comecei a ler as teorias da educação e me inseri um pouco mais nessa área [...] (Ana Helena)

Quando eu fui fazer a seleção para o doutorado, a minha futura orientadora, quando eu fui fazer a prova, a encontrei no corredor e ela me deu um abraço, me disse poucas palavras, mas me deu um abraço. E, naquele abraço, ela me transmitiu, de alguma forma, ela me tranquilizou, ela me passou humanidade. Como eu sou muito exigente e, às vezes, os alunos demoram para compreender que esta minha rigorosidade é amorosa. Então, nos últimos anos, eu tenho tido essa prática de chegar aos estagiários, especialmente no dia da visita, e abraçar e digo: “Fica supertranquilo. Eu estou aqui para ajudar vocês. O sucesso de vocês é o meu sucesso. O que não for bem nós vamos resolver juntos”. E o abraço para mim é o momento de passar pelos sentidos. Qualquer palavra que se diga vai ser menor do que o abraço que eu dou, e olhar que eu tenho com eles. Isso foi algo que mudou. Então, aquilo me deu essa ideia de não deixar de ser rigorosa, mas de ter a rigorosidade amorosa e acho que essa é uma forma de aligeirar o processo para os estagiários compreenderem e terem confiança naquele momento da visita e mesmo quando recebem o projeto cheio de considerações e de ajustes. Esta coisa da humanidade do trabalho pedagógico. A educação realmente tem que ser humanizadora. (Ana Julia)

Os professores orientadores **Martin, Ana Clara, Ana Helena e Ana Julia** explicitam em suas falas o quanto as ações didático-pedagógicas que mediam a atividade de orientação formativa no estágio curricular implicam o processo de colocar o professor em uma relação de empatia diante da situação pedagógica vivida pelo estagiário. Desse modo, leva o orientador à prática reflexiva sobre os saberes e os modos de construir seu trabalho pedagógico, como também a autoavaliação. Quando realiza esse movimento de aproximação e distanciamento da situação formativa, o professor orientador consegue enxergar como, ao longo da sua trajetória, ele próprio se transformou e como ele consegue tomar consciência de que ser professor exige ver-se em constante desenvolvimento profissional docente. Ainda que essa conscientização não aconteça no mesmo momento de espaço e tempo em que se vivencia a atividade de

orientação, esse processo cria espaço para que, prospectivamente, se dê a compreensão responsiva desses elementos, internalizando-os e, assim, gerando a aprendizagem.

O ato/atividade de aprender direcionado para a formação configura-se como um ato responsável e responsivo implicados pelos movimentos de alteridade e dialogia docente, o que significa, na visão de Bakhtin [Volochínov] (2012, p. 137), a necessidade imperativa de compreender a enunciação do outro e orientar-se em relação a ela.

[...] cada palavra da enunciação que estamos em processo de compreender, fazemos corresponder uma série de palavras nossas, formando uma réplica. A compreensão é uma forma de diálogo; ela está para a enunciação assim como uma réplica está para a outra no diálogo. Compreender é opor a palavra do locutor uma contrapalavra. [...] na verdade, a significação pertence a uma palavra enquanto traço de união entre os interlocutores, isto é, ela só se realiza no processo de compreensão ativa e responsiva.

Assim, entendemos que no ECS a alteridade e a dialogia marcam, singularmente, os sentidos da docência do professor orientador, pois possibilitam a ele se identificar como alguém que constitui, com a sua personalidade, a alteridade e/ou a identidade do futuro professor, ou seja, com seu modo de ser e atuar objetivamente na formação inicial, no confronto dialógico, ele se transforma e também (trans)forma o estudante. Logo, consideramos que os sentidos produzidos na aula-orientação, espaço no qual a alteridade dialógica se concretiza, podem se alterar de acordo com as condições espaciais e temporais em que são construídos continuamente os novos encontros dialógicos. Somos sujeitos que nos constituímos no diálogo, pressupondo que em nós coexiste a presença de múltiplas vozes. De acordo com Petrilli (2013, p. 50), “[...] o diálogo, queira ou não, é o envolvimento com o outro, o emaranhado do qual não é possível liberar-se, é a impossibilidade de fugir desse encontro. O diálogo é a relação de compromisso e não indiferença em relação ao outro.”

Assim, as narrativas das professoras orientadoras destacam:

Eu tenho um problema muito sério porque eu consumo muito tempo nas minhas orientações com os alunos, porque eu sento, eu deixo eles falarem, muitas vezes eu ouço inclusive a parte pessoal, os desabaços para depois começar a discutir a parte de orientação da parte do estágio, mas o pedagógico, muitas vezes, a gente percebe que o emocional faz com que ele tenha essa necessidade e aquilo que ele está sendo reestudado nos planejamentos é porque ele também tem essa relação com o seu emocional, com o seu pessoal, então eu sofro muito com as orientações [...] (Ana Carolina)

[...] eu sou uma orientadora, uma orientadora que precisa mergulhar no processo para poder dialogar sobre, então eu acho que a minha concepção é essa de orientação, é de que você tem que compreender, compreender o contexto, compreender o teu aluno, os alunos do teu aluno, a gestão da tua escola para poder dialogar com ele e buscar referências

teóricas para te ajudar a compreender algumas coisas que sozinha tu não consegues compreender (Ana Sofia)

[...] eu (o estagiário) preciso de alguém que faça esse olhar para mim que eu não consigo fazer, quer dizer, o meu supervisor de estágio, a concepção ela não é uma concepção de cima para baixo, como ainda se pensa, mas é uma concepção de alguém que está ao lado e que é alguém que vai te ajudar a enxergar. São os óculos para um distanciamento que existe (Ana Alice)

Ana Carolina, Ana Sofia e Ana Alice revelam em seus enunciados a consciência da necessidade de conversar e conviver com o outro, concebendo o ato dialógico como uma maneira de compreensão do estagiário, do contexto da formação, do ambiente da escola, para que nesse movimento de enfrentamento daquilo que ainda não conhece venha a conhecer, a fim de entender os aspectos que permearam as ações na direção da superação das dificuldades e da qualificação do processo de ensino e aprendizagem.

Os movimentos de **alteridade** e **dialogia**, a nosso ver, são vivenciados pelos professores orientadores como o modo que ele se coloca diante do outro, daquele que é diferente de si, sendo diverso na sua consciência e personalidade. Consequentemente, a cada situação interativa, o olhar do outro sobre si e de si sobre o outro engendra novas interlocuções que originam diversos sentidos, os quais denotam as vivências no processo formativo, diferentes valores emocionais e motivacionais, implicando que elas se tornem ou não vivências formativas, assim como conformam as mediações que possibilitam compartilhar o conhecimento pedagógico no espaço e tempo do estágio.

Nessa direção, Isaia e Bolzan (2009a, p. 170) explicam que os processos de interação e mediação vão sendo constituídos à medida que

os instrumentos culturais, como discurso e atividade intelectual reflexiva sobre os saberes práticos dos professores vão se desenvolvendo. Dessa forma, uma voz se junta às outras e, no transcurso das interações, é possível compartilhar significados e ideias sobre o conhecimento pedagógico. Nesse processo interativo e mediacional, a atividade conjunta é utilizada como forma de construção da professoralidade, sendo, na tessitura da mesma, que vão se redesenhando ideias e saberes de forma compartilhada.

Concebemos o movimento do **conhecimento pedagógico compartilhado** como produzido por meio de atividades conjuntas, nas quais os instrumentos sociais e culturais vão sendo apreendidos pelos indivíduos, assim como tramados na relação com/entre os movimentos de alteridade e dialogia, constituindo, na tessitura entre os três movimentos da aprendizagem docente, as dimensões e os elementos categoriais de nosso estudo. Esse movimento nos permitiu, no acompanhamento dos diálogos dos professores orientadores,

compreender que compartilhar conhecimento implica refletir sobre as mediações, as interações e a organização dos modos de ensinar e aprender vividos e construídos nas trajetórias formativas e nas dinâmicas do trabalho pedagógico, considerando a aprendizagem como processo coletivo e colaborativo.

Bolzan (2009, p. 147) ressalta que o conhecimento pedagógico compartilhado requer

[...] reorganização contínua dos saberes pedagógicos – conhecimentos teóricos e conceituais, e os saberes práticos – organização das estratégias de ensino, das atividades de estudo e das rotinas de trabalho, onde o novo se elabora a partir do velho mediante ajustes desse sistema. Cada passo de um momento a outro não se baseia em acúmulo de conhecimentos, mas na reorganização dos conhecimentos preexistentes e dos conhecimentos atuais, de maneira a reconstruir o seu desenho original.

Ressaltamos, nesse particular, o espaço da aula-orientação como um lugar que, ao possibilitar a troca e a constituição de sentidos e significados entre os sujeitos ensinantes/aprendentes no processo de formação, pode favorecer a reorganização e criação de novos saberes e modos de vivenciar a docência, vindo a constituir o conhecimento pedagógico compartilhado, o qual é, fundamentalmente, ensejado pelas interações e mediações vivenciadas durante os processos formativos, desde que permeados pela reflexão contínua e sistemática, individual e coletiva a respeito da docência.

Bolzan e Isaia (2007, p. 73) destacam a importância de compreender o processo de construção do conhecimento pedagógico compartilhado, ao afirmarem que é:

[...] tão fundamental, quanto compreender o aprender a aprender, que equivale a ser capaz de realizar aprendizagens, em diferentes situações e contextos que favoreçam a aquisição de estratégias cognitivas, considerando as condições individuais de cada sujeito na sua interação com pares (crianças e/ou adultos). Ambos os processos implicam em trocas cognitivas e socioculturais entre ensinantes/aprendentes durante o processo de ensinar e de aprender.

As narrativas destacam as atividades e interações experienciadas pelos professores orientadores, em grupos de pesquisa e trabalho, que mediaram a apropriação do conhecimento pedagógico durante suas trajetórias formativas e implicam o seu trabalho pedagógico.

Na verdade, isso é um processo formativo [...] ele (o orientador) tinha uma visão de formação que é essa visão que está impregnada na minha formação de que o trabalho coletivo é importante e de que o processo educativo tem que ser reflexivo. Então, ele nunca concebeu a concepção de prática, mas sim de práxis; então, a discussão de ação-reflexão-ação. [...] foi uma verdadeira escola. (Ana Julia)

Mas eu acho que o elemento comum a todas essas experiências está no fato que me formou como professor, é forte isso, é a concepção de grupo que nós temos na Filosofia. É um grupo diversificado, nós comentávamos como que a gente consegue manter um curso de Filosofia que vai completar no ano que vem 60 anos, no interior do estado, na região norte [...] e a Filosofia é uma área fragilizada do ponto de vista de procura. [...] E nós conseguimos, apesar das diferenças, trabalhar juntos. Convergir. Se tem alguma coisa que me marcou mesmo, que me marca e que me faz querer continuar é o fato que a gente tem um grupo. A gente faz as coisas juntos quando precisa a gente faz junto. E isso me forma muito como professor e me faz querer fazer juntos com os alunos e querer fazer com que eles compreendam essa dinâmica de fazer com (o outro). (Martin)

O grupo (estudo e pesquisa), na verdade, acompanhou essa trajetória entre a educação básica e o ensino superior [...] era encontrar, semanalmente, para poder estudar, para poder criar, todas as possibilidades que um grupo de estudos e de pesquisa tem e faz, vivendo experiências, momentos de estudos. A gente chamava de reclusão, momentos de pesquisas e momentos de formação de professores que era muito trabalho, mas bacana. (Ana Alice)

Ana Julia, Martin e Ana Alice destacam os sentidos vivenciados em um coletivo de estudo e a implicação dessa experiência em suas formações pessoal e profissional, ressaltando a relevância da vivência de práticas reflexivas, colaborativas e dialógicas na produção de ideais e significados que, ao serem compartilhados pelo grupo, podem criar novas formas de trabalhar com os instrumentos culturais constituídos a partir da atividade dialógica, os quais encetam o desenvolvimento profissional dando sentido à docência. Os professores assumem que esses processos singularizam sua formação, aspectos que são identificados quando falam sobre suas concepções e dinâmicas do trabalho pedagógico na atividade de orientação formativa no ECS.

De acordo com Zeichner (2015, p. 38), a atividade reflexiva, em parcerias, pode promover a aprendizagem dos formadores no ensino superior ao contextualizar-se como

[...] uma prática social que acontece em comunidades de professores que se apoiam mutuamente e em que um sustenta o crescimento do outro. Ser desafiado e, ao mesmo tempo, apoiado por meio da interação social é importante para ajudarmos a clarificar aquilo que nós acreditamos e para ganharmos coragem para perseguirmos nossas crenças.

Entendemos, a partir das falas desses professores orientadores, que esse sentido está presente em suas vivências formativas, ou seja, a assunção da reflexão como uma prática coletiva que indica o que cada um dos sujeitos se apropriou à medida que foi se constituindo, por meio da linguagem no interior do grupo de estudo. A rede de interação é formada quando eu, professor, consigo escutar o outro e me colocar em atitude responsiva na interlocução, seja argumentando teoricamente, seja relatando as experiências práticas advindas do trabalho

docente, estabelecendo-se trocas entre pares e, portanto, abrindo-se espaço para a construção do conhecimento pedagógico. Nesse sentido, a linguagem toma destaque ao constituir-se como instrumento mediador que contribui à “regulação e à recombinação dos processos cognitivos, possivelmente, ativando a ZDP dos participantes da interação.” (BOLZAN, 2009, p. 146).

Os professores orientadores expressam o valor do processo interativo e dialógico no seu fazer docente, a fim de trocarem e constituírem conhecimentos com seus estagiários e professores coorientadores. Desse modo, visualizamos a criação de zonas de desenvolvimento iminentes (ZDI), as quais são configuradas, também, pelo excedente de visão denotada pelos sujeitos da interação.

Na ZDI, encontramos sujeitos com diferentes níveis de conhecimentos e experiências que, ao vivenciarem as situações de interação e colaboração, podem iniciar processos de regulação cognitiva, ou seja, um indivíduo pode atuar como mediador na aprendizagem do outro. Outro aspecto que pode configurar a mediação na vivência da aprendizagem na ZDI é o excedente de visão produzido pelo sujeito que, no encontro com o outro e no movimento de compreendê-lo, coloca-se em um lugar exterior, na fronteira com esse outro, a fim de tentar entender o seu olhar sobre determinada vivência, conhecimento, percepção. No entanto, é necessário retornar ao seu lugar e, assim, procurar compreender a totalidade da situação a partir do horizonte de visão do outro. Nesse movimento, acreditamos que aconteça a abertura para o diálogo, aproximando-os ou distanciando-os de ideias pré-concebidas ou em construção.

O excedente de visão propicia enxergar o outro a partir da nossa perspectiva singular, construindo, assim, a contrapalavra que, por meio do ato dialógico, é expressa ao outro, ou seja, permitimos que o outro a conheça e/ou compreenda os nossos entendimentos. Nesse *continuum* de contrapalavras e réplicas, a ideia deixa de ser somente nossa, pois contém o germén da ideia do outro. Bakhtin (2012a, p. 84) expressa que, historicamente, em todo o evento, a linguagem desenvolveu-se

[...] a serviço do pensamento participante e do ato [...] A expressão do ato a partir do interior e a expressão do existir-evento único no qual se dá o ato exigem a inteira plenitude da palavra: isto é, tanto o seu aspecto de conteúdo-sentido (a palavra conceito) quanto o emotivo-volitivo (a entonação da palavra), na sua unidade.

Logo, com a ZDI e o excedente de visão, assumidos conscientemente como atividades que, mediadas pela linguagem, em rede de interações, tornam possíveis compartilhar, inovar e criar conhecimentos, ações e operações no espaço e tempo do ECS.

Os excertos a seguir evidenciam esses aspectos na atividade de orientação no ECS processo:

Eu penso que são, por exemplo, propostas para as crianças menores de 0 a 3 anos, isso é uma coisa que tem sido discutida entre escola, escola ou supervisor (professor coorientador), entre a estagiária e nós. Tem sido um vai e volta assim [...] Eu acho que primeiro é isso, quando eu falo proposta envolve vários elementos, envolve o fazer docente. Outra, a concepção de infância é uma questão bem clara que tem mexido, quer dizer, de que infância nós estamos falando? Isso começa a incomodar desde o primeiro dia de aula da disciplina do semestre anterior e aí isso tem repercutido. Que tipo de criança é essa? Como ela aprende? O que precisa para aprender? Então esse é um ponto [...] (Ana Alice)

[...] eu sempre brinco que eu não me importo se o aluno disser “a professora da escola disse que tu não sabes o que é assumir hoje uma aula com alunos, tendo que assumir aluno surdo, por exemplo”. Não sei mesmo, concordo com ele, o que ele me diz “eu posso não concordar pelas experiências que eu tenho durante os estudos, mas eu posso discutir com ele”, então eu tenho trazido muito isso em aula durante o estágio, porque a gente sabe. Essas são as precariedades que eu enxergo na nossa formação, por quê? Porque aqui dentro da universidade nós temos uma relação muito diferente, porque, se eu tiver um aluno com necessidades especiais, eu tenho um intérprete, um tradutor, alguma coisa, lá na escola isso não acontece, então a realidade dele é muito diferente do que a minha e eu tenho que entender e tenho que fazer com que o meu aluno perceba essas duas coisas e saiba lidar com essas duas coisas, eu não vou mandar ele mudar a forma, eu posso sugerir, mas eu não posso mudar isso. (Ana Carolina)

Eu fiz essa atividade no estágio I, que preparava eles para o II. A gente oferecia um curso dentro da universidade, a primeira experiência deles, a gente organizava um curso só e eles tinham de duplas, eles eram responsáveis por dar uma aula, vamos supor, era uma turma de 20 alunos, então eu tinha lá um curso de 40 horas, então eu dividia aquelas 40 horas nas duplas. Teve um curso, por exemplo, que a gente chamou de “Happy hour the Beatles”. Cada dupla escolhia uma música dos Beatles e, em cima da música, eles preparavam uma aula e aí a gente fez a divulgação do curso como um todo, as pessoas se inscreveram e cada aula que as pessoas iam era uma música para estudar a língua. Esse foi muito legal e o que eu fiquei feliz foi de ver eles, porque o que eu fiz? Eu preparei uma música, uma aula como eu achava que iria funcionar e fiz com eles aquela aula e, a partir daquela, eles tinham que escolher a música, preparar, me mostrar, alguns deu tempo de apresentar para a turma, toda a aula, todo mundo apresentou tudo para toda a turma ver o todo e alguns fizeram as atividades com a turma e depois no curso [...] (Ana Carla)

Ana Carolina, Ana Carla e Ana Alice destacam elementos do conhecimento que são compartilhados ao longo do período de estágio, assim como as estratégias que dinamizam as aprendizagens no período do estágio curricular. Suas narrativas indicam que essas professoras orientadoras se colocam como aprendizes que ensinam, pois assumem como atividades que singularizam o trabalho pedagógico e ações didático-pedagógicas, como: a problematização, a prática reflexiva e a construção conjunta de estratégias que mobilizem a criatividade dos estagiários em promover a inovação didática nos processos de ensino e aprendizagem.

Logo, concebemos que esses discursos evidenciam a possibilidade de que a aprendizagem docente se concretize por meio da criação da ZDI, a qual pode ser considerada como uma atividade a ser mobilizada pelo professor orientador, a fim de organizar as dinâmicas e os modos de intervenção pedagógica que ampliem as possibilidades de compartilhar conhecimentos no espaço do ECS.

Nessa perspectiva, os professores-orientadores **Ana Sofia, Ana Alice, Arthur, Ana Luiza, Ana Carla, Ana Maria e Ana Claudia** destacam que a relação mais potente, e que a nosso ver possibilita a criação de ZDIs, acontece entre professor-orientador e estagiário, salientando que a qualidade das interações e mediações construídas nos espaços da atividade de orientação, por meio do diálogo, é fundamental para que o conhecimento circule entre os indivíduos e seja compartilhado. No entanto, esse movimento não acontece na mesma intensidade com o professor coorientador. **Ana Luiza e Ana Carla** expressam essa dificuldade, enquanto **Ana Maria e Ana Claudia** acreditam existir em alguma medida uma troca de conhecimentos e experiências entre professor-orientador, estagiário e professor coorientador.

Nessa direção, as narrativas explicitam:

Primeiro, eu acho que a boa relação com os alunos, eu acho que a relação interpessoal com os alunos, para mim, esse é o ponto de partida. Então, eu acho que isso tem que destacar, por exemplo, é você constituir nesse momento de estágio uma relação interpessoal que viva a construção do conhecimento, eu acho que essa é a grande questão, é você ter uma relação limpa, aberta, de diálogo e que permita construir o conhecimento mutuamente, então eu acho que esse é o primeiro passo. [...] A outra questão é a reflexão dessa prática e aí é como que toda essa concepção teórica e metodológica que, ao longo da minha vivência de formação, eu fui aprendendo com ela [...]. (Ana Sofia)

Eu acho que primeiro tem um princípio relacional entre ensino e aprendizagem. Existe um sujeito que ensina e existe o outro que pode ser o livro, pode ser qualquer situação, mas, nesse processo de ensino, existe também um fator que é de intervenção pedagógica, de planejamento. É poder intervir, dialogar, questionar; são princípios que eles vão permeando o ensino; então, quer dizer, o ensino precisa de contextualização. [...]. (Ana Alice)

Eu aprendo muito, mesmo, e aí tanto musicalmente falando ou não, muito, é todo [...] e aí eu digo não só musicalmente porque, às vezes, eles fazem coisas musicalmente que eu não tinha percebido que poderia ser feito e retorno como eles tiveram que sair de um problema, ou seja, tem que administrar isso em momento difícil em sala de aula. Então, aprendo muito, muito e fico muito feliz quando eles chegam e me dizem assim “olha, eu fiz isso e isso”, e eu fico “meu Deus! Eu não sabia nada disso”. (Arthur)

Com o professor titular é difícil, te confesso que relação interpessoal com professor titular raramente, eu conheço professores. Com o aluno é aquela relação de confiança que eu te falei, essa relação tem que ter. Se o aluno não gosta de ti, ele não vai querer ficar contigo como orientador. Se não tem opção, o estágio dele vai ser bem complicado, porque já não tem uma relação. Por isso que eu acho importante que a disciplina de estágio não tenha

somente um professor, porque você tem ao longo do curso, a gente sabe que a gente tem as afinidades com os alunos, tem também os contratemplos. [...] então eu acho que a relação interpessoal, essa relação pedagógica ela se dá muito bem entre professor e aluno. (Ana Luiza)

Com os professores, nesse momento do estágio não, mas assim, eu acredito que eles reconhecem bastante o trabalho, porque qualquer evento que a gente faz no curso, que a gente ofereça de extensão eles vêm, então eu acho que isso é legal porque eles reconhecem que o curso traz alguma coisa e eles aceitam o estagiário também porque mais ou menos é um grupo, onde esses alunos nossos fazem o estágio de Inglês geralmente são os mesmos professores [...] com os alunos a gente estabelece uma boa relação de troca, porque eles trazem as informações das escolas, eu faço seminários seguidos de eles contarem como que está indo [...] o que teve de difícil, então eles fazem muita troca entre eles. (Ana Carla)

Sim, ele (o estagiário) vai encontrar o professor titular, vai saber primeiro, ele vai ter a concordância da escola e do titular se ele pode estagiar e ele não vai atrapalhar o trabalho do professor titular, ele vai procurar saber onde o professor titular está trabalhando. [...] quando eu vou visitar o aluno na escola, eu visito ele, eu vou sempre um pouco antes, se eu consigo falar com o professor titular antes eu falo se não depois que eu visitei o aluno eu procuro saber onde está o professor titular, se ele estiver na escola eu vou falar com ele, eu quero saber como está o aluno, se ele está tendo o domínio da turma, se ele está se saindo bem, “professora eu fiquei junto, mas vias depois eu deixei”[...] Eu tenho esse vínculo com o titular. E eu digo para ele “qualquer dúvida, o titular pode me ligar”. (Ana Maria)

Sim, isso é uma coisa que acontece bastante. Muitos deles lá na escola ficam esperando um estagiário porque sempre tem novidade e o que a gente percebe é que eles têm se apropriado muito das coisas que chegam lá, então eu acho bem interessante [...] é uma coisa instigada assim, como eles realmente levam para lá o que nós discutimos aqui, claro que, às vezes, não faz uma mudança tão grande, mas tem algum impacto, se percebe um certo impacto na prática do professor titular porque, às vezes, ele até pede o plano emprestado, às vezes, ele quer fazer um experimento que o estagiário fez. (Ana Claudia)

Desse modo, dois aspectos são marcadores do conhecimento pedagógico compartilhado no ECS. Primeiramente, identificamos que os orientadores concebem que a relação estabelecida entre professor orientador e professor coorientador é potencializada por intermédio do estagiário, ou seja, é o estagiário quem faz a ponte entre os professores; entre universidade e escola. Em segundo plano, verificamos que há um movimento cuidadoso do professor orientador em direção ao professor coorientador e vice-versa; porém percebemos que as ações pedagógicas ficam circunscritas a analisar a realização das tarefas do estagiário na escola. Nesse sentido, as ações de ambos os professores orientadores caracterizam-se como uma atividade de cunho supervisoivo, reduzindo o potencial formativo da orientação e, por conseguinte, da aprendizagem docente dos sujeitos – estagiário, professor coformador e professor orientador – envolvidos com as vivências no ECS.

Em síntese, compreendemos que o conhecimento pedagógico compartilhado se configura como movimento da aprendizagem docente no estágio curricular supervisionado

porque se produz e é produzido por meio das interações e mediações, dialogicamente construídas na alteridade, pois integra na sua processualidade a troca mútua de conhecimento e vivências entre os pares, implicando a apropriação dos instrumentos culturais, ou seja, de estímulos auxiliares conformados, preponderantemente, pela linguagem.

Portanto, o ato dialógico é, em sua essência, responsivo e enseja nos sujeitos que vivenciam a atividade de orientação formativa a possibilidade de construírem um excedente de visão sobre determinada situação concreta, relacional e didático-pedagógica, a fim de que, no processo de compreender e ser compreendido, ocorra a produção do conhecimento pedagógico no contexto do estágio curricular supervisionado.

5 APONTAMENTOS FINAIS

Os sentidos e movimentos da aprendizagem docente identificados nas narrativas dos professores orientadores, as quais expressam o olhar, singular e situado, de cada sujeito sobre a sua trajetória formativa e seu trabalho pedagógico, permitem-nos destacar que a aprendizagem docente no ensino superior se configura como um processo complexo, não linear, marcado por movimentos de continuidade e ruptura, encontros e confrontos vivenciados, idiossincriticamente, pelo formador ao longo do exercício da própria docência. Logo, compreendemo-la, também, como uma atividade delineada tanto pela pluralidade de exigências e desafios próprios da cultura universitária quanto pela singularidade do contexto sociocultural concreto de cada instituição. Tais aspectos implicam diretamente o modo como os formadores concebem e tecem seus processos formativos e se apropriam dos saberes e fazeres da profissão docente.

Nessa perspectiva, entendemos que as aprendizagens dos professores orientadores são produzidas a partir da relação interna e orgânica configurada pela tessitura denotada entre os elementos categoriais e tramada pelos movimentos de alteridade, dialogia e conhecimento pedagógico compartilhado, vivenciados nas dimensões das trajetórias formativas e do trabalho pedagógico ao desenvolverem a atividade de orientação formativa. Essa urdidura constituída entre os movimentos da aprendizagem docente e as dimensões e elementos categoriais expressa os sentidos da práxis da docência e, assim, tecem os processos formativos dos orientadores, indicando que esses formadores se enxergam em permanente processo de aprender a ser professor orientador. Assim, os sentidos produzidos por meio das mediações e interações podem ser geradores dos motivos que direcionam os professores a transformarem sua própria formação, pois buscam, continuamente, refletir e se apropriar de novos modos de construção de sua atividade de ensino.

As narrativas relacionadas à dimensão categorial **trajetória formativa, as dimensões pessoal e profissional, na formação da docência**, possibilitam-nos compreender os sentidos construídos pelos professores orientadores à medida que expressam as vivências, ações e relações interpessoais que singularizaram a construção do ser professor desde a opção pelo magistério como no decorrer das suas carreiras profissionais e que implicaram tomadas de decisões em relação ao desenvolvimento profissional docente. Desse modo, os sentidos constituídos nessa dimensão destacam que:

- A escolha pela profissão foi uma tomada de decisão consciente, assumida ao longo da sua trajetória e não imposta pelo contexto vivencial do indivíduo, o que implica a forte

identificação dos professores orientadores com o sentido de ser um formador de pessoas e profissionais.

- A inserção inicial na carreira como professores na educação básica promoveu a busca pela formação inicial em nível superior. Os professores orientadores, na maioria, viveram a sua formação inicial como trabalhadores-estudantes.

- A atuação profissional na docência na educação básica contribuiu para a consciência de que a aprendizagem da docência se configura como uma ação auto e interformativa, como também, implica a segurança e qualidade com que desenvolve a atividade de orientação formativa.

- A valorização das relações interpessoais, na escola e na universidade, possibilitou a compreensão da cultura escolar e universitária, atuando como apoio didático-pedagógico e pessoal no sentido de auxiliar os professores orientadores a enfrentar as exigências e desafios profissionais requeridos no início de carreira.

- A formação inicial e o desenvolvimento profissional docente foram mobilizados tanto pela vontade consciente do próprio professor em aprender quanto pela possibilidade de compartilharem conhecimento e colaborarem com seus colegas e professores.

- Os professores orientadores expressam estarem conscientes das suas responsabilidades diante das necessidades trazidas pelos estagiários quando da vivência na docência no espaço da escola, as quais os levam a refletir sobre os impactos dessa movimentação formativa e das ações didático-pedagógicas no estágio; portanto, percebem-se em constante de aprendizagem.

- A assunção do estagiário como um estudante que possui saberes e vivências sustenta o diálogo e as reflexões sobre as atividades, ações e operações de ensino e de aprendizagem.

- A ampliação das aprendizagens ao discutir as ideias, compartilhar saberes, fomentar a criatividade e a atitude investigativa renova e qualifica tanto as aprendizagens do estagiário quanto do professor orientador.

- Os estagiários atuam como um elo entre o professor orientador e a escola, permitindo ao formador acesso a esse contexto, o que promove a reflexão sobre as necessidades, desafios e exigências da educação básica.

- A capacidade de se autoavaliar, impulsionada pela interação com o outro, é concebida como um ato responsável de olhar para si e para o contexto institucional, atuando como um processo de autorregulação que possibilita ao docente reorganizar a dinâmica das tarefas educativas que compõem seu trabalho pedagógico.

A opção pela docência a qual foi influenciada, preponderantemente, pelo contexto de convivência familiar, escolar com os mestres, na formação inicial com envolvimento em grupos de pesquisa, como também pelo interesse no conhecimento de determinado campo disciplinar; o engajamento em grupos de pesquisa e/ou no envolvimento com outras atividades acadêmicas constitui-se em vivências mobilizadoras do interesse pela docência universitária; a valoração das relações interpessoais, as quais colocam o outro como alguém com capacidade de nos fazer pensar sobre nós mesmos à medida que confrontam suas ideias e ações. Assim, os questionamentos dos estagiários, professores coorientadores e colegas geram problematizações no campo pedagógico e didático que desacomodam os sujeitos do processo, provocando uma atitude autoavaliativa. Salientamos que tais sentidos já foram referendados na pesquisa guarda-chuva intitulada “Aprendizagem da docência: processos formativos de estudantes e formadores da educação superior”; no desdobramento desse estudo, as ideias são ratificadas por meio das interpretações das narrativas dos professores orientadores e as explicações estabelecidas.

As narrativas implicadas à dimensão do **trabalho pedagógico na orientação formativa para a docência** nos permitem compreender os sentidos denotados pelo professor orientador na atividade de orientação vivenciada na práxis docente no estágio curricular supervisionado. Essa atividade de orientação formativa objetiva ampliar e qualificar a aprendizagem da docência para o exercício do magistério na educação básica. Desse modo, os professores orientadores reconhecem os sentidos produzidos no âmbito do trabalho pedagógico a partir das seguintes concepções:

- A consciência de manterem-se em constante condição dialógica e reflexiva potencializa a compreensão ativa sobre as necessidades, desafios e exigências da docência vivenciada pelo estagiário ao confrontar-se com o exercício cotidiano da profissão na vivência do ECS.

- A atividade de orientação formativa é compreendida como um processo a ser construído conjuntamente; portanto, é aprender com o outro, movimentado pelo diálogo e a alteridade, ou seja, o orientador assume a compreensão de colocar-se, responsivamente, diante dos fazeres específicos da orientação no percurso do estágio, considerando o estagiário como autor da própria formação.

- Concebem a orientação formativa como práxis pedagógica, ideia que reflete e articula organicamente a unidade entre teoria e prática considerando que os sujeitos envolvidos são constituintes e construtores dos saberes necessários à docência.

- Os docentes reconhecem-se, no contexto da atividade da orientação, como mediadores na apropriação de conhecimentos, atitudes e valores, assumindo a responsabilidade de problematizarem, provocarem e discutirem a área de estudo e os aspectos pedagógicos da formação.

- No processo de orientação, o professor não se coloca em um lugar distante daquele vivenciado com o estagiário na relação pedagógica; ele está próximo, é colaborativo e solidário.

- A proximidade interpessoal com o estagiário articulada à experiência profissional refletida do orientador possibilita, no excedente de visão, elaborar uma avaliação crítica sobre a prática docente vivenciada no estágio e, a partir dela, auxiliá-lo no redimensionar dos modos de compreender e fazer a docência no espaço da escola.

- Acompanhar o processo de planejamento e transposição didática do conteúdo nos processos de ensino e de aprendizagem refere-se à função da orientação, a fim de que o estagiário desenvolva o controle racional das ações didáticas e, conseqüentemente, consiga atuar de forma consciente nos processos de ensino e aprendizagem de seus alunos.

- Assumem a concepção de construir uma relação com os professores coorientadores, a fim de constituírem saberes que, ao serem compartilhados, favorecerão, primeiramente, a aprendizagem do estagiário, mas, sobretudo, contribuirão para ampliar e aprofundar suas próprias aprendizagens docentes; no entanto, indicam dificuldades nesse processo interativo.

- A compreensão de que somente é possível realizar uma orientação responsiva quando o professor orientador realiza um movimento de identificação com o outro indivíduo, passando a se colocar numa posição de compreensão ativa a partir de como esse outro percebe, sente e valora o mundo, realizando um movimento que o desloca da sua existência racional, emocional, ética e estética em direção à fronteira da existência desse outro.

- Os significados compartilhados no espaço das relações interpessoais e as dinâmicas desenvolvidas no processo de interlocução com os sujeitos constroem sentidos que, no movimento dialético de subjetivação-objetivação, auxiliam os professores orientadores na própria compreensão da docência, pois, ao refletirem sobre suas decisões, ações e operações, promovem a própria aprendizagem por meio da compreensão ativa sob a experiência cotidiana da prática docente.

- Os professores orientadores consideram fundamental interagirem com seus estagiários, a fim de conhecerem sua história de vida; logo, utilizam-se das produções escritas tanto para aprofundar a aprendizagem dos conceitos centrais que envolvem o aprender a ensinar quanto para fortalecerem os vínculos interpessoais no cenário da aula-orientação.

- Os conhecimentos do campo disciplinar de cada área de conhecimento, bem como os conhecimentos pedagógicos do professor orientador em diálogo com as necessidades, dúvidas e exigências acerca dos saberes e fazeres na docência advindas do estagiário, no contexto da aula-orientação, são geradores de ações formativas, pois movem o docente em busca de soluções que reorganizem sua práxis docente.

- A compreensão da atividade de orientação *in loco* como uma estratégia reveladora e fundamental para o processo de aprendizagem da docência tanto para o estagiário quanto para os professores orientadores.

- A atividade de orientação, quando vivenciada pelo professor orientador no contexto da escola onde o estagiário realiza o ECS, pode ser considerada como um espaço-tempo privilegiado para a aprendizagem docente, pois implica a tomada de consciência sob as características socioculturais da comunidade.

- A importância da articulação teoria-prática no processo de aprendizagem da docência compreendendo-a como estruturadora do processo formativo vivenciado no ECS. Logo, o exercício de reflexão e a assunção da construção coletiva pretendem evitar a fragmentação curricular e a dissociação entre teoria e prática; contudo, os professores orientadores concebem essas compreensões como algo a constituir-se.

- A compreensão de que, em determinadas áreas, existe a forte identificação profissional com o conhecimento do campo disciplinar em relação aos conhecimentos pedagógicos. Nessa direção, os professores orientadores demonstram estarem atentos a essa forma de conceber o processo de ensinar e, no diálogo com seus estagiários, argumentam sobre a necessidade de conhecer e articular os conhecimentos do campo disciplinar e pedagógico.

- Os professores orientadores compreendem que suas ações didático-pedagógicas estão assentadas nas matrizes curriculares.

- As diretrizes, para o ECS, delineadas nos PPCs, necessitam apresentar claramente a função das instituições e dos sujeitos envolvidos no processo de formação inicial para a docência, pois são aspectos orientadores do trabalho pedagógico docente na práxis da orientação formativa.

- Os professores orientadores identificam que as atividades de orientação exigem um vigoroso envolvimento, pois são constituídas por movimentos contínuos de ver e rever a produção dos estudantes, conseqüentemente, a aprendizagem para a orientação do estágio é processual, necessita de tempo para que as vivências formativas sejam apreendidas e, assim, possam atuar como um andaime para a qualificação das aprendizagens docentes, o que

repercute na necessidade de constituir e manter um grupo de orientadores com uma atuação constante na atividade de orientação formativa.

- A necessidade de que todos os formadores pertencentes ao colegiado do curso compreendam a proposta presente na matriz curricular para o desenvolvimento do estágio supervisionado, assumindo a responsabilidade pela construção dos vínculos pedagógicos, especialmente, entre as disciplinas do campo disciplinar e o estágio.

Desse modo, reconhecemos que o conjunto dos sentidos tecidos pelos movimentos da aprendizagem docente, representados tanto pela resiliência docente e alternância pedagógica identificados por Bolzan (2012) quanto pela alteridade, dialogia e o conhecimento pedagógico compartilhado, os quais emergiram deste estudo, evidencia aspectos teóricos e metodológicos que possibilitam o desenvolvimento de estratégias que ensejam tanto a organização de processos formativos quanto a mobilização da atividade de pesquisa como forma de analisar a própria prática pedagógica, produzir conhecimento, mas, fundamentalmente, qualificar a docência universitária.

Nessa perspectiva, concebemos que a autonomia profissional construída pelos nossos sujeitos colaboradores, durante suas vivências pessoais e profissionais, especificamente na vivência da atividade de orientação formativa, mostrou-nos um elenco de indicadores voltados à orientação pedagógica de processos que visam ao desenvolvimento profissional docente de professores orientadores no contexto do estágio curricular supervisionado em cursos de licenciatura.

Assim, consideramos que as trajetórias formativas, vivenciadas pelos nossos professores orientadores ao longo dos seus percursos docentes, e a vivência cotidiana do trabalho pedagógico dinamizados pelos movimentos da aprendizagem docente expressam os sentidos construídos no processo de aprendizagem docente, ao conceberem que aprender a ser professor está implicado pela dinâmica relacional dos processos interpessoais; pelas vivências formativas as quais são singulares à trajetória formativa de cada indivíduo, sendo marcadas tanto pela dimensão pessoal quanto pela dimensão sociocultural e institucional; pela assunção da formação como movimento auto e interformativo; pela capacidade de autoavaliar-se; pelo reconhecimento de que aprender a docência consiste em enxergá-la como ato ético, estético e, portanto, responsável. Tais sentidos ampliam-se e configuram-se em aspectos que podem orientar processos de desenvolvimento profissional docente, assim como em novos temas a serem refletidos e analisados no interior do contexto sociocultural na Instituição de Ensino Superior.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I.; TAVARES, J. **Supervisão da prática pedagógica**: uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem. Coimbra: Livraria Almedina, 1987.

_____. Do olhar supervisivo ao olhar sobre a supervisão. In: RANGEL, M. (Org.). **Supervisão pedagógica**: princípios e práticas. 12. ed. Campinas: Papirus, 2013. p. 11-56.

ALMEIDA, M. I.; PIMENTA, S. G. (Org.). Centralidade do estágio em cursos de didática nas licenciaturas: rupturas e ressignificações. In: _____. **Estágios supervisionados na formação docente**. São Paulo: Cortez, 2014.

AMORIM, M. **O pesquisador e seu outro**: Bakhtin nas ciências humanas. São Paulo: Musa Editora, 2004.

_____. Para uma filosofia do ato: “válido e inserido no contexto”. In: BRAIT, B. (Org.). **Bakhtin**: dialogismo e polifonia. São Paulo: Contexto, 2009. p. 17-44.

ANASTASIOU, L. G. C. Desafios atuais da teoria e prática na docência universitária. In: ISAIA, S. M. A.; BOLZAN, D. P. V.; MACIEL, A. M. R. (Org.). **Pedagogia universitária**: tecendo redes sobre a educação superior. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2009. p. 179-192.

ANTUNES, H. S. Formar melhores professores: um desafio para as universidades brasileiras. In: CORRÊA, G. C. (Org.). **Ações educativas e Estágios Curriculares Supervisionados**. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2007. p. 146-157.

ARROYO, M. G. **Ofício de mestre**: imagens e autoimagens. 13. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

AZEVEDO, M. A. R. **Os saberes de orientação dos professores formadores**: desafios para ações tutoriais emancipatórias. 2009. 259 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

AZZI, S. Trabalho docente: autonomia didática e construção do saber pedagógico. In: PIMENTA, S. G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 39-72.

BAKHTIN, M. **Questões de literatura e de estética** (A teoria do romance). 6. ed. São Paulo: Hucitec, 2010.

_____. **Estética da criação verbal**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

_____. **Para uma filosofia do ato responsável**. 2. ed. São Carlos: Pedro & João Editores, 2012a.

_____; VOLOCHINOV, V. N. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 13. ed. São Paulo: Hucitec, 2012b.

BAPTAGLIN, L. A. **A aprendizagem da docência nos cursos técnicos de ensino médio integrado**. 2014. 229f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2014.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

BOLZAN, D. V. P. **A construção do conhecimento pedagógico compartilhado**: um estudo a partir de narrativas de professoras do ensino fundamental. 2001. 268f. (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001.

_____. Orientação pedagógica. Verbetes. In: CUNHA, M. I.; ISAIA, S. M. A. Formação da educação superior. In: MOROSINI, M. **Enciclopédia da pedagogia universitária**: glossário. 2006a, p. 378. v. 2.

_____. Abordagem narrativa sociocultural. Verbetes. In: CUNHA, M. I.; ISAIA, S. M. A. Formação da educação superior. In: MOROSINI, M. **Enciclopédia da pedagogia universitária**: glossário. 2006b, p. 386. v. 2.

_____. A construção do conhecimento pedagógico compartilhado na formação de professores. In: FREITAS, D. S.; GIORDANI, E. M.; CORRÊA, G. C. (Org.). **Ações educativas e estágios curriculares supervisionados**. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2007. p. 110-122.

_____. Pedagogia universitária e processos formativos: a construção do conhecimento pedagógico compartilhado. In: ENDIPE, 14., 2008. Porto Alegre. **Anais**. Porto Alegre: PUC, 2008. p. 102-120.

_____. **Formação de professores**: compartilhando e reconstruindo conhecimentos. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2009a.

_____. Formação permanente e conhecimento pedagógico compartilhado: possibilidade na docência universitária. In: ISAIA, S. M. de A.; BOLZAN, D. P. V.; MACIEL, A. M. da R. (Org.). **Pedagogia universitária**: tecendo redes sobre a educação superior. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2009b. p. 131-148.

_____. Aprendizagem docente: movimentos da professoralidade no ensino superior. In: PULLIN, E. M. M. P.; BERBEL, N. A.N.. **Pesquisa em Educação**: inquietações e desafios. Londrina: Eduel, 2012. p. 243 – 259.

_____; ISAIA, S. M. A.; MACIEL, A. M. da R. Formação de professores: a construção da docência e da atividade pedagógica na Educação Superior. **Revista Diálogo Educação**, Curitiba, v. 13, n. 38, p. 49-68, jan./abr. 2013.

_____. et al. Aprendizagem docente: processos formativos de estudantes e formadores da educação superior. **Relatório Final do Projeto de Pesquisa Interinstitucional e Integrado**. Santa Maria: GAP/CE/UFSM, n. 032835, 2016.

BOLZAN, D. V. P.; ISAIA, S. M. A. Aprendizagem docente na educação superior: construção e tessituras da professoralidade. **Educação**, Porto Alegre, v. 29, n. 60, p. 489-501, set./dez. 2006.

_____. O conhecimento pedagógico compartilhado e a aprendizagem docente: elementos constituintes dos processos formativos na educação superior. **Políticas Educativas**, Campinas, n. 1, v. 1, p. 69-79, out. 2007.

_____. Pedagogia universitária e aprendizagem docente: relações e novos sentidos da professoralidade. **Revista Diálogo Educação**, Curitiba, n. 29, v. 10, p. 13-26, jan./abr. 2010.

BOLZAN, D. P. V.; POWACZUK, A. C. H. Iniciação à docência universitária: a tessitura da professoralidade. **Acta Scientiarum Human and Social Sciences**, Maringá, v. 35, p. 201-209, jul./dez. 2013a. Disponível em: <www.uem.br/acta>. Acesso em: 10 jul. 2015.

_____. Processos formativos nas licenciaturas: desafios da e na docência. **Roteiro**, Joaçaba, v. 42, n. 1, p. 107-132, jan./abr. 2017. Disponível em: <www.unoesc.edu.br>. Acesso em: 6 jun. 2017.

BORGES, V. J. **Modos de realizar estágio curricular supervisionado em geografia: vozes de professores supervisores e professores parceiros na região sudeste (Brasil)**. 2012. 250f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, 2012.

BRAIT, B. Bakhtin e a natureza constitutivamente dialógica da linguagem. In: _____. (Org.). **Bakhtin – dialogismo e construção do sentido**. 2. ed. Campinas: Ed. da Unicamp, 2005. p. 87-98.

_____. Análise e teoria do discurso. In: _____. (Org.). **Bakhtin outros conceitos-chave**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2014. p. 9-32.

BÜHRER, E. A. C. **Identidade e hibridismos: discutindo a condição de aluno-professor no estágio supervisionado em língua inglesa**. 2012. 160f. (Doutorado em Letras) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2012.

CALDERANO, M. da A. O estágio curricular e os cursos de formação de professores: desafios de uma proposta orgânica. In: _____. (Org.). **Estágio curricular: concepções, reflexões teórico-práticas e proposições**. Juiz de Fora: Ed. da UFJF, 2012. p. 237-260.

CASTRO, S. I. de. **Concepções de licenciandos do Curso de Química da Universidade Federal de Juiz de Fora e professores de Química da educação básica sobre o estágio supervisionado**. 2014. 152f. Dissertação (Mestrado em Química) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2014.

CAVALHEIRO, R. Estágios de formação e autoformação: uma reflexão ao entendimento de práticas docentes curriculares. In: CORRÊA, G. C. (Org.). **Ações educativas e Estágios Curriculares Supervisionados**. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2007. p. 14-31.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Tradução Bruno Magne. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

CONNELY, F. M.; CLANDININ, D. J. Relatos de experiencia e investigación narrativa. In: LARROSA, J. et al. **Déjame que te cuente**: ensayos sobre narrativa y educación. Barcelona: Editorial Laertes, 1995.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). Câmara Plena. Resolução n. 2, de 19 de fevereiro de 2002. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de professores da educação básica, em nível superior. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 4 mar. 2002. Seção 1, p. 9. Disponível em :<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp02_02.pdf>. Acesso em: 24 jun. 2015.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). Câmara Plena. Resolução n. 2, de 1 de julho de 2015. Institui diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial, em nível superior (curso de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de licenciatura). **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, jul. 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp02_02.pdf>. Acesso em: 30 jul. 2015.

CUNHA, M. I. A docência como ação complexa. In: _____. (Org.). **Trajetórias e lugares de formação da docência universitária**: da perspectiva individual ao espaço institucional. Araraquara, SP: Junqueira & Marin; Brasília, DF: CAPES/ CNPq, 2010. p. 19-35.

DANIELS, H. **Vygotsky e a pesquisa**. São Paulo: Edições Loyola, 2011.

_____. (Org.). **Uma introdução a Vygotsky**. 2 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2013.

FARACO, C. A. O problema do conteúdo, do material e da forma na arte verbal. In: BRAIT, B. (Org.). **Bakhtin**: dialogismo e polifonia. São Paulo: Contexto, 2009. p. 95-112.

FÁVERO, A. A.; TONIETO, C. **Educar o educador**: reflexões sobre a formação docente. Campinas: Mercado das Letras, 2010.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 34 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, M. T. A. Bakhtin e psicologia. In: FARACO, C. A.; TEZZA, C.; CASTRO, G. **Diálogos com Bakhtin**. Curitiba: Ed. da UFPR, 2007. p. 141-160.

_____. Implicações de ser no mundo e responder aos desafios que a educação nos apresenta. In: _____. **Educação, arte e vida em Bakhtin**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013. p. 95-106.

GALINDO, M. A. **O professor da escola básica e o estágio supervisionado**: sentidos atribuídos e a formação inicial docente. 2012. 294 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

GERALDI, W. J.; FCHITER, B.; BENITES, M. **Transgressões convergentes**: Vigotski, Bakhtin, Bateson. Campinas: Mercado das Letras, 2006.

GOODMAN, Y. M.; GOODMAN, K. S. Vygotsky em uma perspectiva da “linguagem integral”. In: MOLL, L. C. **Vygotsky e a educação**: implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. p. 219-244.

GUARESCHI, A. **Universidade comunitária**: uma experiência inovadora. Passo Fundo: Berthier, Aldeia Sul, 2012.

HONÓRIO, M. G. **Estágio supervisionado na formação de professores em serviço dos anos iniciais do ensino fundamental**. 2011. 203 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2011.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2000. p. 31-62.

ISAIA, S. M. A. Verbetes. In: CUNHA, M. I.; ISAIA, S. M. A. professor da educação superior. In: MOROSINI, M. **Enciclopédia da pedagogia universitária**: glossário. Brasília, DF, 2006. p. 368. v. 2.

_____; BOLZAN, D. P. V. Formação do professor do ensino superior: um processo que se aprende? **Revista Educação**, Santa Maria, n. 2, v. 29, p. 121-133, 2004. Disponível em: <<http://www.ufsm.br/ce/revista>>. Acesso em: 16 maio 2017.

_____. Trajetória profissional docente: desafios à professoralidade. In: FRANCO, M. E. D. P.; KRAHE, E. D. **Pedagogia universitária e áreas de conhecimento**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007a. p. 107-118.

_____. Construção da profissão docente/professoralidade em debate: desafios para a educação superior. In: CUNHA, M. I. **Reflexões e práticas em pedagogia universitária**. Campinas, SP: Papirus, 2007b. p. 161-178.

_____. 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: Ed. da UFSM, 2009a. p. 163-176.

_____. Trajetórias da docência: articulando estudos sobre os processos formativos e a aprendizagem de ser professor. In: _____. (Org.). **Pedagogia universitária e desenvolvimento profissional docente**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2009b. p. 121-144.

_____. 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. (Org.). **Pedagogia universitária: tecendo redes sobre a educação superior**. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2009c. p. 95-106.

_____; MACIEL, A. M. R.; BOLZAN, D. P. V. Pedagogia universitária: desafio da entrada na carreira docente. **Revista Educação**, Santa Maria, v. 36, n. 3, p. 425-440, set./dez. 2011.

JOVCHELOVITCH, S.; BAUER, M. W. Entrevista narrativa. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 2014. p. 90-113.

KOZULIN, A. O conceito de atividade na psicologia soviética: Vygotsky, seus discípulos, seus críticos. In: DANIELS, H. (Org.). **Uma introdução a Vygotsky**. 2. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2013. p. 111-138.

LIBÂNEO, J. C. Conteúdos, formação de competências cognitivas e ensino com pesquisa: unindo ensino e modos de investigação. In: PIMENTA, S. G.; ALMEIDA, M. I. de. **Pedagogia Universitária: caminhos para a formação de professores**. São Paulo: Cortez, 2011. p. 188-212.

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

LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, LDA, 1978.

_____. **Actividade, Conciencia, Personalidad**. México: Editorial Cartago de México, 1984.

_____. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VYGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 13. ed. São Paulo: Ícone, 2014.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2. ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2013.

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. (Orgs.). **Pedagogia universitária: tecendo redes sobre a educação superior**. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2009. p. 63-78.

MAISTRO, V. I. A. **Formação inicial: o estágio supervisionado segundo a visão de acadêmicos do curso de Ciências Biológicas**. 2012. 250 f. Tese (Doutorado em Ensino de Ciências e Matemática) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012.

MARCELO GARCÍA, C. **Formação de professores**. Para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

MARTINS FIGHERA, A. C. **Ser formador e ser professor sem álibis: o processo formativo de professores de língua inglesa**. 2014. 260 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2014.

MEDEIROS, D. R. **O estágio supervisionado no Curso de Pedagogia: tensionamento entre teoria e prática**. 2013. 177 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2013.

MEDEIROS, L. de. **Estado da arte das teses e dissertações sobre as licenciaturas: as tendências dos estudos de Estágio Supervisionado**. 2014. 118 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2014.

MELO, J. F. T. da C. **O estágio supervisionado como contexto de formação docente específica para a educação infantil: o que dizem os formandos sobre suas aprendizagens**.

2014. 316 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2014.

MELO, M. J. C. de. **Os sentidos partilhados sobre o estágio supervisionado e as contribuições para a prática docente do professor com experiência docente.** 2014, 186f. Dissertação (Mestrado em Educação Contemporânea) – Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, 2014.

MENDES, D. de S. **O estágio na licenciatura em Educação Física em perspectiva semiótica: (re)ver-se e (re)criar-se em imagens.** 2016. 256 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2016.

MIZUKAMI, M. da G. N. Aprendizagem da docência: professores formadores. **Revista E-Curriculum.** São Paulo, v. 1, n. 1, dez./jul. 2005-2006. Disponível em: <<https://pucsp.br/curriculum>>. Acesso em: 12 nov. 2016.

MOLL, C. **Vygotsky e a educação:** implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica. Porto alegre: Artes Médicas, 1996.

MOTTA, M. S. **O estágio supervisionado na formação inicial do professor de matemática no contexto das tecnologias educacionais.** 2012. 353 f. Tese (Doutorado em Ensino de Ciências) – Universidade Cruzeiro do Sul, São Paulo, 2012.

NÓVOA, A. Os professores e as histórias da sua vida. In: _____ (Org.). **Vidas de professores.** 2. ed. Porto: Porto Editora, 2000. p. 11-30.

PEREIRA, S. R. C.; BOLZAN, D. P. V.; SANDRI, V. Aprendizagem docente do formador: os sentidos na e da docência no contexto do trabalho pedagógico no ensino superior. **Revista Espaço Pedagógico,** Passo Fundo, v. 23, n. 2, jul./dez. 2016. Disponível em: <www.upf.br/seer/index.php/rep>. Acesso em: 6 dez. 2016.

PESCE, M. K. **A formação do professor pesquisador nos cursos de licenciatura:** a perspectiva do professor formador e dos licenciandos. 2012. 141 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Monte Alegre, 2012.

PETRILLI, S. **Em outro lugar e de outro modo.** Filosofia da linguagem, crítica literária e teoria da tradução em torno e a partir de Bakhtin. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013.

PIMENTA, S. G. **O estágio na formação de professores:** unidade teoria e prática? 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

_____; LIMA, M. S. L. **Estágio e Docência.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

_____; ANASTASIOU, L. G. C. **Docência no Ensino Superior.** 5. ed. São Paulo: Cortez, 2014.

PIRES, M. A. L. M. **Um estudo sobre o estágio supervisionado na formação inicial de professores de Matemática na Bahia.** 2012. 295 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2012.

PONZIO, A. **A revolução bakhtiniana**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2012a.

_____. A concepção bakhtiniana do ato como dar um passo - introdução. In: BAKHTIN, M. M. **Para uma filosofia do ato responsável**. 2. ed. São Carlos: Pedro & João Editores, 2012b. p. 9-40.

PRESTE, Z. **Quando não é quase a mesma coisa**: traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil. Campinas, SP: Editores Associados, 2012.

PROENÇA, M. C. **A resolução de problemas na licenciatura em matemática**: análise de um processo de formação no contexto do estágio curricular supervisionado. 2012. 210 f. Tese (Doutorado em Ensino de Ciências e Matemática) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Bauru, 2012.

RAYMUNDO, G. M. C. **Prática de ensino e estágio supervisionado**: eixos articuladores da formação inicial dos professores da educação básica. 2011. 230 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.

RIBEIRO, F. D. **A aprendizagem da docência na prática de ensino e no estágio**: contribuições da teoria da atividade. 2011. 196 f. Tese (Doutorado em Ensino de Ciências e Matemática) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

ROSA, C. do C. **O estágio na formação do professor de Geografia**: relação universidade e escola básica. 2014. 118 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2014.

ROMANOWSKI, J. P.; ENS, R. T. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 6, n. 19, p. 37-50, set./dez. 2006. Disponível em: <<http://chcbeira.pt>>. Acesso em: 10 nov. 2014.

SILVA, L. C.; MIRANDA, M. I. **Estágio supervisionado e prática de ensino**: desafios e possibilidades. Belo Horizonte: Fapemig, 2008.

SOARES, M. N. **O estágio curricular supervisionado na licenciatura em Ciências Biológicas e a busca pela experiência formativa**: aproximações e desafios. 2012. 296 f. Tese (Doutorado em Ensino de Ciências e Matemática) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Bauru, 2012.

SOBRAL, A. Ato/atividade e evento. In: BRAIT, B. (Org.). **Bakhtin - Conceitos-chave**. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2010a. p. 11-36.

_____. Ético e estético: na vida, na arte e na pesquisa em ciências humanas. In: BRAIT, B. (Org.). **Bakhtin - Conceitos-chave**. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2010b. p. 103-122.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

_____. LESSARD, C. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Tradução João Batista Kreuch. 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

TUDGE, J. Vygotsky, a Zona de desenvolvimento proximal e a colaboração entre pares: implicações para a prática em sala de aula. In: MOLL, L. C. **Vygotsky e a educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO. **Plano de desenvolvimento institucional 2017-2021**. Passo Fundo, 2017.

_____. **Projeto pedagógico institucional 2017**. Passo Fundo, 2017.

_____. Reitoria. Vice-Reitoria de Graduação. **Dispositivos regimentais e legais (recurso eletrônico)**: sobre os cursos de graduação. Vice-Reitoria de Graduação. Passo Fundo: Ed. da UPF, 2014. Disponível em: <www.upf.br>. Acesso em: 24 jan. 2017.

_____. **Projeto pedagógico de curso – PPC Artes Visuais (L)** - Atualização. Passo Fundo: Vice-Reitoria de Graduação, 2016.

_____. **Projeto pedagógico de curso – PPC Ciências Biológicas (L)** - Atualização. Passo Fundo: Vice-Reitoria de Graduação, 2016.

_____. **Projeto pedagógico de curso – PPC Educação Física (L)** - Atualização. Passo Fundo: Vice-Reitoria de Graduação, 2012.

_____. **Projeto pedagógico de curso – PPC Filosofia (L)** - Atualização. Passo Fundo: Vice-Reitoria de Graduação, 2016.

_____. **Projeto pedagógico de curso – PPC Física (L)** - Atualização. Passo Fundo: Vice-Reitoria de Graduação, 2012.

_____. **Projeto pedagógico de curso – PPC Geografia (L)** - Atualização. Passo Fundo: Vice-Reitoria de Graduação, 2013.

_____. **Projeto pedagógico de curso – PPC História (L)** - Atualização. Passo Fundo: Vice-Reitoria de Graduação, 2016.

_____. **Projeto pedagógico de curso – PPC Letras, Português-Espanhol (L)** - Atualização. Passo Fundo: Vice-Reitoria de Graduação, 2011.

_____. **Projeto pedagógico de curso – PPC Letras, Português-Inglês (L)** - Atualização. Passo Fundo: Vice-Reitoria de Graduação, 2011.

_____. **Projeto pedagógico de curso – PPC Matemática (L)** - Atualização. Passo Fundo: Vice-Reitoria de Graduação, 2016.

_____. **Projeto pedagógico de curso – PPC Música (L)** - Atualização. Passo Fundo: Vice-Reitoria de Graduação, 2016.

_____. **Projeto pedagógico de curso – PPC Pedagogia (L)** - Atualização. Passo Fundo: Vice-Reitoria de Graduação, 2012.

_____. **Projeto pedagógico de curso – PPC Química (L)** - Atualização. Passo Fundo: Vice-Reitoria de Graduação, 2016.

VAILLANT, D.; GARCÍA, C. M. **Ensinando a ensinar**: as quatro etapas de uma aprendizagem. Curitiba: Ed. da UTFPR, 2012.

VAN DER VEER, R.; VALSINER, J. **Vygotsky**: uma síntese. 7. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

VÁSQUEZ, A. S. **Filosofia da práxis**. Tradução Luiz Fernando Cardoso. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

VYGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas II**. Madri: Aprendizaje Visor Distribuciones, 1993a.

_____. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1993b.

_____. **A formação social da mente**. Tradução José Cipolla Neto. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

_____. **Obras Escogidas III**. Madrid: Aprendizaje Visor Distribuciones, 1995.

WERTSCH, J. V. **Voces de la mente** – um enfoque sociocultural para o estudio da acción mediada. Madrid: Visor Distribuciones, 1993.

ZABALZA, M. A. **Diários de aula**: contributo para o estudo dos dilemas práticos dos professores. Porto: Porto Editora LDA, 1994.

_____. **O ensino universitário**: seu cenário e seus protagonistas. Porto Alegre: Artmed, 2004a.

_____. **Diários de aula**: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional. Porto Alegre: Artmed, 2004b.

_____. **O estágio e as práticas em contextos profissionais na formação universitária**. São Paulo: Cortez, 2014.

ZAVALA, I. O que estava presente desde a origem. In: BRAIT, B. (Org.). **Bakhtin**: dialogismo e polifonia. São Paulo: Contexto, 2009. p. 151-166.

ZEICHNER, K. M. Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente. In: ENGERS, M. E. A.; MOROSINI, M. C.; FELICETTI, V. L. (Org.). **Educação Superior e Aprendizagem – Higher Education and learning**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2015.

APÊNDICE A – FICHAS CATALOGRÁFICAS DE TESES E DISSERTAÇÕES

FICHA CATALOGRÁFICA 1

A aprendizagem da docência na prática de ensino e no estágio: contribuições da teoria da atividade

Autor: Flávia Dias Ribeiro

ASPECTOS GERAIS DE IDENTIFICAÇÃO

IES: Universidade de São Paulo

Programa: Ensino de Ciências e Matemática

Nível: Doutorado

Curso de licenciatura: Matemática

Ano de defesa: 2011

ASPECTOS METODOLÓGICOS

Abordagem do problema: pesquisa qualitativa.

Procedimento de coleta de dados: os dados foram coletados por meio de registros de observação, de áudio e escritos. As observações possibilitaram a organização de um diário comentado, indicativo do movimento de aprendizagem dos estudantes. Os registros de áudio foram mais utilizados em situações de debates e seminários. Já os registros escritos tiveram como referência atividades individuais ou coletivas dos estudantes, registros de avaliações, elaboração de artigo e portfólio. A pesquisa previu ocasiões em que a pesquisadora acompanhou as atividades organizadas pelo professor regente e algumas nas quais a pesquisadora organizou atividades de ensino por meio de situações desencadeadoras de aprendizagem.

Metodologia empregada: Método Histórico-Cultural. Os dados foram organizados em três isolados de pesquisa - reflexão, análise e planificação das ações - entendidos como seções da realidade capazes de desvelar manifestações do movimento de apropriação dos futuros professores sobre a organização do ensino. Cada um desses isolados foi composto de episódios e estes de cenas que, ao longo do processo, evidenciam manifestações dos futuros professores acerca da apropriação de elementos constitutivos de um modo geral de organização do ensino. Da análise do que se apreende da pesquisa estabeleceu-se a organização de dois eixos: o movimento de aprendizagem da docência pelos futuros professores e o movimento de aprendizagem da pesquisadora. O primeiro contempla as principais conclusões decorrentes do conhecimento desse movimento para a organização do processo formativo dos futuros professores, na direção da práxis docente. Já o segundo, envolve a apropriação do referencial teórico, de princípios de um modo geral de organização do ensino para a formação de professores e, por fim, o processo de conhecimento do fenômeno e de constituição de um modo de fazer pesquisa.

Sujeitos da investigação: participaram estudantes de um curso de licenciatura em Matemática, nas disciplinas Metodologia do Ensino de Matemática e Prática de Docência em Matemática I e II.

ASPECTOS DE CONTEÚDO

Palavras-chave: prática de ensino, estágio, Teoria da Atividade, organização de ensino, reflexão, práxis docente.

Objetivo da pesquisa: investigar a apropriação de elementos constitutivos de um modo geral de organização do ensino por futuros professores de Matemática nas disciplinas de Prática de

Ensino e Estágio, com o intuito de explicitar indicadores de um movimento formativo na direção da práxis docente e, por conseguinte, identificar elementos norteadores para a organização do ensino pelos formadores de professores.

Conclusão da pesquisa: a pesquisa possibilita indicativos acerca do papel do professor formador na universidade, dos instrumentos dos quais ele necessita dispor em sua atividade, do papel do professor orientador de estágio na escola, da necessidade de sua relação com a universidade e com o professor formador e da organização das ações de ensino no movimento de reflexão, análise e planificação das ações.

Principais referências bibliográficas: Leontiev (1983,1988), Nóvoa (1995) e Zeichener (1993, 2008).

FICHA CATALOGRÁFICA 2

A formação do professor pesquisador nos cursos de licenciatura: a perspectiva do professor formador e dos licenciandos

Autor: Marly Kruger de Pesce

ASPECTOS GERAIS DE IDENTIFICAÇÃO

IES: Pontifício Universidade Católica de São Paulo

Programa: Programa de Pós-graduação em Educação

Nível: Doutorado

Ano de defesa: 2012

ASPECTOS METODOLÓGICOS

Abordagem do problema: pesquisa qualitativa

Procedimento de coleta de dados: os dados foram coletados por meio de entrevista e pela análise de documentos institucionais.

Metodologia empregada: análise crítica do Discurso de Fairclough (1999) orientou a leitura e a interpretação do corpus da pesquisa.

Sujeitos da investigação: participaram da pesquisa quatro professores orientadores do estágio curricular supervisionado nos cursos de licenciatura de matemática, geografia, letras e história de uma universidade comunitária, como também, dois alunos do último ano de cada um dos referidos cursos.

ASPECTOS DE CONTEÚDO

Palavras-chave: formação de professores; cursos de licenciatura.

Objetivo da pesquisa: compreender como o professor formador considera formar o professor pesquisador.

Conclusão da pesquisa: a análise dos dados apontou que as professoras formadoras têm diferentes concepções do que é pesquisa. A formação discursiva advinda das especificidades da disciplina constitui a forma como essas professoras entendem a formação do professor pesquisador. Os documentos institucionais não indicam claramente o que é a pesquisa do professor, embora alguns deles descrevam os procedimentos didáticos que devem ser seguidos para ajudar o acadêmico a desenvolver-se como professor pesquisador. Os acadêmicos ainda compreendem a pesquisa como uma forma de o professor manter-se atualizado, tanto no que se refere ao conteúdo da disciplina quanto às questões pedagógicas. Em comum, professores formadores e alunos reconhecem a importância da pesquisa na atividade docente como possibilidade de desenvolver a autonomia referente aos conteúdos da disciplina e às situações da sala de aula. As professoras relataram algumas estratégias que

consideram fundamentais para ajudar a formação do professor pesquisador, as quais também são mencionadas pelos alunos. As mais mencionadas foram: orientação individual, incentivo, questionamento e discussão coletiva. Esta pesquisa demonstrou que a forma como as professoras formadoras entendem e ensinam a fazer pesquisa são afetadas tanto pelas experiências pessoais com a pesquisa como pela cultura institucional. Da mesma forma, os acadêmicos imersos nas múltiplas interações, vão se constituindo discursivamente pela área do seu curso de licenciatura.

Principais referências bibliográficas: Vygotski (2009), André (2001,2006), Concham-Smith e Lytle (1999), Lüdke (2000, 2001).

FICHA CATALOGRÁFICA 3

O estágio supervisionado como contexto de formação docente específica para a educação infantil: o que dizem os formandos sobre suas aprendizagens?

Autor: Jacicleide Ferreira Targino da Cruz Melo

ASPECTOS GERAIS DE IDENTIFICAÇÃO

IES: Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Programa: Programa de Pós-Graduação em Educação

Nível: Doutorado

Curso de licenciatura: Pedagogia

Ano de defesa: 2014

ASPECTOS METODOLÓGICOS

Abordagem do problema: pesquisa qualitativa

Procedimento de coleta de dados: para a construção e análise de dados o questionário, a análise de documentos e, especialmente, entrevistas semiestruturadas (individuais e coletivas), cuja premissa fundamental foi a produção-compreensão de sentidos numa perspectiva dialógica.

Metodologia empregada: A base teórico-metodológica de L.S. Vygotsky e do dialogismo de M. Bakhtin sobre a pesquisa nas ciências humanas, bem como seus postulados sobre os processos de aprendizagem e desenvolvimento, concebidos como essencialmente sociais e discursivos.

Sujeitos da investigação: O estudo foi realizado na disciplina Estágio Supervisionado em educação infantil do curso de Pedagogia do *Campus* Avançado de Patu-UERN, contando com a participação de quatro estagiários que realizaram estágio no período da pesquisa em 2012.

ASPECTOS DE CONTEÚDO

Palavras-chave: Educação Infantil. Formação de professores. Estágio Supervisionado.

Objetivo da pesquisa: Analisar que saberes específicos à atuação docente na Educação Infantil são construídos, segundo graduandos-estagiários, no Estágio Supervisionado do curso de Pedagogia.

Conclusão da pesquisa: Concluimos que o Estágio pode constitui-se como instância articuladora-consolidadora do precoce de formação do futuro professor e, desde que orientado, pode proporcionar a efetivação da iniciação não apenas à prática, mas à práxis, enquanto movimento de indissociabilidade entre teoria e prática.

Principais referências bibliográficas: Vygotski (2000); Smolka (2000); Gatti, Barreto e André (2011).

FICHA CATALOGRÁFICA 4

O estágio na formação do professor de geografia: relação universidade e escola básica.

Autor: Cláudia do Carmo Rosa

ASPECTOS GERAIS DE IDENTIFICAÇÃO

IES: Universidade Federal de Goiás

Programa: Programa de Pesquisa e Pós-Graduação em Geografia

Nível: Mestrado

Curso de licenciatura: Geografia

Ano de defesa: 2014

ASPECTOS METODOLÓGICOS

Abordagem do problema: pesquisa qualitativa

Procedimento de coleta de dados: No acompanhamento dos sujeitos da pesquisa, utilizou-se como principal instrumento de coleta de dados e informações a produção de narrativas. Outros instrumentos foram os diários de campo, a análise documental e a observação direta no campo investigativo.

Metodologia empregada: investigam-se a inserção do estagiário na escola-campo, a motivação para a realização do estágio, as dificuldades enfrentadas, a superação de tais dificuldades, as contribuições do estágio para a formação profissional, a importância do estágio na relação universidade e escola e as interfaces entre as disciplinas acadêmicas e os conteúdos geográficos na construção da Geografia escolar.

Sujeitos da investigação: vinte e dois estagiários, que produziram cinco narrativas com temáticas relativas às atividades realizadas no estágio.

ASPECTOS DE CONTEÚDO

Palavras-chave: estágio curricular supervisionado, formação do professor de Geografia, relação universidade e escola, geografia escolar.

Objetivo da pesquisa: Compreender o estágio no processo de formação do professor de Geografia, tendo como elemento norteador a relação universidade e escola.

Conclusão da pesquisa: As constatações desta investigação e os referenciais teórico-metodológicos utilizados permitiram levantar propostas de encaminhamentos para a aproximação universidade e escola na construção da Geografia escolar, fundamentadas, entre outros, no planejamento de ensino, no papel dos professores orientadores e dos professores supervisores de estágio e no papel dos conteúdos geográficos.

Principais referências bibliográficas: Lüdke e André (1986), Demo (2008) e Cunha (2005).

FICHA CATALOGRÁFICA 5

A aprendizagem da docência nos cursos técnicos de ensino médio integrado

Autor: Leila Adriana Baptaglin

ASPECTOS GERAIS DE IDENTIFICAÇÃO

IES: Universidade Federal de Santa Maria

Programa: Programa de Pós-Graduação

Nível: Doutorado em Educação

Curso de licenciatura:

Ano de defesa: 2014

ASPECTOS METODOLÓGICOS

Procedimento de coleta de dados: realização da análise documental

Abordagem do problema: qualitativa – narrativa sociocultural.

Metodologia empregada: metodologia qualitativa a qual se desenvolveu a partir da abordagem narrativa sociocultural.

Sujeitos da investigação: A investigação foi realizada com os professores dos primeiros anos do ensino médio integrado e com os professores efetivos da instituição. Ou seja, 13 docentes que fazem parte da investigação. Destes, 13 professores, dois são bacharéis, três apresentam formação para a docência ou especialização na área da Educação e bacharelado e oito são licenciados.

ASPECTOS DE CONTEÚDO

Palavras-chave: Aprendizagem da docência. Trajetórias formativas. Atividade docente de estudo. Cultura escolar. *Habitus* docente e cursos técnicos de ensino médio integrado.

Objetivo da pesquisa: compreender como ocorre a aprendizagem da docência dos professores que trabalham com cursos técnicos de ensino médio integrado

Conclusão da pesquisa: foi evidenciado ao longo do estudo, por meio das narrativas colhidas, que nos cursos técnicos de ensino médio integrado deste colégio pertencente a uma ies pública a aprendizagem da docência ocorre muito mais pela existência de um *habitus* docente, que passa a reorganizar a cultura escolar, do que efetivamente, pela existência de uma atividade docente de estudo

Principais referências bibliográficas: Vygotski (1995, 2003, 2007); Bakhtin (1986); Freitas (1994, 1996, 1998).

FICHA CATALOGRÁFICA 6

O professor da escola básica e o estágio supervisionado: sentidos atribuídos e a formação inicial docente

Autor: Monica Abrantes Galindo

ASPECTOS GERAIS DE IDENTIFICAÇÃO

IES: Universidade de São Paulo

Programa: Pós-graduação em Educação

Nível: Doutorado

Curso de licenciatura: Física

Ano de defesa: 2012

ASPECTOS METODOLÓGICOS

Abordagem do problema: pesquisa qualitativa.

Metodologia empregada: foi utilizada a abordagem sócio histórica, pela preocupação em compreender os eventos investigados, descrevendo-os e procurando suas possíveis relações, numa busca de integração do individual com o social.

Sujeitos da investigação: participaram da pesquisa professores do ensino médio que ministram aulas de Física, que receberam estagiários em suas salas e que foram considerados, por esses estagiários, professores que os receberam bem.

ASPECTOS DE CONTEÚDO

Palavras-chave: estágio supervisionado, formação de professores, ensino de Física, relação universidade-escola, sentidos, professor da escola básica, professor parceiro.

Questão orientadora da pesquisa: Que sentidos professores que ministram aulas de Física no ensino Médio e recebem estagiários em suas salas de aula, atribuem ao estágio supervisionado da Licenciatura de Física e que relações podemos estabelecer entre esses sentidos e a formação inicial docente?

Conclusão da pesquisa: a síntese das implicações desses sentidos para a formação aponta para a necessidade de ações intencionais na direção de uma maior aproximação entre a universidade e a escola, visto que há na situação de estágio e, em especial, no contato com o professor parceiro uma série de possibilidades de atendimento de exigências legais atuais e de atuação para a melhoria da formação inicial e continuada através de uma melhor compreensão dos contextos e das práticas docentes. O olhar mais atento das instituições formadoras e o movimento das políticas educacionais e gerais visando a organização de condições mais favoráveis para a articulação do trabalho em parceria das instituições envolvidas pode efetivar a concretização dessas potencialidades.

Principais referências bibliográficas: Freire (1996, 2003), Freitas (2003), Gauthier (1998), Leontiev (1978, 1983), Tardif (2002, 2000), Tardif, Lessard (2008), Vygotsky (2000, 2008).

FICHA CATALOGRÁFICA 7

O estágio supervisionado segundo a visão de acadêmicos do curso de
Ciências Biológicas

Autor: Virginia Iara de Andrade Maistro

ASPECTOS GERAIS DE IDENTIFICAÇÃO

IES: Universidade Estadual de Londrina

Programa: Ensino de Ciências e Educação Matemática

Nível: Doutorado

Curso de licenciatura: Ciências Biológicas

Ano de defesa: 2012

ASPECTOS METODOLÓGICOS

Abordagem do problema: pesquisa qualitativa

Procedimento de coleta de dados: os dados foram coletados de entrevistas áudio gravadas, realizadas em quatro momentos, organizados, estruturados e interpretados na Matriz 3x3, que consideram a gestão da matéria e a gestão de classe como gestão de relações com o saber.

Metodologia empregada: análise textual discursiva. Matriz 3x3 proposta por Arruda; Lima e Passos (2011), visando ao estudo de seu potencial e à delimitação das condições de sua aplicação.

Sujeitos da investigação: participaram da pesquisa cinco acadêmicos que optaram pela Licenciatura em Ciências Biológicas de uma universidade pública do Paraná.

ASPECTOS DE CONTEÚDO

Palavras-chave: professores de ciência, ensino superior, estágios supervisionados.

Objetivo da pesquisa: analisar os discursos buscando entender como os acadêmicos lidavam com a questão de ser professor e como enfrentaram os desafios da prática docente.

Conclusão da pesquisa: os resultados sugerem que esta pesquisa avançou quanto ao provocar discussões sobre a importância da experiência inicial para a docência, uma vez que os dados nos mostram que a maioria dos acadêmicos realiza a habilitação para a Licenciatura, mas não a quer para seu futuro. Consideramos que os acadêmicos mantêm-se, principalmente, na coluna 2 da Matriz 3x3, por terem avançado quanto à experiência docente, conquanto suas

referências ainda se encontrem no entendimento comum. Embora as preocupações centrem-se mais na sua prática, não se registrou a presença, em suas reflexões, dos saberes da formação que são de responsabilidade da universidade, os conhecimentos da Filosofia da Educação, da Psicologia e da produção acadêmica.

Principais referências bibliográficas: Charlot (2005), Chevallard (2005), Moraes (2003) e Travaglia (1991).

FICHA CATALOGRÁFICA 8

Os sentidos partilhados sobre Estágio Supervisionado e as contribuições para a prática docente do professor com experiência docente

Autor: Maria Julia Carvalho de Melo

ASPECTOS GERAIS DE IDENTIFICAÇÃO

IES: Universidade Federal De Pernambuco

Programa: Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea

Nível: Mestrado

Curso de licenciatura: Pedagogia

Ano de defesa: 2014

ASPECTOS METODOLÓGICOS

Abordagem do problema: pesquisa qualitativa

Procedimento de coleta de dados: Pesquisa documental e entrevistas semiestruturadas.

Metodologia empregada: a partir da pesquisa associada à Análise de Discurso na perspectiva de Orlandi (2007, 2010, 2012) buscando perceber o dito, o não dito e o silenciado nos sentidos produzidos sobre estágio supervisionado. Através da recorrência de enunciados acessar os sentidos produzidos por três grupos de produção do discurso: as publicações científicas, os projetos curriculares de dois cursos de Pedagogia e as nove professoras em formação/com experiência pertencentes a esses dois cursos.

Sujeitos da investigação: três grupos de produção do discurso: as publicações científicas, os projetos curriculares de dois cursos de Pedagogia e as nove professoras em formação/com experiência pertencentes a esses dois cursos.

ASPECTOS DE CONTEÚDO

Palavras-chave: estágio supervisionado, prática docente, sentidos, movimento discursivo.

Objetivo da pesquisa: compreender o movimento discursivo entre os sentidos de estágio supervisionado e as contribuições desse componente curricular para a prática docente do professor com experiência.

Conclusão da pesquisa: como resultados de pesquisa, identificamos a forte presença da epistemologia da prática perceptível através da recorrência de enunciados como saberes, reflexão sobre a prática, cotidiano, professor pesquisador, os quais marcaram o sentido de estágio como eixo articulador e como atividade teórico-prática, sentido este que, ao não limitar o estágio à observação e à cópia de modelos bem-sucedidos de ensino e aprendizagem, abre espaço para o potencial criador e criativo do professor em formação permitindo que este, ao observar a prática de outros e da teoria aprendida no processo formativo, produza seu próprio fazer.

Principais referências bibliográficas: Pimenta e Lima (2004), Pimenta (2011, 2012), Tanuri (2000), Roldão (2007), Souza (2006), Franco (2012) e Orlandi (2007, 2010, 2012).

FICHA CATALOGRÁFICA 9

Estágio Supervisionado na formação de professores em serviço dos anos iniciais do ensino fundamental

Autor: Mirtes Gonçalves Honório

ASPECTOS GERAIS DE IDENTIFICAÇÃO

IES: Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Programa: Pós-Graduação em Educação

Nível: Doutorado

Curso de licenciatura: Pedagogia

Ano de defesa: 2011

ASPECTOS METODOLÓGICOS

Abordagem do problema: pesquisa qualitativa – perspectiva crítica.

Procedimento de coleta de dados: pesquisa bibliográfica, análise documental, entrevista semiestruturada e registro fotográfico.

Metodologia empregada:

Sujeitos da investigação: participaram da pesquisa 10 (dez) professores egressos do curso promovido pela UFPI concluintes em 2006 e que desenvolvem atividades docentes em escolas situadas no meio rural no município de Teresina-PI, 2 (duas) professoras supervisoras de estágio da UFPI e a coordenadora do curso.

ASPECTOS DE CONTEÚDO

Palavras-chave: política educacional, formação de professores, estágio supervisionado.

Objetivo da pesquisa: analisar as possibilidades e os limites de o Estágio Supervisionado em um curso de Formação de Professores em Serviço dos anos iniciais do ensino fundamental realizado por meio de convênio entre a Universidade Federal do Piauí e a Prefeitura Municipal de Teresina.

Conclusão da pesquisa: A análise do objeto evidenciou que, historicamente, as políticas educacionais modificaram-se, mas não aconteceram rupturas nos padrões tradicionais de formação de professores, o suficiente, principalmente nas propostas curriculares, em face das mudanças requeridas pela sociedade informacional e global. Constatamos, ainda, que, no Estágio Supervisionado, o processo de reflexão crítica sobre a prática pedagógica foi viabilizado, parcialmente, e suscitou a reconstrução de saberes específicos ao fazer pedagógico de modo a conduzir o processo ensino-aprendizagem articulando diferentes realidades do ensino fundamental e enfrentando situações decorrentes de práticas conservadoras em relação ao ensino no meio rural. Contribuiu, portanto, esse componente curricular para redimensionar, em parte, a ação pedagógica dos(as) professores(as) egressos(as).

FICHA CATALOGRÁFICA 10

O estágio curricular supervisionado na licenciatura em Ciências Biológicas e a busca pela experiência formativa: aproximações e desafios

Autor: Moisés Nascimento Soares

ASPECTOS GERAIS DE IDENTIFICAÇÃO

IES: Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho

Programa: Ensino de Ciências e Matemática.

Nível: Doutorado

Curso de licenciatura: Ciências Biológicas

Ano de defesa: 2012

ASPECTOS METODOLÓGICOS

Abordagem do problema: pesquisa qualitativa

Procedimento de coleta de dados: as principais fontes de coleta de dados foram: respostas de questionários, depoimentos e opiniões emitidos em reuniões de grupo focal, transições de áudio de seminários, reuniões de acompanhamento e registros escritos de narrativas autobiográficas, de sessões de videoformação, relatórios de estágio e de projetos colaborativos com os relatos da experiência apresentados em um evento educativo.

Metodologia empregada: foi observada e analisada através dos efeitos evidenciados ao longo de diferentes atividades de estágio curricular supervisionado em que foi posto em prática um conjunto de ações educativas intencionais, desenvolvidas a partir de uma proposta que configurou seu planejamento e execução.

Sujeitos da investigação: participaram da pesquisa 37 estagiários.

ASPECTOS DE CONTEÚDO

Palavras-chave: estudantes universitários, estágios supervisionados, Biologia, formação profissional, Teoria Crítica.

Objetivo da pesquisa: investigar a natureza das limitações e das contribuições da aproximação do conceito de experiência formativa envolvendo licenciandos de Biologia.

Conclusão da pesquisa: os principais resultados sugerem nove aspectos constituintes do que pode se chamar de uma ontologia da experiência formativa como uma forma de política que pode contribuir para a reconstrução de modelos críticos para a formação inicial de professores de Biologia e para a reelaboração de projetos de estágio nas universidades e escolas. Tal noção poderia constituir-se como um conceito estruturante e unificador de propostas e ações intencionais para demarcar uma identidade própria das licenciaturas comprometidas com a formação de futuros professores que se aproximam da concepção de que professores são intelectuais transformadores.

FICHA CATALOGRÁFICA 11

Concepções de licenciandos do curso de Química da Universidade Federal de Juiz de Fora e professores de Química da Educação Básica sobre o Estágio Supervisionado

Autor: Silvio Ivanir de Castro

ASPECTOS GERAIS DE IDENTIFICAÇÃO

IES: Universidade Federal de Juiz de Fora

Programa: Programa de Pós-Graduação em Química

Nível: Mestrado

Curso de licenciatura: Química

Ano de defesa: 2014

ASPECTOS METODOLÓGICOS

Abordagem do problema: Pesquisa qualitativa

Procedimento de coleta de dados: dois questionários distribuídos aos licenciados e aos professores das escolas, além de uma entrevista semiestruturada concedida pela professora orientadora de estágio.

Metodologia empregada: a construção de dados foi realizada através de análise de conteúdo. O método utilizado foi a “categorização”, que consiste em classificar os elementos de acordo com o que eles têm em comum. Esse método comporta duas etapas: o inventário, que consiste em isolar os elementos e a classificação, que consiste em repartir os elementos impondo certa organização às mensagens.

Sujeitos da investigação: participaram da pesquisa sete licenciandos do curso de Química da UFJF que realizaram o Estágio curricular nos anos de 2010 e 2011, seis professores da educação básica que receberam os licenciandos e a professora orientadora no período investigado.

ASPECTOS DE CONTEÚDO

Palavras-chave: estágio. formação inicial, formação continuada, parceria.

Objetivo da pesquisa: temos como objetivos conhecer as concepções sobre a estrutura e desenvolvimento do Estágio de forma a compreender como a suas participações impactam na formação inicial e continuada dos professores, bem como identificar as necessidades de mudanças no Estágio.

Conclusão da pesquisa: verificamos que a coexistência entre professores e licenciandos não contribuiu plenamente para seu desenvolvimento profissional, tendo como possíveis consequências: os futuros professores podem não vir a atuar plenamente como coformadores, uma vez que não vivenciaram essa realidade.

Principais referências bibliográficas: Agostini e Terrazzan (2010); Andrade e Resende (2010).

FICHA CATALOGRÁFICA 12

A resolução de problemas na licenciatura em Matemática: análise de um processo de formação no contexto do estágio curricular supervisionado

Autor: Marcelo Carlos de Proença

ASPECTOS GERAIS DE IDENTIFICAÇÃO

IES: Universidade Estadual Paulista

Programa: Pós-graduação em Educação

Nível: Doutorado

Curso de licenciatura: Matemática

Ano de defesa: 2012

ASPECTOS METODOLÓGICOS

Abordagem do problema: pesquisa qualitativa

Procedimento de coleta de dados: os dados foram coletados por meio: (1) de entrevistas iniciais; (2) da participação em um processo de intervenção que envolveu um curso sobre Resolução de Problemas e a atuação em regências de aula que buscavam implementar os conhecimentos aprendidos nesse curso para o ensino-aprendizagem de três conteúdos: um de aritmética, um de álgebra e um de geometria; e (3) de entrevistas finais que avaliaram o trabalho desenvolvido.

Sujeitos da investigação: participaram da pesquisa quatro licenciandos em Matemática que cursavam o último ano do curso.

ASPECTOS DE CONTEÚDO

Palavras-chave: Matemática, licenciatura, formação de professores, estágio supervisionado.

Objetivo da pesquisa: investigar questões relacionadas à formação inicial do futuro professor de Matemática sobre a resolução de problemas.

Conclusão da pesquisa: a análise dos dados mostrou que, antes da intervenção, os sujeitos tinham pouco conhecimento sobre os aspectos que caracterizavam a resolução de problemas no ensino e nas regências de aula, esses sujeitos tiveram dificuldades em desenvolver uma discussão das estratégias de resolução dos problemas.

Principais referências bibliográficas: Shulman (1986, 1987), Gauthier et al. (1998), Tardif (2007), Echeverría e Pozo (1998).

FICHA CATALOGRÁFICA 13

O estágio supervisionado na formação inicial do professor de Matemática no contexto das tecnologias educacionais

Autor: Marcelo Souza Motta

ASPECTOS GERAIS DE IDENTIFICAÇÃO

IES: Universidade Cruzeiro do Sul

Programa: Ensino de Ciências

Nível: Doutorado

Curso de licenciatura: Matemática

Ano de defesa: 2012

ASPECTOS METODOLÓGICOS

Abordagem do problema: pesquisa qualitativa

Procedimento de coleta de dados: como processo investigativo utilizamos um método de pesquisa misto com uma abordagem de pesquisa-ação e momentos colaborativos. Os principais instrumentos de coleta foram: mapas conceituais, observações, questionários, gravações, relatórios e atividades investigativas.

Sujeitos da investigação: participaram da pesquisa acadêmicos de um Curso de Licenciatura em Matemática.

ASPECTOS DE CONTEÚDO

Palavras-chave: tecnologias educacionais, formação de professores, estágio curricular.

Objetivo da pesquisa: verificar se ambientes mediado por computador podem contribuir na formação inicial dos acadêmicos de um Curso de Licenciatura em Matemática, auxiliando-os a criar um ambiente didático e significativo durante a realização do estágio obrigatório.

Conclusão da pesquisa: os resultados apontam que a utilização de tecnologias na formação inicial dos acadêmicos do Curso de Licenciatura em Matemática promove impactos significativos durante a realização do estágio supervisionado criando na escola um ambiente que proporciona aos alunos novas formas de pensar e agir.

Principais referências bibliográficas: Tardif, Shulman., Moran, Borba, Valente, Prensky, Giraffa, Teixeira, Ausubel, Moreira, Novak, Brosseau, Almouloud.

FICHA CATALOGRÁFICA 14

O estágio na licenciatura em Educação Física em perspectiva semiótica: (re)ver-se e (re)criar-se em imagens

Autor: Diego de Sousa Mendes

ASPECTOS GERAIS DE IDENTIFICAÇÃO

IES: Universidade Estadual Paulista

Programa: Programa de Pós-Graduação em Educação

Nível: Doutorado

Curso de licenciatura: Educação Física

Ano de defesa: 2016

ASPECTOS METODOLÓGICOS

Abordagem do problema: pesquisa qualitativa – pesquisa-ação.

Delineamento metodológico: a análise dos dados demonstrou que cinco elementos formativos impactaram sobre a conduta docente dos participantes do estudo, tornando a experiência de estágio mais significativa, a saber: interpretar os diálogos e as reflexões dos, entre os e com os participantes do estudo, tendo como referência a lógica viva da investigação científica conforme proposto pela semiótica peirceana; admitir uma abertura ao afeto e à sensibilidade na relação pedagógica escolar e na formação docente; explorar as múltiplas linguagens (escrita, oral, fotográfica, audiovisual), em especial o universo das imagens fotográficas e audiovisual como meios detonadores da reflexão coletiva e do ímpeto de investigação sobre as práticas pedagógicas; tematizar a experiência de estágio por meio do confronto e da interlocução com diferentes pontos de vista, como meio de ampliação da aprendizagem e tomar como base a comunicação em rede e seus predicados, capazes de expandir a experiência de interconexão entre os agentes do Estágio (supervisores de estágio, professores em formação inicial, estudantes da educação básica), como modo de ampliar a colaboração na produção do saber pedagógico.

Procedimento de coleta de dados: estimulou-se a produção e socialização de imagens fotográficas e de vídeos a respeito das experiências de estágios pelos participantes da pesquisa.

Metodologia empregada: os vídeos e fotografias foram utilizados ao longo de um semestre letivo, subsidiando análises e reflexões coletivas, presenciais e por meio das redes sociais da internet (*on-line*) sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas nos estágios.

Sujeitos da investigação: 30 professores em formação inicial.

ASPECTOS DE CONTEÚDO

Palavras-chave: estágio supervisionado em Educação Física, formação de professores. Semiótica, tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC).

Objetivo da pesquisa: o presente estudo investigou quais repercussões decorreram da constituição do Estágio Supervisionado a partir de pressupostos da perspectiva semiótica do filósofo e cientista norte-americano Charles S. Peirce.

Conclusão da pesquisa: concluímos que a perspectiva semiótica de estágio desenvolveu entre os participantes do estudo uma atitude científica em relação à prática pedagógica, subsidiou a capacidade de pensar a partir de/com imagens, o que, por sua vez, repercutiu na capacidade de analisar as práticas pedagógica de forma mais criteriosa, racional e autodeterminada. Também constatamos a formação de uma conduta docente mais dialógica e

consciente da relevância do trabalho coletivo e colaborativo entre os professores em formação inicial.

Principais referências bibliográficas: Belloni (2001); Fantin (2006); Mendes e Colpas (2014).

FICHA CATALOGRÁFICA 15

Prática de ensino e estágio supervisionado: eixos articuladores da formação inicial de professores da educação básica

Autor: Gislene Miotto Catolino Raymundo

ASPECTOS GERAIS DE IDENTIFICAÇÃO

IES: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

Programa: Estudos Pós-Graduados em Educação.

Nível: Doutorado

Curso de licenciatura: Pedagogia

Ano de defesa: 2011

ASPECTOS METODOLÓGICOS

Abordagem do problema: pesquisa qualitativa

Procedimento de coleta de dados: a coleta dos dados por meio de análise documental e questionários aplicados aos docentes e acadêmicos da instituição analisada.

Sujeitos da investigação: participaram da pesquisa docentes e acadêmicos do curso de Pedagogia do Centro Universitário Maringá.

ASPECTOS DE CONTEÚDO

Palavras-chave: estágio supervisionado, prática de ensino, formação de professores.

Objetivo da pesquisa: analisar a partir das novas Diretrizes Curriculares para a formação de professores da educação básica, especificamente frente às exigências propostas pela LDB nº. 9394/96 e também pelas Resoluções e Pareceres do Conselho Nacional de Educação como a Prática de Ensino e Estágio Curricular Supervisionado são compreendidos e vivenciados nos cursos de formação inicial de docentes.

Conclusão da pesquisa: a análise desses documentos permitiu identificar o quanto a Prática de Ensino e o Estágio são concebidos como um espaço e tempo que possibilitou mudanças, aprendizados, ressignificou a prática pedagógica e permitiu redescobrir a dimensão social de ser professor, principalmente daqueles que já atuam como docentes da educação básica.

FICHA CATALOGRÁFICA 16

Modos de realizar estágio curricular supervisionado em Geografia: vozes de professores supervisores e professores parceiros na Região Sudeste

Autor: Vilmar José Borges

ASPECTOS GERAIS DE IDENTIFICAÇÃO

IES: Universidade Estadual Paulista

Nível: Doutorado

Curso de licenciatura: Geografia

Ano de defesa: 2012

ASPECTOS METODOLÓGICOS

Abordagem do problema: pesquisa qualitativa

Procedimento de coleta de dados: foram utilizados dois procedimentos que podem se relacionar sem causar danos teórico-metodológicos a cada um, separadamente: História Oral Temática e Análise de Conteúdo. Assim, para coleta dos dados e apoiados nos pressupostos da História Oral Temática, utilizamos de entrevistas semiestruturadas.

Sujeitos da investigação: participaram da pesquisa oito profissionais, dos quais quatro são professores que supervisionam o Estágio Curricular na Licenciatura em Geografia, em instituições federais de Ensino Superior e os outros quatro são professores que recebem estagiários na Escola Básica, que denominamos de professor parceiro.

ASPECTOS DE CONTEÚDO

Palavras-chave: estágio curricular supervisionado,

Objetivo da pesquisa: mostrar, por meio de vozes de professores supervisores e de professores parceiros, de que forma o estágio curricular supervisionado tem sido realizado na Licenciatura em Geografia na Região Sudeste do Brasil.

Conclusão da pesquisa: as vozes de nossos sujeitos revelam que o desenvolvimento do estágio curricular supervisionado só se pode efetivar, implícita ou explicitamente, por meio de relações formais ou informais de parcerias, pois envolve diferentes sujeitos e instituições na busca por uma melhor formação e atuação docente. No entanto, essas mesmas vozes nos falam da precariedade com que têm sido estabelecidas essas relações, que se limitam mais no âmbito interpessoal e às relações de fato e não de direito.

FICHA CATALOGRÁFICA 17

Um estudo sobre o estágio supervisionado na formação inicial de professores de Matemática na Bahia

Autor: Maria Auxiliadora Lisboa Moreno Pires

ASPECTOS GERAIS DE IDENTIFICAÇÃO

IES: Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Programa: Pós-Graduação em Educação

Nível: Doutorado

Curso de licenciatura: Matemática

Ano de defesa: 2012

ASPECTOS METODOLÓGICOS

Abordagem do problema: pesquisa qualitativa

Procedimento de coleta de dados: a pesquisa foi operacionalizada com base nos documentos sobre o assunto, existentes nas instituições envolvidas e complementada com depoimentos de um grupo amplo de sujeitos participantes. Além disso, o estudo envolveu a participação de autores de livros que tratam do ECS na formação de professores de Matemática. Foram realizadas análises dos diferentes documentos construídos na pesquisa, como questionários, entrevistas, memoriais dos professores e relatórios.

Sujeitos da investigação: participaram da pesquisa professores e estudantes de 03 Instituições de Ensino Superior.

ASPECTOS DE CONTEÚDO

Palavras-chave: estágio supervisionado, formação inicial, licenciatura em Matemática.

Objetivo da pesquisa: investigar a configuração do ECS em três instituições de ensino superior da Bahia.

Conclusão da pesquisa: a situação revelada na configuração do ECS nas instituições pesquisadas está longe de ser caracterizada como ideal. São inúmeras as dificuldades, tensões e problemas enfrentados pelos estudantes e professores no dia a dia nos cursos de formação dos professores de Matemática e nas escolas públicas.

FICHA CATALOGRÁFICA 18

Identidade e hibridismo: discutindo a condição de aluno-professor no estágio supervisionado em língua inglesa

Autor: Édina Aparecida Cabral Bühner

ASPECTOS GERAIS DE IDENTIFICAÇÃO

IES: Universidade Federal do Paraná

Programa: Pós-Graduação em Letras

Nível: Doutorado

Curso de licenciatura: Letras

Ano de defesa: 2012

ASPECTOS METODOLÓGICOS

Abordagem do problema: qualitativa

Procedimento de coleta de dados: para efetivar tal estudo foi selecionada as seguintes técnicas para geração de dados as seguintes modalidades, aplicadas em momentos variados durante o processo de pesquisa: questionário, entrevista, observação participante, história de vida e gravações de áudio. Com o intuito de compreender a relação entre as dificuldades vivenciadas pelos licenciandos e a construção de suas identidades tomei como base o conceito de hibridização de Homi Bhabha, assim como procurei explicar o estágio como um processo de identificação pela perspectiva de Stuart Hall.

Metodologia empregada: pesquisa etnográfica esta pesquisa baseia-se na assunção de que é por meio das dificuldades, tais como as situações de conflitos, nos (des)encontros com as múltiplas identidades que envolvem o licenciando, no decorrer do curso, que o AP se posiciona e é posicionado durante a realização das atividades vivenciadas no ECS.

Sujeitos da investigação: o estudo foi realizado com alunos-professores do terceiro e quarto anos de duas instituições de ensino superior do Estado do Paraná.

ASPECTOS DE CONTEÚDO

Palavras-chave: identidade, formação de professores, estágios supervisionados.

Objetivo da pesquisa: compreender como o licenciando em língua inglesa (LI) constrói-se e é construído como professor, durante o curso de Letras, este estudo busca discutir a condição de aluno-professor (AP) vivenciada durante o Estágio Curricular Supervisionado (ECS).

Conclusão da pesquisa: discutir a construção da identidade do AP no processo de estágio, a partir dos referidos conceitos, contribui para que a formação de professores de LI seja compreendida como um processo, como um momento fundamental na construção da história pessoal e profissional do licenciando, e visa também fornecer informações que possam aprofundar o entendimento da construção da identidade de AP como um entre-lugar,

um espaço intervalar, na visão de Homi Bhabha, entre o ser aluno e ser professor de uma língua que não é a sua materna. Além disso, discutir a condição de AP nesta linha de pensamento permite considerar o ECS como um processo sempre incompleto e contínuo de posicionamentos e reposicionamentos, pois à medida que o AP depara-se com situações novas pode ressignificar os sentidos de professor e de aluno, da sua cultura e da cultura do outro, num movimento constante de (des)identificações.

APÊNDICE B – PERFIL RESUMIDO DOS SUJEITOS COLABORADORES PERTENCENTES AOS CURSOS DE LICENCIATURA

Quadro A – Perfil resumido dos sujeitos colaboradores pertencentes aos Cursos de Licenciatura do ICEG

Professores orientadores de ECS					
Iceg					
Sujeitos	Faixa Etária	Formação acadêmica	Experiência Profissional na Educação Básica (EB)	Experiência Profissional no Ensino Superior (ES)	Tempo de atuação como orientador
ANA HELENA	41-50	<ul style="list-style-type: none"> Graduação: Matemática – habilitação em Física – licenciatura plena – UPF/RS; e graduação em engenharia Elétrica Eletrônica – UPF/RS. Especialização: Educação Matemática – UPF/RS; Ensino de Física – UPF/RS. Mestrado: Educação – UPF/RS. Doutorado: Educação Científica e Tecnológica – UFSC/SC. 	<ul style="list-style-type: none"> Tempo de atuação profissional: 8 anos. Docência: Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos (EJA). Gestão: coordenação pedagógica. 	<ul style="list-style-type: none"> Tempo de atuação profissional: 24 anos. Docência: professora titular no curso de Física; e professora do curso de Engenharia Agrônômica; e em cursos de especialização <i>latu sensu</i>. Pesquisa: Projeto atual: Educação científica na contemporaneidade: perspectivas teóricas, didáticas e metodológicas. Extensão: Projeto atual: Astronomia na educação básica. Gestão: coordenação de curso; coordenação de curso de especialização; coordenação do Pró-Ciências (2003) – FAPERGS/Avaliadora INEP; coordenação do Laboratório de Física; Coordenação do subprojeto PIBID Física; coordenação da comissão de 	<ul style="list-style-type: none"> ES: 21 anos.

				criação do Curso de Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática; membro do Conselho Editorial-UPF; e membro titular do Conselho Universitário - UPF/RS.	
ANA CLARA	41-50	<ul style="list-style-type: none"> • Graduação: Geografia – licenciatura e bacharelado – UFSM/RS. • Mestrado: Engenharia Civil – UFSC/SC. • Doutorado em andamento: Geografia – UFSM/RS. 	<ul style="list-style-type: none"> • Tempo de atuação profissional: 1 ano. • Docência: Ensino Fundamental. 	<ul style="list-style-type: none"> • Tempo de atuação profissional: 16 anos. • Docência: professora titular do curso de geografia; e cursos de especialização <i>latu sensu</i>. • Pesquisa: nas linhas de Processo de transformações territoriais no RS e Processos de desenvolvimento regional. • Extensão: Projeto a Geografia no ensino fundamental: saberes e práticas para a formação continuada de professores. • Gestão: coordenação de Geografia; coordenação de estágios curriculares; coordenação do subprojeto Pibid Geografia– UPF. 	<ul style="list-style-type: none"> • ES: 7 anos.
			<ul style="list-style-type: none"> • Tempo de atuação 	<ul style="list-style-type: none"> • Tempo de atuação 	

□

ANA CAROLINA	51-60	<ul style="list-style-type: none"> • Graduação: Matemática – licenciatura plena – ICEG/UPF. • Especialização: Educação Matemática – UPF e Ensino de Ciências – UCS. • Mestrado em Educação – PPGEduc – UPF. 	<p>profissional: 10 anos.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Docência: Ensino Fundamental e Médio. 	<p>profissional: 33 anos.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Docência: professora titular do curso de Matemática; curso de Administração; e Pedagogia; e em cursos de especialização <i>latu sensu</i>. • Pesquisa: Área de processo de ensino-aprendizagem em Matemática. • Extensão: Projetos atual – Integração da universidade com a educação básica – Área da Matemática. • Gestão: coordenação de departamento; coordenação do curso de Matemática, do laboratório de Matemática; coordenadora do subprojeto Pibid Matemática – UPF. 	<ul style="list-style-type: none"> • ES: 14 anos
ANA CLAUDIA	41-50	<ul style="list-style-type: none"> • Graduação: Ciências – habilitação em Química ICEG/UPF. • Especialização: Educação Química – UNIJUI/RS. • Mestrado: Química analítica ambiental – UFSM/RS. • Doutorado em andamento: Engenharia de Minas, Metalúrgicas e Materiais – 	<ul style="list-style-type: none"> • Tempo de atuação profissional: 9 anos. • Docência: Ensino Fundamental e Médio. 	<ul style="list-style-type: none"> • Tempo de atuação profissional: 23 anos. • Docência: professora titular do curso de Química – licenciatura e bacharelado; professora nos cursos de: Engenharia Agrônoma, Engenharia Civil, Engenharia Ambiental, Engenharia Química e Engenharia de Alimentos; Curso de Farmácia; e em cursos de 	<p>ES: 23 anos</p>

		UFRGS.		<p>especialização <i>latu sensu</i>.</p> <ul style="list-style-type: none">• Pesquisa: Projeto atual – Estudo sobre as indicações geográficas de vinhos finos no Brasil.• Extensão: Projetos atuais – Fazendo a lição de casa; e Produção de biocombustível com resíduos de óleo usado na região de abrangências da UPF.• Gestão: coordenação da comissão para elaboração e implantação da Política Ambiental Institucional; coordenação do Centro de Ciências e Tecnologias Ambientais; coordenação dos Laboratórios do Ensino de Química.	
--	--	--------	--	---	--

Quadro B – Perfil resumido dos sujeitos colaboradores pertencentes aos Cursos de Licenciatura do IFCH

Professores orientadores de ECS IFCH					
Sujeitos	Faixa Etária	Formação acadêmica	Experiência Profissional na Educação Básica (EB)	Experiência Profissional no Ensino Superior (ES)	Tempo de atuação como orientador
MARTIN	41-50	<ul style="list-style-type: none"> • Graduação: Filosofia – Licenciatura plena – UPF/RS. • Mestrado: Filosofia – PUCRS. • Doutorado: Filosofia – UFSC/SC. 	-----	<ul style="list-style-type: none"> • Tempo de atuação profissional: 21 anos. • Docência: professor titular no curso de Filosofia – licenciatura e bacharelado. • Pesquisador nas linhas: Epistemologia; Poder, Direito e Cidadania; e Ética e racionalidade moderna. • Gestão: Direção do IFCH/UPF; coordenação dos cursos de Filosofia – licenciatura e bacharelado; e Conselho editorial do Secretariado Executivo em Revista. 	ES: 19 anos.
ANA JULIA	51-60	<ul style="list-style-type: none"> • Graduação: História – IFCH/UPF. • Especialização: Supervisão escolar – FAED/UPF e História regional – IFCH/UPF. • Mestrado em Educação – 	<ul style="list-style-type: none"> • Tempo de atuação profissional: 17 anos. • Docência: Ensino Fundamental. • Gestão: coordenação pedagógica. 	<ul style="list-style-type: none"> • Tempo de atuação profissional: 22 anos. • Docência: professora titular do curso de História e professora do PPGEduc – UPF. • Pesquisadora do PPGEduc 	ES: 21 anos.

		<p>PPGEdu/UPF.</p> <ul style="list-style-type: none"> Doutorado em Educação – UFRGS. 		<p>– Linha de Processos Educativos e Linguagem.</p> <ul style="list-style-type: none"> Gestão: coordenação da Divisão de Graduação - UPF; coordenação institucional do PIBID – CAPES – UPF (2010-1012); editora chefe da revista Espaço Pedagógico – PPGEdu. 	
ANA PAULA	41-50	<ul style="list-style-type: none"> Graduação: Letras – UPF/RS. Especialização: Linguística aplicada a alfabetização – PUCRS. Mestrado: Linguística e Letras – PUCRS. Doutorado em andamento – Letras – UPF/RS. 	<ul style="list-style-type: none"> Tempo de atuação profissional: 21 anos. Docência: ensino fundamental na rede pública municipal e estadual; ensino médio – Escola de Ensino Médio – FUPF. Gestão: assessoria pedagógica na 7ª CRE. 	<ul style="list-style-type: none"> Tempo de atuação profissional: 27 anos. Docência: professora adjunta do curso de Letras – Português – Inglês e Português – Espanhol. Pesquisa: Projeto atual - Enunciação e gramática a língua em funcionamento. Extensão: Letramento em língua portuguesa para alunos intercambistas; Produção textual: escrita criativa. Gestão: coordenação de curso de Letras; coordenação adjunta; coordenação de área institucional; coordenação do sub-projeto PIBID Letras – Português. 	ES: 16 anos.

ANA CARLA	41-50	<ul style="list-style-type: none"> • Graduação: Letras – UPF/RS. • Especialização: Comunicação social – UPF/RS. • Mestrado: Letras – UFRGS. • Doutorado: Letras – UFRGS. 	<ul style="list-style-type: none"> • Tempo de atuação profissional: 10 anos. • Gestão: Coordenação pedagógica e do Centro de Idiomas na rede privada. 	<ul style="list-style-type: none"> • Tempo de atuação profissional: 27 anos. • Docência: professora titular do curso de Letras Português – Inglês; professora no curso de Ciências da Computação, Agronegócio, Secretariado Executivo e Comércio Exterior. • Pesquisa: Linha – Formação de professores e inovações metodológicas no ensino de línguas. Projeto atual: Ensino, inovação e formação crítica de professores de inglês. • Extensão: Projetos atuais - Ensino e Inovação; Autonomia e letramento; Grupos de estudos em língua inglesa; e Bookcrossing IFCH. • Gestão: coordenação do curso de Letras e do curso de Secretariado Executivo Bilingue, da área de línguas estrangeiras; coordenação de extensão – IFCH; coordenação de cursos de especialização; coordenação do centro de idiomas – UPF Idiomas; assessoria de estágios. 	ES: 20 anos
-----------	-------	--	---	---	-------------

ANA LUISA	31-40	<ul style="list-style-type: none"> • Graduação: Letras – UPF/RS. • Especialização: Língua e literatura espanhola – PUCRS; e Tradução Espanhol- Português e Português – Espanhol – Universidade Gama Filho - UGF/RJ. • Mestrado: Letras – UPF/RS. • Doutorado: Linguística Aplicada – UNISINOS/RS. 	<ul style="list-style-type: none"> • Tempo de atuação profissional: 9 anos. • Docência: ensino fundamental e médio na rede privada. 	<ul style="list-style-type: none"> • Tempo de atuação profissional: 16 anos. • Docência: professora adjunta do curso de Letras Português – Espanhol; e Secretariado Executivo. • Pesquisa: Projeto atual Letramento e multiletramentos. • Extensão: Projetos atuais – Autonomia e letramento: laboratório <u>bilingui</u>; Integração da universidade com a educação básica; e Integração da universidade com a educação básica: oficinas de matemática e português para surdos. • Gestão: coordenação do curso de Letras; coordenação de área institucional; coordenação de cursos de especialização; coordenação do subprojeto PIBID Letras – Espanhol; assessora internacional – UPF. 	ES: 7 anos.
-----------	-------	---	---	---	-------------

Quadro C – Perfil resumido do sujeito colaborador pertencente ao Curso de Licenciatura do ICB

Professora orientadora de ECS ICB					
Sujeito	Faixa Etária	Formação acadêmica	Experiência Profissional na Educação Básica (EB)	Experiência Profissional no Ensino Superior (ES)	Tempo de atuação como orientador
ANA MARIA	51-60	<ul style="list-style-type: none"> • Graduação: Ciências em licenciatura plena – UNISC/RS. • Especialização: Biologia Geral – UNISC/RS. • Mestrado em Biociências – PUCRS. • Doutorado em Ciências Biológicas (entomologia) – UFPR/PR. 	<ul style="list-style-type: none"> • Tempo de profissão: 11 anos. • Docência: Ensino Médio. 	<ul style="list-style-type: none"> • Tempo de profissão: 32 anos. • Docência: professora titular do curso de Ciência Licenciatura Plena (1984 – 1988) – UNISC/RS; professora titular nos cursos de licenciatura e bacharelado em Biologia – UPF; professora de cursos de pós-graduação lato sensu no Instituto de Ciências Biológicas - UPF. • Pesquisa: Projetos atuais: Diversidade de Diptera Tephritidae associados a capítulos de Asteraceae e frutos no campus I da UPF; e Conservação, manejo e uso da biodiversidade. • Extensão: Projeto de Biodiversidade na escola. • Gestão: coordenação de cursos de graduação e pós-graduação <i>lato sensu</i>, coordenação do subprojeto PIBID Biologia; e membro do Conselho Diretor da IES. 	<ul style="list-style-type: none"> • ES: 25 anos.

Quadro D – Perfil resumido do sujeito colaborador pertencente ao Curso de Licenciatura da FAED

Professora orientadora de ECS Faed					
Sujeito	Faixa Etária	Formação acadêmica	Experiência Profissional na Educação Básica (EB)	Experiência Profissional no Ensino Superior (ES)	Tempo de atuação como orientador
ANA ALICE	41-50	<ul style="list-style-type: none"> • Graduação: Pedagogia – Séries iniciais – UPF/RS. • Especialização: Metodologia do Ensino – UPF/RS. • Mestrado: Educação – PPGEduc – UPF/RS. • Doutorado: Educação – PPGEduc – UPF/RS. 	<ul style="list-style-type: none"> • Tempo de atuação profissional: 14 anos. • Docência: Educação Infantil, Ensino Fundamental – Anos iniciais e Magistério. • Gestão: coordenação pedagógica. 	<ul style="list-style-type: none"> • Tempo de atuação profissional: 12 anos. • Docência: professora titular do curso de Pedagogia – UPF/RS. • Pesquisa: Projeto atual: Processos discursivos de sistematização e de (re)construção do conhecimento da linguagem. • Extensão: Projetos atuais: Adoção consciente e Literatura infantil e as digitais do vestir: interação e aprendizagem. • Gestão: coordenação de cursos de graduação; coordenação da Área de Prática de Ensino e Estágios; coordenação do subprojeto PIBID -Pedagogia; Coordenação de Gestão de Processos Pedagógicos do PIBID-UPF; e membro da comissão de graduação. 	ES: 12 anos

Quadro E – Perfil resumido dos sujeitos colaboradores pertencentes aos Cursos de Licenciatura da FAC

Professores orientadores de ECS FAC					
Sujeitos	Faixa Etária	Formação acadêmica	Experiência Profissional na Educação Básica (EB)	Experiência Profissional no Ensino Superior (ES)	Tempo de atuação como orientador
ANA BEATRIZ	51-60	<ul style="list-style-type: none"> • Graduação: Desenho e Plástica – Bacharelado – FAC/UPF. • Graduação: Desenho e Plástica – Licenciatura – FAC/UPF. • Especialização: Artes plásticas: suportes científicos e práxis – PUCRS; e <u>Arteterapia</u> – UPF/RS. • Mestrado em História – UPF/RS. 	<ul style="list-style-type: none"> • Tempo de atuação profissional: 1 ano • Docência: Ensino fundamental e Médio. 	<ul style="list-style-type: none"> • Tempo de atuação profissional: 33 anos. • Docência: professora titular nos cursos de licenciatura e bacharelado em Artes Plásticas; professora no curso de Design Gráfico – UPF. • Gestão: coordenadora do curso de Artes, coordenadora do subprojeto <u>PiBID</u> Artes e presidente do conselho curador do Museu de Artes Visuais Ruth Schneider. 	ES: 16 anos.
ARTHUR	51-60	<ul style="list-style-type: none"> • Graduação: Música – habilitação em Canto. • Graduação: Música – Licenciatura plena. • Especialização: Educação Musical – UPF/RS. • Mestrado: Educação – UFRGS/RS. 	-----	<ul style="list-style-type: none"> • Tempo de atuação: 29 anos. • Docência: professor titular em Música – licenciatura e bacharelado. • Outras funções: Regente do coral universitário. 	ES: 9 anos.

Quadro F – Perfil resumido do sujeito colaborador pertencente ao Curso de Licenciatura da FEEF

Professora Orientadora de ECS FEFF					
Sujeito	Faixa Etária	Formação acadêmica	Experiência Profissional na Educação Básica (EB)	Experiência Profissional no Ensino Superior (ES)	Tempo de atuação como orientador
ANA SOFIA	61-70	<ul style="list-style-type: none"> • Graduação: Licenciatura em Educação Física – ESEF/IPA. • Especialização: Técnica Esportiva de Voleibol – ESEF/IPA. • Mestrado em Educação nas Ciências – UNIJUI. • Doutorado em andamento – Ciência do Esporte – EBE/Portugal. 	<ul style="list-style-type: none"> • Tempo de profissão: 23 anos. • Docência: Ensino Fundamental, Ensino Médio, Magistério e Educação de Jovens e Adultos. • Gestão: direção, vice - direção, coordenação pedagógica, supervisão pedagógica e de estágio; Diretora do Departamento Pedagógico da SE/RS – 2000-2002. 	<ul style="list-style-type: none"> • Tempo de profissão: 25 anos. • Docência: professora titular no curso de licenciatura e bacharelado em Educação Física; professora de cursos de pós-graduação <i>lato sensu</i> na Faculdade de Educação Física e Fisioterapia (FEFF). • Pesquisa: Projeto atual: Potencialidades e desafios de um projeto colaborativo com docentes dos anos iniciais do EF do EJA. • Extensão: Equipe de futsal com pessoas surdas; Convênio entre a UPF e a Associação dos cegos – APACE - PF/RS • Gestão: coordenadora pedagógica do curso de Educação Física, coordenadora do Centro Regional de Educação da Faculdade de Educação – FAED e coordenação do subprojeto PIBID Educação Física – Campus Palmeira das Missões. 	<p>Magistério: 6 anos.</p> <p>ES: 11 anos.</p>

APÊNDICE C – QUADRO EXEMPLO - CURSO DE LICENCIATURA EM ARTES VISUAIS

Quadro exemplo - Curso de Licenciatura em Artes Visuais

Identificação do curso	
Nome	ARTES VISUAIS (L)
Título Conferido	Licenciado em Artes Visuais
Forma de Ingresso	Vestibular
Modalidade	Presencial
Tempo de Formação	8 semestres
Dados do curso	
Objetivo geral	<p>Formar professores em Artes Visuais com conhecimentos técnico científicos e artístico-pedagógicos visando estimular a capacidade humana de criar, numa perspectiva interdisciplinar que qualifica, atualiza e integra. O curso de Artes Visuais - Licenciatura está sendo concebido com o intuito de cada vez mais estabelecer e fomentar relações significativas entre Arte e Educação. Busca-se realizar através desta nova proposta de curso, uma formação mais atual e abrangente para professores de Artes Visuais, voltados ao ensino fundamental e médio.</p>
Perfil do Profissional a formar	<p>Propõe-se a preparar um profissional que possa realizar uma leitura crítica da realidade e do uso das linguagens artísticas com conhecimento para usufruir o patrimônio cultural e artístico, nacional e internacional, com suas histórias e diferentes visões de mundo, além das competências de saber produzir e apreciar trabalhos em diversas linguagens artísticas.</p>
Concepção de ECS	<p>A disciplina Estágio Supervisionado busca oferecer condições para o exercício da prática docente, com orientações sistemáticas. Entende-se que o estágio terá pouco significado se não for</p>

	acompanhado de reflexão e problematização dos diferentes elementos que entram em jogo na ação pedagógica.	
Organização do ECS na matriz curricular		
	DISCIPLINA	Nível
ECS	Estágio Supervisionado I Estágio Supervisionado II Estágio Supervisionado III Estágio supervisionado IV	5 6 7 8
Disciplina de formação básica e específica	Didática Geral Psicologia da Educação Política, Estrutura e Gestão da Educação Básica Metodologia do Ensino da Arte Educação Inclusiva	3 3 7 7 8

APÊNDICE D – ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

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

PROJETO DE PESQUISA

APRENDIZAGEM DOCENTE DO PROFESSOR ORIENTADOR NO ESTÁGIO
CURRICULAR SUPERVISIONADO NAS LICENCIATURAS

PESQUISADORA: Sybelle Regina Carvalho Pereira

ORIENTADORA: Profa. Dra. Doris Pires Vargas Bolzan

TÓPICOS-GUIA**ENTREVISTA NARRATIVA SEMIESTRUTURADA****A) DADOS DE IDENTIFICAÇÃO E PERFIL PROFISSIONAL**

1. Nome: _____
2. Escolher um nome fictício para sua identificação.
3. Faixa etária: () 31-40 () 41-50 () 51-60 () 61-70.
4. Curso (s) em que atua.
5. Formação inicial (curso, ano, instituição, tempo de formação).
6. Tempo de docência.
7. Outras funções.
8. Níveis e modalidade de atuação.
9. Pós-graduação (especialização, mestrado, doutorado).
10. Tempo de atuação como orientador de estágio.

B) TRAJETÓRIAS FORMATIVAS

1. Comente sobre a sua trajetória profissional e pessoal anterior ao ingresso na instituição atual (como foi seu ingresso nesta universidade?
2. O que te mobilizou a ingressar no ensino superior? Como foi?
3. Comente as exigências e os desafios da docência em uma universidade comunitária.

4. Destaque as experiências (múltiplas vivências) que marcaram a sua trajetória na educação básica e no ensino superior e que estão implicadas na sua trajetória na docência atualmente.
5. Comente o processo de orientação de estágio no seu processo de formação.
6. Que eventos você destaca na tua trajetória de orientador de estágio?

C) TRABALHO PEDAGÓGICO – ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO

1. Fale sobre a sua concepção de ensino e de aprendizagem.
2. O que você entende por “orientação/supervisão de estágio”?
3. Como você se vê no papel do orientador no processo de estágio? (Com relação ao estudante e ao professor supervisor da escola)
4. Comente sobre o modo como você organiza o seu trabalho pedagógico no estágio curricular (planejamento, objetivos, estratégias, avaliação, sequências didáticas, dinâmicas de aula).
5. Na tua compreensão qual função do estágio no processo formativo do acadêmico?
6. Você acha que o estágio atende às demandas formativas propostas no PPP do curso?
7. Você acha que o tempo e o espaço do estágio (no currículo) atendem às demandas formativas do seu curso?
8. No seu ponto de vista, como se dá a relação teoria e prática no estágio?

D) CONHECIMENTO PEDAGÓGICO COMPARTILHADO

1. Comente sobre as relações (pedagógicas) estabelecidas entre você, o estagiário e o professor supervisor da escola. **Parcerias – Quais conhecimentos?**
2. Comente sobre os processos na orientação de estágio (supervisor – estagiários – professor supervisor; orientador – estagiário; orientador – professor supervisor da escola).
3. Você conta com parcerias na condução do estágio? Se sim, comente sobre as contribuições dessas para o teu trabalho de orientação no ECS.
4. Tu participas de grupos de estudo sobre estágio? Projetos de pesquisa e extensão na universidade.

ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

Título da pesquisa: Aprendizagem docente do professor orientador no estágio curricular supervisionado nas licenciaturas

Pesquisadora responsável: Profa. Dra. Doris Pires Vargas Bolzan

Instituição/Departamento: Universidade Federal de Santa Maria – Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/ UFSM)

Endereço: CE/UFSM - Sala 3336B - sala da pesquisadora responsável

Telefone para contato com o PPGE: (55) 3220-8023

Autora: Sybelle Regina Carvalho Pereira

Telefones para contato: (54) 99713849 (autora), (55) 91121327 (pesquisadora responsável) e (55) 3220-8023 (PPGE).

Local da coleta de dados: Universidade de Passo Fundo – *Campus I*

Eu, Doris Pires Vargas Bolzan, **responsável** pela pesquisa “Aprendizagem docente do professor orientador no estágio curricular supervisionado nas licenciaturas”, convido a participar como voluntário deste nosso estudo. Você precisa decidir se quer participar ou não. Por favor, não se apresse em tomar a decisão. Leia cuidadosamente o que segue e esclareça qualquer dúvida que você tiver. Após ser esclarecido (a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra ficará sob minha responsabilidade. Em caso de recusa, você não será penalizado (a) de forma alguma.

Este estudo tem como objetivo central compreender o processo de orientação de estágio curricular supervisionado e como este implica a aprendizagem do ser formador-orientador no ensino superior, a fim de construir a arquitetura dessa aprendizagem. Para tanto, pretendemos **conhecer** a trajetória formativa, pessoal e profissional do formador que atua no processo de orientação do estágio; **reconhecer** as ações docentes que caracterizam o trabalho pedagógico no processo de orientação do estágio; identificar os conhecimentos pedagógicos compartilhados pelo formador no processo de orientação do estágio.

Acreditamos na relevância deste estudo por ser uma temática que visa favorecer a compreensão acerca do processo de aprendizagem docente dos formadores que atuam como orientadores no estágio curricular supervisionado na formação inicial de professores e, assim, realizar uma reflexão teórica sobre essa temática que venha inovar as estratégias institucionais de formação permanente no ensino superior e promover o desenvolvimento profissional docente.

A partir do seu consentimento em aceitar participar como voluntário neste estudo, agendaremos a entrevista individual conforme sua disponibilidade de horário e local; a entrevista será gravada em arquivo digital para facilitar a coleta dos dados. Após, realizada a entrevista e transcrita para a língua portuguesa na modalidade escrita, o conteúdo será devolvido para que você efetue alterações, inclusões ou exclusões se considerar pertinente.

Você tem garantida a possibilidade de não aceitar participar ou de retirar sua permissão a qualquer momento, poderá desistir de participar deste estudo caso desejar, sem que isso lhe cause qualquer prejuízo ou dano moral. Contudo, cabe destacar que, ao refletir sobre a trajetória profissional e explicitar sobre o próprio processo de aprendizagem, poderão emergir riscos emocionais ao narrar sobre esses eventos. Caso aconteça alguma emoção de angústia ou tristeza ao lembrar sobre um episódio enfrentado na tua vida docente e se essa emoção lhe causar desconforto, poderemos interromper a entrevista e conversar sobre outras coisas, tentarei ser agradável mudando de temática. Também poderá acontecer de você se sentir cansado (a); nesta situação, poderemos transferir a entrevista para outra data ou até quando estiveres disposta a continuar ou mesmo poderemos interromper definitivamente se assim desejar. Também, cabe aqui destacar que esta pesquisa não acarretará nenhum tipo de custos ou despesas.

De modo geral, esta investigação tem como pressupostos proporcionar, a partir da entrevista com os docentes, um espaço formativo, pois, à medida que este sujeito narra, mobiliza seus esquemas prévios, coloca-o num movimento reflexivo sobre o seu *ser e fazer docentes*, possibilitando-lhe, assim, desenvolver aprendizagens.

As informações obtidas serão utilizadas única e exclusivamente para esta pesquisa, sendo acessadas somente pela pesquisadora responsável e pela autora e estando sob responsabilidade delas para responderem por eventual extravio ou vazamento de informações confidenciais. O anonimato dos indivíduos envolvidos será preservado, em qualquer circunstância, o que envolve todas as atividades ou materiais escritos que se originarem desta investigação. Os investimentos financeiros necessários para sua participação neste estudo serão assumidos pelos pesquisadores. Fica, também, garantida indenização em casos de danos comprovadamente decorrentes da participação na pesquisa.

Ademais, as informações somente poderão ser divulgadas de forma anônima e serão mantidas na sala 3336B, Centro de Educação da UFSM, por um período de cinco anos sob os cuidados da pesquisadora responsável. Após esse período, os dados serão destruídos, através da queima dos arquivos digitais e impressos (entrevistas transcritas).

Os resultados encontrados neste estudo serão publicados em revistas relacionadas à área da Educação, como também divulgados em eventos afins. Em caso de necessidade de

algum esclarecimento, em qualquer fase de desenvolvimento da pesquisa ou para cessar a participação no estudo aqui proposto, a autora e a pesquisadora responsável por esta pesquisa encontram-se disponíveis pelos telefones anteriormente citados.

Autorização

Eu, _____, confirmo que recebi informações suficientes a respeito do desenvolvimento da pesquisa e esclareci minhas dúvidas. Sei que, em qualquer momento, poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão se assim eu desejar. A pesquisadora certificou-me de que todos os dados desta pesquisa serão confidenciais. Ficou claro também que minha participação é isenta de despesas. Concordo voluntariamente em participar deste estudo e tenho consciência de que terei liberdade de retirar meu consentimento de participação a qualquer momento da pesquisa, se assim desejar, sem sofrer penalidades ou prejuízo. Estou ciente, também, dos objetivos da pesquisa, dos procedimentos ao qual serei submetido, dos possíveis danos ou riscos deles provenientes, bem como de esclarecimentos sempre que desejar. Diante do exposto e de espontânea vontade, expresso minha concordância em participar deste estudo.

Assinatura do colaborador

Número de identidade

Declaramos, abaixo-assinadas, que obtivemos de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido deste sujeito para participação neste estudo.

Assinatura da pesquisadora

Assinatura da autora

Para maiores informações ou manifestações de desagrado, o telefone da pesquisadora responsável e da autora estão disponíveis no início deste documento e aqui reiterado: (54) 99713849 (autora), (55) 91121327 (pesquisadora responsável) e (55) 3220-8023 (PPGE).

Santa Maria, ___ de _____ de 2016.

ANEXO B – AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO****AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL**

Eu, _____, Vice-reitora de Graduação da Universidade de _____, autorizo a pesquisadora responsável Profa. Dra. Doris Pires Vargas Bolzan e sua estudante de doutorado Sybelle Regina Carvalho Pereira a solicitar os Projetos Pedagógicos dos cursos de licenciatura às coordenações pedagógicas e a recrutar colaboradores para a pesquisa intitulada **“Aprendizagem docente do professor orientador no estágio curricular supervisionado nas licenciaturas”**. A referida pesquisa objetiva compreender como ocorre a aprendizagem docente do professor orientador no estágio curricular supervisionado. Para tal, pretende-se entrevistar 14 formadores dos 13 cursos de licenciatura desta universidade.

Passo Fundo, ____ de _____ de 2015.

(Assinatura)