



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

**AUSÊNCIAS, BRECHAS E ENCONTROS: O
PROFESSOR TUTOR NO ESTÁGIO CURRICULAR
SUPERVISIONADO**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Lauren Hundertmarck Minato

**Santa Maria, RS, Brasil
2013**

**AUSÊNCIAS, BRECHAS E ENCONTROS: O
PROFESSOR TUTOR NO ESTÁGIO CURRICULAR
SUPERVISIONADO**

por

Lauren Hundertmarck Minato

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha Formação, Saberes e Desenvolvimento Profissional, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção de
Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Deisi Sangoi Freitas

**Santa Maria, RS, Brasil
Abril, 2013**

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

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

**AUSÊNCIAS, BRECHAS E ENCONTROS: O PROFESSOR
TUTOR NO ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO**

elaborada por
Lauren Hundertharck Minato

como requisito parcial para obtenção do grau de
Mestre em Educação

COMISSÃO EXAMINADORA:

Deisi Sangoi Freitas, Profa. Dra.
(Presidente/Orientadora)

Hamilton de Godoy Wielewicki, Prof. Dr. (UFSC)

Luiz Caldeira Brant de Tolentino Neto, Prof. Dr. (UFSM)

Elisete Medianeira Tomazetti, Profa. Dra. (UFSM)

Santa Maria, 24 de abril de 2013.

Agradecimentos

Aos meus pais, José e Elaide, pelo amor, pela dedicação e pelo incentivo.

Aos meus irmãos, Luana e Leandro, pela convivência e pelo carinho.

Aos cunhados, Filipe e Dandara, pelo afeto e apoio.

Aos sogros, Neiva e Glademir, pelo carinho e acolhimento.

Ao William, pela escuta, pela atenção, pela paciência e acima de tudo, por acreditar.

Às amigas e colegas de mestrado, Alice e Francine, pelo compartilhamento e por estarem sempre dispostas a ajudar.

À Deisi, pela confiança, pelo diálogo, pela compreensão das possibilidades e dificuldades.

Aos amigos, Andriza e Danilo, que também viveram a experiência do mestrado, e que de alguma forma, estão sempre presentes em minha vida; obrigada pelas conversas, momentos de encontro e também pela amizade.

À amiga Renata, pela disponibilidade, por guardar as lembranças, pelo apoio constante e, em especial, pelo o que somos uma para a outra.

Aos professores da banca, por aceitarem o convite, pelos olhares atenciosos à pesquisa.

Aos professores participantes da pesquisa, por se disporem a compartilhar suas vidas, pelo significado nessa experiência, um caminho de (trans)formações e aprendizagens.

Aos amigos, que proporcionaram tantos encontros felizes durante esse percurso, fundamentais para mim, sendo impossível agradecer a todos.

RESUMO

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

AUSÊNCIAS, BRECHAS E ENCONTROS: O PROFESSOR TUTOR NO ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO

AUTORA: Lauren Hundertmarck Minato
ORIENTADOR: Profa. Dra. Deisi Sangoi Freitas
Santa Maria, 24 de abril de 2013.

Esta pesquisa desenvolveu-se no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). O estudo está inserido na Linha de Pesquisa “Formação docente, saberes e desenvolvimento profissional” (LP1), e procurou investigar as relações de professoras e professores tutores com a formação de si e do estagiário no contexto do Estágio Curricular Supervisionado (ECS). O ECS é um dos cenários da prática docente do professor em formação e propicia pluralidade nas relações estabelecidas entre os espaços em que se desenvolve - a escola e a universidade -, não só para o futuro professor, mas também, para os que o acompanham. A pesquisa propôs-se ao estudo das narrativas derivadas dos sujeitos foco: professores das escolas de educação básica da cidade de Santa Maria/RS, que recebem os acadêmicos dos cursos de licenciatura, da disciplina de ECS da UFSM, denominados aqui tutor, com o objetivo de investigar a forma que esses caracterizam a orientação dentro do ECS, espaço/tempo formador do qual fazem parte. Assim, tutor, no texto, apresenta o caráter do professor que realiza um trabalho com o estagiário. A pesquisa se deu pela abordagem qualitativa, caracterizada como estudo de caso, com entrevistas não estruturadas, gravadas em áudio, realizadas individualmente com cada tutor, seis ao total, oriundos das disciplinas de ciências, biologia, língua portuguesa e língua inglesa. Nesse sentido, foi possível identificar diferentes modos de orientação e concepções sobre o estágio para cada professor tutor, como de auxílio ao estagiário apenas quando requisitado, ou visto como uma troca de dúvidas e saberes entre ambos ou ainda como uma interlocução e construção coletiva entre todos os atores do estágio, incluindo também o professor orientador, sendo possível, em alguns tutores visualizar encontros desses com o papel formador.

Palavras-chave: Professor tutor. Estágios nas licenciaturas. Formação Docente.

ABSTRACT

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

ABSENCES, GAPS AND MEETINGS: THE TUTOR TEACHER AT SUPERVISED STUDENT TEACHING

AUTHOR: Lauren Hundertmarck Minato
ADVISER: Profa. Dra. Deisi Sangoi Freitas
Santa Maria, April 24th, 2013.

This research was carried out at Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) from Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). The study is inserted into the Research Line “Formação docente, saberes e desenvolvimento profissional” (LP1), and sought to investigate the relations of tutor teachers with their own and their student teacher’s education through the Supervised Student Teaching (SST). The SST is one of the spaces of teacher practice in education teacher program and it offers pluralities in the relations established wherever it occurs – the school and the university – not only for the future teacher, but also, for the ones who are engaged in it. The research proposed studying the narratives by the investigated subjects: teachers of basic education schools of Santa Maria/RS, which receive students from teacher education programs, enrolled in SST courses, from UFSM, with the purpose to investigate how they characterize the orientation work inside SCT, space/time education in which they take part. Thus, tutor, in the text, presents the character of a teacher that works together with the future teacher. The research adopted a qualitative approach, characterized as a case study, with non-structured interviews, audio recorded, and carried out with each tutor individually, six in total, from the disciplines of Science, Biology, Portuguese Language and English Language. In this way, it was possible to identify different types of supervising and conceptions upon SST for each tutor teacher, as a help to the student teacher just when required, or seen as doubts and knowledge exchanges between both or, yet, as an interaction and collective construction among everybody who takes part into the SST, including also the orientating teacher, being possible, to identify in some tutors the responsibility for the student teacher education.

Keywords: Tutor teacher. Student Teacher Teaching at teacher education program.
Teacher education.

SUMÁRIO

A TELA BRANCA	6
1. INTRODUÇÃO.....	7
2. DE ONDE PARTO	14
2.1 O Estágio Curricular Supervisionado	14
2.2 O professor no espaço/tempo tutor	24
3. QUANDO A FORMAÇÃO É O FORMATO	28
3.1 A escola	31
3.2 A sala de aula	33
4. METODOLOGIA	37
4.1 As entrevistas	39
5. ENCONTROS ENTRE AULAS: OS PROFESSORES TUTORES FALAM SOBRE O ESTÁGIO	40
5.1 Encontros	44
5.2 Os percalços no caminho (encontros com professores Vida)	46
5.3 Os caminhos e seus tempos	49
5.4 As formações no Estágio Curricular Supervisionado	55
5.4.1 Os professores tutores e sua formação	55
5.4.2 Os professores tutores e a universidade	58
5.4.3 Os professores tutores e o estagiário	65
6. EXISTE SEMPRE ALGUMA COISA AUSENTE	72
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	76
APÊNDICE	82

A TELA BRANCA....

Escrevo enquanto caminho... Tão fácil, enquanto vou aos passos em trajetos já conhecidos aventuro-me em escritas que dificilmente são transcritas, tudo fica pelo caminho. Deixo-as, quem sabe volto...

Escrevo enquanto, escrevo para haver caminho, possibilidades nessa experiência de dois anos, dolorosa, tão conturbada. Difícil experiência de uma escrita própria sobre nossas vivências, particulares e coletivas. A dificuldade de transpor o que vivi e vivo é grande. Experimentar-se na escuta de si, escuta do outro, dividir os momentos e afetar-se. Muito do que escrevo, nesse texto, não possui apenas a interferência dos autores citados; mas, de todos os *outros* com quem compartilhei este período. E o que disso resultou foi o mais importante: uma forma diferente para encarar os “dados” sobre os quais me debruço... Um novo olhar/pensar/propor. A perda de certezas.

A escrita se faz necessária, escrever para abrir os caminhos meus, *apenas* meus, pensava ingenuamente; mas também, de todos, delas, deles... Inúmeros personagens que encontrei e conheci. Personagens da estrada, como as paisagens que observo, e como essas paisagens surpreendem, quando passamos pelo mesmo lugar tantas vezes, mas sempre enxergamos algo que havíamos deixado de lado...

1. INTRODUÇÃO

Começo escrevendo sobre os caminhos que resultaram no desejo desta pesquisa. Contar sobre um trabalho que há algum tempo, quando iniciei minha formação como professora de Biologia, nos estágios, marcaram e ressoam. A experiência, durante o estágio, foi diversa em termos de sentimentos e impressões que dela ficaram. O primeiro dia como estagiária, observando, o contato com os estudantes. As conversas breves com as professoras tutoras, o toque, o ouvir. Eu, em sala de aula, como o que imaginava ser uma professora, apenas o rascunho. O início do caminho. Vozes, palavras, gritos, sala dos professores, corredores, árvores e janelas, toques, afetos, afecções compuseram minha experiência como estagiária, aluna do Curso de Ciências Biológicas, tão dividida entre a ciência, o conhecimento técnico, os saberes das crianças e adolescentes, que fugiam ao que eu havia aprendido na universidade, e tudo que escutava na sala dos professores.

Acredito que seja imprescindível escrever os sentimentos que me trouxeram até este momento. Minha formação inicial, no curso de ciências biológicas, uma formação, no geral, tradicional, constituída, na maioria das matérias, por avaliações com provas e notas exibidas em murais. A disputa entre colegas, a valorização de uma ciência absoluta, a qual não permitia espaço para outras crenças.

O espaço começou a se ampliar durante as disciplinas da licenciatura, a partir do quarto semestre. Apesar de entrar no curso com a ideia do bacharelado, aos poucos, fui mudando e optei pela licenciatura¹, em negativa ao pensamento fechado e a estruturas de aulas que apenas preparavam para as provas. Não havia o espaço para discussão, para o pensar diferente. E isso, encontrei na licenciatura, onde as aulas eram variadas, com oficinas, discussões, vídeos. Naquele espaço, havia a pergunta quase nula em outras disciplinas do curso: “Por quê?”.

Durante os estágios que realizei, um dos aspectos que ficaram guardados foi a falta de interação entre as professoras tutoras e eu, na condição de estagiária. Era algo que sentia falta, pois pensava que estas conversas poderiam produzir trocas, um auxílio entre nós, já que o início da docência é marcado por dificuldades e inseguranças. Nunca houve entre nós, conversa sobre as aulas, um pensar sobre

¹ O Curso de Ciências Biológicas/UFSM possui entrada em núcleo comum e no quarto semestre os acadêmicos optam entre o bacharelado e a Licenciatura plena, havendo separação da turma apenas nas atividades referentes a essas duas modalidades.

esses momentos. Apenas avisos sobre o comportamento dos alunos, sobre datas e sobre currículos a serem seguidos.

A sensação de ser uma estranha entre as professoras era muito forte. Um estranhamento que diz sobre algo, sobre uma vivência na escola no tempo de estagiária, a qual precisa ser quebrada, modificada para que a escrita, aqui, não reflita uma visão passada; e sim, um olhar de alguém que se dispõe a entrar e conhecer os sujeitos da pesquisa, professores tutores, como novas figuras a quem sou apresentada.

Revisitando estas lembranças, pude identificar que essa relação permeada pela presença/ausência das professoras tutoras, durante meu estágio, não pode ser concebida como insignificante, uma vez que essa vivência, em minha formação, foi determinante para que pensasse nesta pesquisa. A partir destas lembranças, comecei a formular a questão a qual desenvolvo no texto, que, posteriormente, dividiu-se em mais questões dentro do contexto do professor tutor, inserido no universo do Estágio Curricular Supervisionado.

O que iniciou com a ideia de entrevistar professores tutores dos estagiários, acadêmicos do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da UFSM, e os próprios estagiários no objetivo de uma triangulação, foi se encaminhando para o foco nos tutores, que pareceram exigir um olhar mais atento e complexo. Dessa forma, escolhi abordar o olhar dos professores tutores sobre o estágio curricular supervisionado. Esse pensamento fez-se também um desafio para mim, pois minha relação com a escola e professores possuía um resquício de desconforto e estranhamento. Devido a isso seria um desafio interessante para mim, dentro da pesquisa, estar verdadeiramente aberta e disposta ao que encontraria.

Aos poucos a pesquisa foi tomando novos formatos devido às leituras, conversas e dificuldades. As mudanças aconteceram, na maioria, dado ao impasse em encontrar tutores dispostos a colaborar com a pesquisa. Mas também, pelo pensamento de se procurar por tutores de outros cursos, não com o desejo de um número maior de participantes; mas, de uma pluralidade na pesquisa. Pois seriam maiores as probabilidades de encontrar diferenças no olhar/fazer do estágio, conforme diferentes tutores, oriundos de outras disciplinas, participassem. Logo a ideia de expandir para professores tutores de outros cursos pareceu abranger ao

que eu estava disposta a estudar, ultrapassando a visão de tutores das disciplinas de ciências/biologia, que, embora não unânimes entre si, poderiam sugerir uma identidade ao tratar especificamente de professores tutores advindos do Curso de Ciências Biológicas.

Foram entrevistados seis professores de um total de oito que pude conversar e explicar sobre a pesquisa. O primeiro contato, para apresentar-me, com as professoras tutoras de ciências/biologia, quatro ao total, aconteceu pessoalmente ou por telefone. Foi mais acessível conseguir as entrevistas com essas tutoras, devido ao contato que possuía com as estagiárias das mesmas. Nenhuma recusou participar e pude entrevistá-las. Para encontrar professores de outras disciplinas, contatei professores participantes do curso de extensão: “Encontros, Percursos e Percalços nos Estágios Supervisionados”, que ocorreu no ano de 2011. Enviei e-mail apresentando-me e também a pesquisa para os professores participantes do evento, explicando que gostaria de conversar pessoalmente para poder explicitar melhor minhas ideias, mas houve retorno apenas de quatro professores de treze dos quais havia contatado. Somando as professoras tutoras de ciências/biologia, mais os quatro do curso de extensão, pude conversar com oito professores tutores. Desses oito, realizei a entrevista com seis deles. No quarto capítulo, Metodologia, expomos mais detalhes sobre o espaço de atuação dos tutores.

Utilizamos nomes fictícios para os tutores, a fim de preservar suas identidades. No capítulo 5, Encontro entre Aulas: Os Professores Tutores Falam sobre o Estágio, explico porque esses professores, ou seja, como eles se tornaram os colaboradores da pesquisa. O nome desse capítulo reporta ao tempo/espaço das entrevistas. Com exceção de uma professora, cuja entrevista aconteceu em sua casa, todas as outras aconteceram no período entre uma aula e outra, na escola. Considerei importante ressaltar essa característica dado que, como desenvolverei no texto, um dos fatores mais citados como dificuldade para muitas questões dentro da formação, estendendo-se ao cotidiano desses professores, é a ausência de tempo. A falta desse tempo foi motivo para que não ocorresse entrevista com dois dos oito professores com quem conversei, os professores Carlos e Ana.

A falta de tempo aqui, nesse texto, é dominante, pois sou dominada por essa. Mas prefiro pensar em *ausência* de tempo, conforme Drummond coloca em seu

poema (ANDRADE, 1984), no qual afirma que “ausência não é falta, é um estar em mim”. Muito do que aparenta estar ausente nesse lócus, o estágio, ou mesmo nessa pesquisa, está fortemente presente, exigindo a escrita e também análise. A ausência de tempo é apenas um deles. A ausência da entrevista desses dois professores também funciona, para mim, como algo gritante dentro da pesquisa: Por que não consegui entrevistar? Claro que não terei um olhar simplista que justificaria apenas esse motivo. No entanto, é a partir dele que inicio, mostrando também que muitos professores, apesar de estarem na mesma situação, conseguem superar as barreiras presentes.

A pesquisa realizada caracteriza-se como qualitativa, do tipo estudo de caso, no qual o procedimento de análise de dados foi a partir da transcrição das entrevistas não estruturadas. As entrevistas foram todas individuais, gravadas em áudio para permitir que os professores estivessem à vontade durante a realização das mesmas, proporcionando naturalidade nas conversas, que dificilmente os equipamentos de gravação, o vídeo principalmente, permitem, e também para obter as falas sem a preocupação de anotar, o que poderia determinar o foco da análise posterior apenas para escrita, ignorando gestos, silêncios e inquietações. Tudo o que poderia ser expresso com e sem as palavras. As únicas anotações que realizei foram após cada entrevista. Algumas palavras, ideias e expressões que marcaram durante a entrevista e que desejava manter para a fase de análise.

Esta escrita também é atravessada por minha experiência, durante o período que atuei como professora em duas escolas estaduais, de maio a julho de 2012. Foram apenas dois meses como professora temporária, mas suficientes para o surgimento de novas linhas e conflitos na escrita que teme o encontro dos professores entrevistados com os professores que convivi durante estes meses. Essa experiência ocorreu durante meu segundo ano de mestrado. Já havia entrevistado os professores para a pesquisa e a próxima etapa seria análise das entrevistas realizadas. Foi impossível separar esse momento da pesquisa, porque escrevo sobre professores, sobre formação, suas possibilidades e ausências, e, durante o tempo que trabalhei nas escolas, vi-me indo de uma sala para outra sala de uma escola para outra, mudando a série, os rostos, e tão pouco era o tempo para

se pensar sobre. Tão pouco o contato com os outros ao redor. Questionei-me se eu seria a professora tutora que desejava em meu tempo como estagiária.

Momento vivido por mim, como imobilização, onde foi tão difícil ir além de “dar a aula”. Com um contrato de 22h divididos entre duas escolas, localizadas em pontos distantes na cidade de Santa Maria, era custoso acompanhar as mudanças e as decisões dentro de cada uma.

Olhando para esse período agora, no final da dissertação, não consigo acreditar que vivi aqueles dois meses operando de forma que alternava entre angústia, sensação de impotência diante do vivido ali, mas também, desejo de continuar, de conseguir de alguma forma enxergar a possibilidade de mudança dentro daquela rotina. Isso, principalmente, devido às crianças e aos adolescentes com que convivi e que possuíam tanta vida. Vida que a escola tentava controlar.

Felizmente, houve professores que apesar de poucos, carregavam luz. Recebi força desses no tempo como professora. É com respeito que escrevo, pois não quero ser injusta e ignorar o que de bonito existiu nesse período.

Desisti da experiência porque aquilo, para mim, não era ser professor, não era vida. Mas ficou um pouco da rotina dos professores que conheci nesse período, enquanto escrevo sobre o professor tutor e seu estagiário. Por isso, tomo o cuidado para que a escrita não seja dominada por nenhuma das experiências, pesquisadora e professora, diminuindo ou anulando outra. Cuidado para atentar à queda em possíveis identidades fáceis de aprisionarem.

Dessa forma, coloco-me, aqui, como participante do trabalho, não apenas na produção de dados, mas como sujeito inserido na e pela pesquisa e que, por isso, também influencia e é influenciado por essa. E, assim, contar meu desejo por esse estudo, mas também meu receio, ao voltar a um lugar, aos sujeitos, por mim já conhecidos, mas estrangeiros agora.

Quanto à organização deste trabalho, após esse capítulo de introdução, no qual descrevo os motivos de escolha pela pesquisa e faço um apanhado da escrita, apresento outros cinco capítulos:

No segundo capítulo, De Onde Parto, descrevo o contexto da pesquisa e faço apontamentos sobre o estágio curricular supervisionado e o professor tutor.

No terceiro capítulo, Quando a formação é o Formato, ponho em questão a formação do professor da educação básica, na tentativa de expor as possibilidades e limitações presentes nas concepções de formação para a escola e os vários atores que formam esse espaço.

No quarto capítulo, Metodologia, descrevo o percurso metodológico da pesquisa.

No quinto capítulo, Encontros Entre Aulas: Os Professores Tutores falam sobre o Estágio, exponho o caminho realizado desde o primeiro contato com os tutores até as análises de suas falas.

No sexto capítulo, Existe sempre Alguma Coisa Ausente, exponho as considerações finais.

Fragmentos...

A escrita precisava encontrar algum caminho para fluir. E foi em pequenas fissuras que consegui levar adiante. Pequenos momentos onde colocar sobre o vivido no tempo/espço da escola, dividido com o mestrado, permitiu colocar-me na pesquisa, assumindo foco. A partir desses pequenos trechos, espalhados no texto, foram gerando-se mais olhares e sentimentos.

Fugir também, permitir uma pequena fuga dentro da escrita acadêmica, dar um passo e escrever um pouco com o olhar para o tutor, seu dia-a-dia, as coisas simples. Olhar para pequenos momentos dentro da escola, sem desprezar essas singularidades. Escrever com um pouco de mim, interferindo em momentos oportunos, pois tenho que fugir, em alguns instantes, do texto para continuar escrevendo, para continuar me vendo nisso tudo.

Houve momentos especiais no texto, nos quais o movimento de escrever aconteceu sem policiamento, não sem cuidado. Escrever em razão de uma sensação, de algo que estava guardado, que a escrita, as leituras, as discussões e as aberturas para esse tema proporcionaram emergir. Muitos dos trechos aqui são esses, fruto de algo que estava em mim, de forma quase incômoda, e que, felizmente, consegui expressar, minhas permissões.

2. DE ONDE PARTO

Os profissionais, os quais me propus a pesquisar, foram professores das escolas que recebem os acadêmicos da disciplina de Estágio Curricular Supervisionado da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM/RS), denominados, nesta pesquisa, de professores tutores. Investiguei as relações deles com a formação de si e do estagiário e como caracterizam a forma de supervisionar/orientar seus estagiários. Professores com os quais, em meu tempo como graduanda, nos dois últimos anos do curso, pude conviver e experimentar-me, nessa situação peculiar, entre estudante e professora. E agora, proponho-me, nessa pesquisa, ao revisitar esses espaços e sujeitos, a novos olhares para o que parecia sempre o mesmo, algo definido na memória. Ao entrar na escola e convidar esses sujeitos à pesquisa, proponho também um novo olhar sobre o lugar já conhecido por mim em mais de uma situação, em tempos e espaços diferentes, como aluna, estagiária e professora. Foi um convite também feito a mim, para uma nova percepção sobre esses sujeitos.

Nesse capítulo, escrevo sobre o estágio curricular supervisionado e o professor tutor, na tentativa de realizar apontamentos sobre as principais características de ambos. Essa divisão não se justifica como meu olhar para esse lócus, como se o estágio e os tutores ocupassem espaços diferentes. Ao contrário, como explico a seguir, dividi esses dois subtítulos para abordar, de forma mais abrangente, o lócus estágio e, após, o professor tutor inserido nesse espaço.

2.1 O Estágio Curricular Supervisionado

Minha pesquisa é o espaço/tempo do professor tutor, que atua no Estágio Curricular Supervisionado (ECS), como ele se relaciona com a possível coformação do acadêmico em estágio na escola, e, assim, conhecer e analisar seus estilos de orientação. Mas para poder desenvolver a pesquisa é imprescindível estudar e

apontar as características do ECS, já que a forma como o professor tutor é compreendido e compreende sua forma de estar e agir nesse lócus está ligada a como o Estágio é entendido pelos diversos atores envolvidos (professores da educação básica, professores do ensino superior, estagiários, estudantes, coordenação da escola, coordenações e departamentos da universidade e governo). Portanto, para desenvolver a pesquisa aqui proposta, foi necessário apontar algumas características sobre o ECS, a fim de apresentar esse cenário como um todo constituído pluralmente. Pois acredito que seria deixar uma lacuna, na pesquisa proposta, caso ignorasse a complexidade desse lócus e focasse exclusivamente no professor tutor.

O estágio é, na maioria dos cursos de licenciatura, o lugar onde os acadêmicos iniciam sua formação dentro da docência, trazendo para esses uma nova experimentação dentro do curso, ao participarem de momentos coletivos e individuais com o professor orientador, com os seus colegas, onde são divididas expectativas, dúvidas e conflitos, e também, na escola, convivendo com o professor tutor e os estudantes da classe.

Através da Resolução do CNP/CP nº 2/2002, são determinadas 400 horas para o estágio e também para as práticas de ensino, sendo que essas devem ser vivenciadas ao longo do curso e aquelas iniciadas na segunda metade do curso². A ideia é que o ECS constitua apenas um dos vários momentos de inserção do estagiário na escola e de vivência na docência para que o estagiário não sinta o estranhamento na entrada ao ambiente escolar como docente, a fim de diminuir as barreiras existentes entre as instituições universidade e escola. Mas, raramente, há outros espaços onde o acadêmico possa experimentar-se como professor em sua formação inicial, legando ao momento da disciplina de estágio curricular, geralmente nos dois últimos anos do curso, como protagonista na formação inicial do acadêmico na escola.

Essa falta de espaço, para atuação dos acadêmicos na escola, corrobora para um enfraquecimento da ideia de simetria invertida, a partir da qual se espera uma consistência entre a formação que o estagiário recebe e o que é exigido dele como professor. Na maioria dos casos, o estagiário está preparado sob o ponto de vista do

²Artigo 1º, inciso I e II.

conteúdo, para dar conta de sua aula; contudo, é preciso olhar para o todo da escola, no qual um professor precisa estar imerso. Todos os acontecimentos diários, relações e desafios,

Do ponto de vista da pedagogia universitária, isso significa dizer que talvez seja importante sublinhar o quanto o conceito de simetria invertida ainda é, sob vários pontos de vista, se não uma ausência, algo que remonta a uma experiência em construção, particularmente no que diz respeito à conexão ainda insuficiente entre os processos formativos que ocorrem no âmbito das universidades e aquele que acontece no espaço das escolas. (WIELEWICKI; FREITAS, 2012, p.12)

Wielewicki (2010) aponta que as atividades desenvolvidas com a escola, continuam como responsabilidade dos professores que atuam nos estágios curriculares ou, em alguns casos, dos que desenvolvem atividades de prática educativa que compõem o currículo de determinada disciplina, pela qual esse professor é responsável. Tal realidade reforça a estrutura fragmentária dos currículos dos cursos de licenciatura, onde a maioria das disciplinas, mesmo que voltadas a formar um educador para a escola, não dialogam com esse ambiente.

Outro autor, que corrobora na opinião de que os currículos são fragmentários e sem diálogo entre si, é Machado (2005), ao apresentar os princípios dos currículos presentes na maioria dos cursos de licenciatura. Esses princípios, segundo o autor, são os principais entraves para um currículo mais aberto ao diálogo entre as disciplinas e áreas, onde a formação é igual para todos, no mesmo tempo e espaço, ignorando a pluralidade presente nos acadêmicos. Os princípios são:

1. Princípio de padronização: esse princípio significa a existência de uma proposta única curricular para todo o público em formação, não levando em conta a singularidade dos sujeitos formandos;
2. Princípio de sincronização: esse princípio regula a questão de tempo e espaço, ou seja, todos os formandos se inserem num mesmo momento, lugar e tempo de aprendizagem;
3. Princípio de especialização: esse princípio representa a subdivisão do currículo em parcelas (disciplinas), as quais ficam sob a responsabilidade de especialistas (professores) no sentido de aprofundar as operações parceladas;
4. Princípio de Fragmentação: esse princípio representa a ausência de diálogo entre as parcelas (disciplinas) que compõem o currículo, ficando a metodologia e a avaliação sob a responsabilidade de cada especialista-professor.

5. Princípio de legitimidade disciplinar: esse princípio aponta para a desigualdade temporal e espacial das parcelas que constituem o currículo, ou seja, há um estatuto diferenciado entre as parcelas. Maiores tempos às parcelas que se revestem de maior cientificidade e racionalidade. (MACHADO, 2005, p.27-28)

Os apontamentos de Machado, ao expor as várias barreiras presentes na ideia do currículo atual, convergem para o que Tardif (2002) coloca como um dos entraves da formação docente, ou seja, para esse autor, a estrutura dos cursos, com suas divisões, hierarquias entre disciplinas e saberes, reforça a dificuldade de ligação entre os saberes desenvolvidos ao longo do curso, não apenas na universidade, mas esse pensamento fragmentário é replicado na escola dificultando também as trocas e interações possíveis,

A formação para o ensino ainda é enormemente organizada para em torno das lógicas disciplinares. Ela funciona por especialização e fragmentação, oferecendo aos alunos disciplinas de 40 a 50 horas.... Essas disciplinas não têm relação entre elas, mas constituem unidades autônomas fechadas sobre si mesmas e de curta duração. (Ibid., p.242)

Nessa realidade, o que se evidencia é o problema grave de não haver ligação entre as disciplinas curriculares, que constituem o programa dos cursos de formação, e a área de atuação dos futuros docentes (PIMENTA; LIMA, 2004). Tal aspecto pode tornar vazio o conhecimento disciplinar, conforme Pimenta e Lima, “nem sequer se pode denominá-las teorias, pois são apenas saberes disciplinares em cursos de formação, em geral desvinculados do campo de atuação dos futuros professores” (Ibid., p.33). Há imensa dificuldade em visualizar o elo entre essas disciplinas que não dialogam entre si.

Para quebrar essa estrutura fragmentada, sem ligação entre disciplinas e pessoas, alguns autores (PIMENTA; LIMA, TARDIF, WIELEWICKI) propõem que o Estágio pode ser colocado como momento, processo de formação para a vida, não se restringindo aos conhecimentos conteudistas para profissão, oriundos de forma quase que exclusiva das disciplinas do curso de sua licenciatura transmitindo a falsa ideia de que a única preocupação de um professor é desenvolver o conteúdo, quando esse deve estar atento ao conjunto de fatos e acontecimentos diários dentro

da escola. Não se trata apenas da aprendizagem do estudante em sala de aula; mas, do relacionamento com esses, com os colegas, as dificuldades de estrutura, etc. Ao pensar sobre uma forma mais engajada entre a universidade e a escola, talvez possamos abrir para novos olhares na formação.

É nestes termos que se coloca uma estética da existência na formação, na constituição de uma vida livre. Ela se expressa numa micropolítica que tem a ver com possibilidades de os agenciamentos na formação levarem em consideração as produções de subjetividade na escola, problemáticas essas geralmente deixadas de lado nos repertórios curriculares dos estágios. (DIAS, 2011, p. 275)

No estágio, há vários atores, pondo em questão a visão linear, talvez hierárquica, professor-aluno ou aluno-professor: “As relações pedagógicas estabelecidas na e pela orientação/supervisão de estágios não deveriam ser relações binárias como as que existem entre professor e aluno, porque o estágio também envolve outras pessoas” (BARICHELLO, 2008, p. 20-21). Pensar nesses outros atores, dentro do cenário estágio, é firmar possibilidades da formação do estagiário na universidade, na escola, entre-lugares, entre-pessoas. Uma vez que não se trata de adquirir exclusivamente capacidades para exercício de uma profissão; mas, de um caminho, de pessoas que tocam e são tocadas por inúmeros gestos e palavras.

Rosa & Ramos (2008), no artigo “Memórias e Odores: experiências curriculares na formação docente”, desenvolvem a ideia de que a formação é constituída não apenas por um currículo disciplinar; mas, pelas experiências e sensibilidades dos professores, ampliando a ideia de formação, como competências e habilidades a ser apreendidas somente, e sim, como toda uma vivência experimentada pelo acadêmico nos vários espaços em que participa. As autoras propõem inserir, no plano do currículo, todas essas ideias, sentimentos e impressões que atravessam um estagiário e influenciam a forma como percebe a escola, o estágio e os demais componentes desse espaço,

Nesse sentido, currículo não é aquilo que se programa, que se prevê e se controla nas atividades de formação que ocorrem tanto no âmbito da universidade, como nos cenários dos campos de estágio. Isso amplia a

noção de currículo que abandona a restrita noção de currículo prescritivo. (ROSA; RAMOS, 2008, p. 569)

Gorodetsky & Barak³ (2008, apud ZEICHNER, 2010) propõe visualizar o ECS como uma zona de transição ou, de acordo com Zeichner (Ibid.), como um terceiro espaço, negando o pensamento dualista entre teoria e prática, razão-pensamento, e até universidade – escola, enxergando, nesse *entre*, espaços que não pertencem a nenhum dos quais o circunscrevem. Espaço de hibridez, com características de ambas as instituições, mas que também produz novas particularidades e subjetividades⁴. Zona de transição, pois, a partir desse raciocínio, admite-se as diferenças entre universidade e escola, a presença de hierarquia; entretanto, nessa divisão ou fronteira, também é possível visualizar uma interrupção entre ambos espaços. Nessa pequena divisão, o estágio existe e, dessa forma, pode afetar as margens que o limitam (WIELEWICKI, 2010), espalhando as novas produções para as instituições de origem, a escola e a universidade. Uma zona de transição com capacidade de contaminar, as áreas que o circunscrevem, com novas possibilidades de modos de encarar e fazer dentro do estágio. De acordo com Zeichner,

Terceiros espaços envolvem uma rejeição das binaridades tais como entre o conhecimento prático profissional e o conhecimento acadêmico, entre a teoria e a prática, assim como envolve a integração, de novas maneiras, do que comumente é visto como discursos concorrentes – em que uma perspectiva do isso ou aquilo é transformada num ponto de vista do tanto isso, quanto aquilo. (2010, p. 486)

Apesar da pluralidade de atividades dentro do ECS, - como a participação na escola, através das aulas e reuniões, das orientações na universidade, sejam elas individuais ou em grupo com os colegas, dividindo as dúvidas, durante a elaboração e discussão do plano de aula, desafios e achados -, ele continua sendo visto, por

³GORODETSKY, M.; BARAK, J. **The educational-cultural edge**: a participative learning environment for co-emergence of personal and institutional growth. *Teaching and teacher education*, 24,1907-1918, 2008.

⁴O termo subjetividade, usado nesse texto, refere-se ao processo de subjetivação, onde subjetividade não é equivalente à identidade, ao individual. Segundo Kastrup, o que modifica essa visão sobre a subjetividade é “ser indissociável da noção de produção”, estando atribuída a duas coisas “ em primeiro lugar, ao processo de produção; em segundo, às formas que resultam desse processo, que são os seus produtos” (KASTRUP, 2005, p.1276).

muitos, como o espaço da prática do conhecimento adquirido pelo estagiário ao longo do curso, como se o estágio significasse o espaço de aplicação de um conhecimento recebido anteriormente e estéril para a produção de saberes. Wielewicki, contrariando essa lógica, alerta que:

É preciso salientar que a prática de ensino sob a forma de estágio curricular supervisionado é, tanto quanto qualquer outro componente curricular, uma atividade de aprendizagem e, nesse sentido, talvez seja mais preciso situá-la não como um mero espaço de aplicação de conhecimentos previamente aprendidos, mas, sobretudo, como um espaço essencialmente de aprendizagem. (2010, p.33)

O autor acima indica, em outro texto, para a forma como o Estágio pode ser visto, “como um movimento formativo, um continuum ou caminhada que vai do contato inicial com os contextos educativos até o exercício reflexivo da docência” (WIELEWICKI, 2005, p.19). Ao visualizarmos o estágio como uma caminhada, em que não há a divisão abrupta entre a teoria e prática, valorizando a diversidade que acontece no universo dos estágios, torna-se difícil dicotomizar os acontecimentos e as atividades dentro dele.

Pimenta & Lima (2004) afirmam que um dos objetivos principais do estágio, dentro da formação inicial do professor, é uma preparação para a “inserção profissional”, possibilitando a apropriação e o entendimento da complexidade existente dentro da escola, “uma atividade de conhecimento das práticas institucionais e das ações nelas praticadas” (Ibid, p. 43). Ao afirmarem tal objetivo, não ignoram que a inserção é acompanhada de saberes advindos dessa experiência, e se opõem aos que possuem a visão dominante de estágio como momento prático do curso,

A aproximação à realidade só tem sentido quando tem conotação de envolvimento, de intencionalidade, pois a maioria dos estágios burocratizados, carregados de fichas de observação, está numa visão míope de aproximação da realidade. Isso aponta para a necessidade de um aprofundamento conceitual do estágio e das atividades que nele se realizam. É preciso que os professores orientadores de estágios procedam, no coletivo, junto a seus pares e alunos, essa apropriação da realidade, para analisá-la e questioná-la criticamente, à luz de teorias. Essa caminhada conceitual certamente será uma trilha para a proposição de novas experiências. (PIMENTA; LIMA, 2004, p. 45)

A Dicotomia Teoria/Prática

Clareto & Oliveira (2010) problematizam a dicotomia entre teoria e prática, que, como muitas outras dicotomias dentro da cultura ocidental, formam o pensamento do “racional sobre o corporal, do interior sobre o exterior”, estabelecendo a ideia do “conhecimento como aquisição de uma “verdade” suprema” (p.70). Assim, essa “verdade” só pode ser formada “longe do corpo, das intuições sensíveis e dos sentidos” (p.69). Ideia de um conhecimento constituído no pensamento, na mente, com base na também dualidade do corpo/mente.

As autoras apontam no mesmo artigo que, através de dualidades tão profundas, como teoria/prática, corpo/mente, “a potência criativa tem aí um forte entrave: como inventar, bifurcar e divergir se conhecer é unicamente do nível do re-conhecimento?” (Ibid, p.70). Re-conhecimento de uma verdade já instituída que impede qualquer pensar fora o já pensado.

Trazendo a dicotomia teoria/prática para a formação de professores, é possível enxergar a forte presença desse pensamento, não apenas em muitos movimentos docentes, mas também, nas falas de alguns dos professores entrevistados, que consideram o estágio como momento prático, diferente da teoria aprendida na universidade. Nesse pensamento, teoria e prática são tão distantes, quanto universidade e escola, pois não há diálogo entre ambas, o que acaba por refletir nas falas dos professores quando afirmam que estagiários não estão preparados para a realidade da escola, visto que só receberam a teoria da universidade. Pimenta & Lima (2004) colocam a questão da teoria e da prática nos estágios, apontando a forte separação desse momento em relação às outras disciplinas do currículo. A ideia generalizada, segundo elas, é a de que estágio equivale à aprendizagem de uma técnica,

Nessa perspectiva, a atividade de estágio fica reduzida à *hora da prática*, ao “como fazer”, às técnicas a ser empregadas em sala de aula, ao desenvolvimento de habilidades específicas do manejo de classe, ao

preenchimento de fichas de observação, diagramas, fluxogramas. (PIMENTA; LIMA, 2004, p.37)

Segundo as autoras, com essa separação profunda entre a teoria e prática separa-se o estágio dos outros momentos dos cursos de formação, gerando a concepção de uma metodologia a ser aprendida pelo estagiário.

Concepção que, ao separar o aprender de um fazer, estabelece a impossibilidade de produção de conhecimento através da prática diária. Tardif afirma que, de acordo com esse pensamento, “o saber está somente do lado da teoria, ao passo que a prática ou é desprovida do saber ou portadora de um falso saber baseado, por exemplo, em crenças, ideologias.” (2002, p.235), como se teoria e prática não estivessem lado a lado de forma co-extensiva. Prática que resulta de uma teoria e, da mesma forma, prática que auxilia em novas teorias.

Há no Parecer CNE/CP 28/2001, fundamentos que dialogam sobre teoria e prática no e para o estágio, fortalecendo a concepção de que esse processo possa ser pensado em conjunto, teoria/prática, onde uma não se configura sem a outra.

A prática não é uma cópia da teoria e nem esta é um reflexo daquela. A prática é o próprio modo como as coisas vão sendo feitas cujo conteúdo é atravessado por uma teoria. Assim a realidade é um movimento constituído pela prática e pela teoria como momentos de um dever mais amplo, consistindo a prática no momento pelo qual se busca fazer algo, produzir alguma coisa e que a teoria procura conceituar, significar e com isto administrar o campo e o sentido desta atuação. (BRASIL, 2001, p.9)

Com os conceitos teoria e prática ligados, formando um conjunto no agir docente, o estágio se afasta do pensamento de prática como “aplicação”, onde “a perspectiva da técnica gera distanciamento da vida e do trabalho concreto que ocorre nas escolas” (PIMENTA; LIMA, 2004, p.39) para o olhar complexo na escola, na profissão docente.

As Relações no Estágio Curricular Supervisionado

As relações estabelecidas entre os principais espaços em que o estágio se desenvolve, a escola e a universidade, caracterizam-no como locus composto por várias vozes, opiniões e tendências, “é um conhecimento construído com o Outro,

pois envolve o estar “com”, o agir “para”, o dialogar” (BARICHELLO, 2008, p.75), uma vez que se afirma como compartilhamento, não se restringindo ao tutor, mas também, contemplando o orientador e os demais colegas que experienciam o processo (Ibid). As relações com vários outros configuram a realidade do estágio, afetos que podem proporcionar quebras, novas conformações, e/ou cristalizações de ideias/palavras tidas como absolutas, tais como, professor, aluno e escola.

Segundo Fischer (2009), a docência pode ser pensada como um espaço, um intervalo “privilegiado de experimentação, de transformação de si”, onde se torna necessário um tempo para tais experimentações, principalmente porque diz de um fazer/pensar sobre si e também sobre outros.

Como afirma Barichello (2008), “é na relação com o outro que nos constituímos” (p.119). Um caminho co-formativo, com de-formações e transformações. Ao iniciar o estágio, o professor em formação possui uma ideia do que é ser professor, ideia constituída antes mesmo do estudante pensar sobre a profissão docente, constituinte da ideia do que seria uma *identidade profissional*. Ideias com a possibilidade de modificação, de quebra, durante a formação inicial do acadêmico, com os professores da universidade e também, durante o estágio, com o professor tutor na escola.

Ao questionar esses professores sobre o modo de orientação do estagiário, procuro também saber a forma como o professor tutor olha para a sua formação. O cuidado com sua formação que, assim, resulta em um cuidado com a formação do outro. O pensar sobre si, sobre seus atos, como um exercício ético na docência e na vida.

Atenta-se para o professor que cuida da formação própria e, dessa forma, também cuida da formação do estagiário. Pensar no cuidado como necessário para compor cotidiano de formação, que transcendendo o institucional, pode constituir-se no sujeito e com o sujeito, abrindo para compartilhamento com os outros, uma prática social e não perdida no indivíduo, produzindo solidão e isolamento.

Abre-se, dessa forma, o entendimento para o si como uma prática social, que viabiliza o olhar para o outro, tanto como aprendiz ou mestre. Tais proposições podem servir a fim de um atravessamento na percepção do tutor sobre si e de como isso pode espalhar-se para os outros que acompanham o fazer docente, em

especial, o estagiário.

2.2 O professor no espaço/tempo tutor

Existem duas figuras que supervisionam/orientam⁵ o estágio: o professor da disciplina de estágio, na universidade; e, o professor da escola, tutor da classe que esse estagiário irá atuar. Apesar da legalidade do tutor como responsável pelo estagiário na sala de aula ser explícita no Parecer CNE/CP 28/2001, onde é colocado que o estágio “é um momento de formação profissional do formando seja pelo exercício direto *in loco*, seja pela presença participativa em ambientes próprios de atividades daquela área profissional, sob a responsabilidade de um profissional já habilitado” (p.10), a concepção do processo formativo que o estagiário experiencia continua centrada na academia, legando a função de formador somente para o professor universitário.

Concepções como essas levam a desvalorizar o cotidiano escolar, vivenciado pelo estagiário, construindo um imaginário que ignora atividades, como, por exemplo, o relacionamento do estagiário com seu tutor, com seus estudantes em sala de aula e na escola em geral, constituintes do processo de formação do professor. Sobre a hegemonia, na formação do acadêmico, que as universidades possuem nessa etapa em relação às escolas, Zeichner afirma:

mesmo com a atual onda de parcerias escola-universidade na formação de professores, as faculdades e as universidades continuam a manter a hegemonia sobre a construção e a disseminação do conhecimento, ao passo que as escolas permanecem na posição de “campos de prática” (BARAB & DUFFY, 2000)⁶, nos quais estagiários devem tentar realizar as práticas ensinadas na universidade. (2010, p.482-483)

⁵Orientar/supervisionar, aqui, não são sinônimos de inspeção/fiscalização, segundo é apontado por Barichello (2008) como presente no imaginário social de muitos brasileiros.

⁶BARAB, S. A.; DUFFY T. From practice fields to communities of practice. In: D. JONASSEN & S. LAND (Eds). **Theoretical foundations of learning environments**. New York: Routledge. p. 25-56, 2000.

A palavra tutor é definida por alguém com a responsabilidade de “cuidar, ensinar, guiar e orientar uma pessoa ou grupo de pessoas que necessitem de orientação” (AZEVEDO, 2009, p.55). Escolho esta denominação para discorrer sobre o professor que além de ceder suas aulas ao estagiário, realiza um trabalho em conjunto. Um professor que atenta à sua formação, com conhecimentos de sua vivência profissional e com a disponibilidade para dividi-los, seja com seus pares ou com os professores iniciantes. Um professor que rompe com o já dado, com a imagem de professor tantas vezes apresentada em diversos espaços e consumida por muitos. O professor que vê em seu cotidiano escolar, um caminho constituído por saberes, por desafios e por aprendizagens.

A valorização dos conhecimentos do professor é uma característica recente na história da Educação Brasileira, já que, por muitas décadas, o que prevaleceu foi o professor tecnicista preparado para somente repassar o conteúdo programático de cada disciplina. O professor, que produz conhecimento em sua teoria/prática, começou a ser pensado na década de 90, a partir de alguns autores (PERRENOUD, CARR; KEMMIS, NÓVOA...) ⁷. Com esse olhar, torna-se possível atribuir o papel de formador para os professores da educação básica.

Essas mudanças de pensamento afetaram também a formação inicial, visto que, nesta época, há a preocupação na formação de um professor reflexivo (CUNHA 2003). Logo, a forma como o ECS é estruturado e concebido irá sofrer alterações na tentativa de romper com a dicotomia teoria e prática, afirmando que “a reflexão sobre a prática, sua análise e interpretação constroem a teoria que retorna à prática para esclarecê-la e aperfeiçoá-la” (PIMENTA, 1994 ⁸, p.78, apud CUNHA, 2003, p.49), tornando o estágio um momento de aproximação da realidade.

Com o professor tutor em foco, observando de que forma a concepção de orientação do estagiário pode estender-se a sua formação, creio que precisam ser problematizados os motivos que levam a concepções como: Por que este professor, ou até mesmo a escola, não são vistos e/ou não se consideram como formadores? Problematizar aqui, não se reduz a críticas e soluções para as questões

⁷Citado por CUNHA, 2003, p.45.

⁸ PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores – unidade teoria e prática?** São Paulo: Cortez, 1994.

apresentadas, mas como Clareto & Oliveira (2010) apontam, com base em Kastrup (1999), problematizar concepções é suspeitar de seus pressupostos⁹.

Ao escrever sobre as possibilidades de um fazer, para a formação de professores no estágio curricular supervisionado, que tenta fugir da imobilização e da homogeneização, Amorim pondera em prol de

Pensar o currículo de formação para futuros professores tendo como um plano imanentemente acentuado pela experiência, pelas singularidades e pelas fugas possíveis que podem ser geradas em uma hidráulica que quer eleger e gerar identidades a serem assumidas. (2005, p.38)

Feldkercher & Pinto (2012), em pesquisa recente sobre a forma de desenvolvimento dos estágios sob a ótica dos estagiários dos cursos de licenciatura em matemática presencial e a distância, questionam, “o papel do professor titular¹⁰ para com a formação do futuro professor?” (p.8); ao apontarem, na pesquisa, que nenhum dos estagiários citou a orientação ou a ausência desses no desenvolvimento de seu estágio. Sendo o estagiário, na maioria dos casos, dentro dos cursos de licenciatura, um intermediário entre escola-universidade, a não valorização do tutor, seja para requisitá-lo, elogiar ou criticar, parece apontar a manifestação de um pensamento que não inclui o professor da escola como parte da formação. Ausência grave de uma percepção do tutor como alguém que mesmo distante do estagiário, produz nesse um pensar sobre a docência na escola.

Na questão do professor tutor e as várias formas de orientar os futuros professores, é preciso perguntar, como se dá a quase ausência de desejo para essa questão? Mas independente desse sujeito estar ou não disposto ao papel de formador, ou reconhecer-se nele, não podemos omitir que ele forma o estagiário, seja para negar, afirmar e questionar valores e atitudes. Pereira (2010) aponta que o professor, em sua professoralização, contribui para a subjetivação de outros sujeitos (p.63). Professoralização entendida, pelo autor, como “uma marca¹¹, um estado singular, um efeito produzido no (e pelo) sujeito” (Ibid., p. 63), como o sujeito vem a

⁹“Problematizar o projeto de modernidade não é suspeitar de sua eficácia, mas questionar seus pressupostos” (KASTRUP, 1999, apud CLARETO; OLIVEIRA, 2010).

¹⁰Professor titular é outra forma de denominar o professor tutor.

¹¹O autor usa o termo de Suely Rolnik (1993) ao explicar que marca não equivale à identidade enquanto determinação, sinônimo de rigidez. Marca “é um traço, um vinco produzido na superfície da sua subjetividade que contamina suas formas de ser. Não determina. Contamina, interfere” (PEREIRA, 2000, p.97).

ser professor. Nesse propósito, enquanto se professoraliza, o tutor influencia a professoralização do estagiário em desenvolvimento dinâmico.

A Universidade, na visão de muitos acadêmicos e professores, é concebida como o momento de receber a teoria enquanto que à escola caberia aplicação desses conhecimentos, prática, negando aos professores da educação básica a possibilidade de produção de um saber que não se restringe à área específica de conhecimento. Vemos, então, a ideia de um fazer sem reflexão. Contrariando, Tardif (2002) propõe que

Se assumirmos o postulado de que os professores são atores competentes, sujeitos ativos, deveremos admitir que a prática deles não é somente um espaço de aplicação de saberes provenientes da teoria, mas também um espaço de produção de saberes específicos oriundos dessa mesma prática. (p. 234)

Zeichner, assim como Tardif, é outro dos autores que afirmam o conhecimento dos professores da educação básica como potencial para contribuir em diferentes aspectos do ensino e a importância em valorizá-los, não em detrimento do conhecimento universitário; entretanto, aponta que a desvalorização dos conhecimentos desses professores pode transformá-los em “meros consumidores das investigações educativas” (CUNHA, 2003, p. 46).

3. QUANDO A FORMAÇÃO É O FORMATO

*Na (des)ilusão da experiência, o vazio.
Na (des)igualdade do encanto, as cores.
No (des)ânimo da pressa, a velocidade.
No (des)caso das singularidades, o corpo.
No (des)amor, ex-pressão.
No (des)aprender, a decepção.
No (des)focar, as linhas.
No (des)contar, o esquecimento.
Na (des)pedida, o encontro.
No (des)equilíbrio, a superfície.
No (des)aparecimento, as diferenças.
No (des)entendimento, a sensação.
No (des)prender, o organismo.
Na (des)pretensão, o pensamento¹².*

Escrever sobre as formas dos professores tutores pensarem, permitirem-se pensar sobre a formação do estagiário que os acompanha, monitora ou dá aulas para seus alunos, em uma perspectiva de que esse pensar abra para possibilidades de trabalho coletivo, quando o tutor percebe, nessa divisão com o estagiário, a aprendizagem que pode ser construída, é um desafio, dado que esses professores trabalham com uma carga horária que, em geral, varia entre 40h a 60h, dificultando os momentos para se pensar sobre a formação, não apenas de si, mas também do estagiário. Momentos que, geralmente, não são priorizados pelos professores, relegados aos cursos de formação continuada desenvolverem. Como se tais momentos acontecessem somente em datas e horários estipulados por esses cursos, sem problematizar o cotidiano como oportunidade para formação.

Assim, a formação do professor não deve tender a uma formatação pré-estabelecida, um desejo de chegar a um ponto ideal; mas, desenvolver “estratégias de estranhamento de políticas de cognição cristalizadas para dar lugar a outros modos de relação com o mundo, com pessoas, consigo mesmo, com aprender e com conhecer” (MACEDO; DIAS, 2010, p.149). Pensar outros modos que fujam à preparação para a sala de aula apenas e centram-se no domínio do currículo disciplinar. Fugir da ideia que se estende à escola, aos professores, entrar no formato, moldando-se para o que é desejado, esperado. Receber de um outro, de

¹²Trecho do texto de Amorim (2008).

fora, o que deve ser trabalhado na escola para a melhora da sociedade; fardos que o professor, como seu dever, carrega (COSTA, 2005).

A lista de situações críticas e a multiplicação de afazeres é crescente e para ontem, impondo ligeireza e eficiência no cumprimento sob pena de desqualificação profissional. Nesse caminho, a escola não favorece histórias de vida em relação, mas a produção de casos, fraturando processos e fechando cada um em si mesmo. (ROCHA; AGUIAR, 2010, p.73)

Acredito que tais momentos podem ser pensados para se constituírem de forma constante na realidade dos professores, não apenas visualizados em cursos; mas, em outras possibilidades. Queiroz (2007) reforça a ideia de não se restringir a espaços/tempos específicos para a formação, ao afirmar que o “fazer-se de si e do mundo precisa de um *tempo* de elaboração... o inventar-se professor não se esgota em curtos cursos de formação ou re-forma, pois reclama todo o *tempo* dos encontros com os outros aprendizes.” (Ibid, s/p.), colocando a emergência de um tempo para si e também de contato com outro ao redor, para momentos que também possam significar mudanças. Ao receber o estagiário e compartilhar esse processo, o tutor pode compor momentos de formação que não se limitam a espaços já constituídos para tal propósito, criando novas possibilidades de formação, sua e do estagiário.

Contudo, a intenção, aqui, não é generalizar e rotular os cursos de formação como alheios às necessidades docentes, pois eles podem proporcionar encontros férteis, e, assim, propor “seguir linhas mutáveis moventes numa atitude teórico-prática concernente a não necessidade de “tecnizar” uma formação” (DIAS, 2011, p.271). Abrir-se para a possibilidade de novos encontros dentro da formação, seja inicial ou continuada, escapando do formato pronto, que prima a transmissão de conhecimento, pois o professor tem de abarcar muito além do seu conteúdo disciplinar, tanto em sala de aula como na escola em geral. São várias as relações e afetos desenvolvidos neste espaço e que poderiam ser abarcados.

O que pretendo, nesse capítulo, é problematizar a formação do professor da escola, e a visão que a própria instituição possui sobre o que é formação. Abrir uma pequena lacuna para o tutor e para o que é concebido por formação para esse, para a escola, e qual a importância dessa. Acredito ser importante desenvolver esse

pensamento, pois como a pesquisa aborda a questão dos olhares dos professores tutores sobre a forma como realizam a orientação do estagiário, há que ser colocado quais os espaços/tempos de formação existem para esse professor e como esse está posicionado para os espaços/tempos presentes no cotidiano escolar.

Tardif coloca a contradição de que “professores tenham a missão de formar pessoas e que se reconheça que possuem competência para tal, mas que, ao mesmo tempo, não se reconheça que possuem competência para atuarem em sua própria formação” (2002, p.240). Ao possuírem esse reconhecimento, o professor passa a ter o direito de decidir de forma conjunta, mostrando que é impossível ser um “sujeito do conhecimento” (TARDIF, 2002, p.43), sem ter a palavra para decidir as questões relativas a sua formação.

É preciso reconhecer, portanto, que o desenvolvimento profissional docente (seja na universidade ou na escola) exige agência (isto é, participação ativa, comprometida e diligente) dos professores, não só por serem impactados diretamente por esse processo, mas especialmente pelo fato de que, ao se assumirem sujeitos de sua formação, os professores avançam na direção de sua emancipação intelectual. (WIELEWICKI, 2010, p.31)

Discutir essas questões de formação para a escola e para o tutor, por ser o ECS um ambiente marcado pela pluralidade e pelos diversos atores presentes, traz à tona a não neutralidade, dentro dos ambientes habitados e formados/formadores do estágio, problematizando que não são apenas as ideias de um professor, de um estagiário e orientador que se somam no momento de um planejamento de aula, do comportamento em salas de aula, da divisão da carga horária, número de turmas por professores, etc. Freitas [et al] apontam para esse cenário e suas diversidades,

esse é um campo que tende a ser caracterizado pelo confronto, já que coexistem aí diferentes representações e expectativas dos professores em formação, das escolas (professores tutores, supervisão e coordenação, direção, pais e alunos), do curso (coordenação e outros professores dos cursos de licenciatura) e dos professores supervisores/orientadores. (FREITAS [et al], 2005, p.14)

Há muito além dos quadrados da universidade e da escola. Há a coordenação, os pais, os alunos e o governo. Inúmeras opiniões, ideias e interesses. Relações de poder e controle. Por esse motivo, não podemos classificar o estágio

como cenário onde os interesses convergem a um propósito. Esses, ao contrário, espalham-se e entram em conflito. Divergências que podem significar barreiras; mas também, produção de novos caminhos e rotas dentro do proposto como estágio curricular.

Podemos apontar essas diferenças e conflitos, com a finalidade de explicitar os entraves e possibilidades na formação docente, em especial, a do tutor.

3.1 A Escola

Na escola, a formação do professor ocorre, geralmente, durante as férias discentes. Um período que dura em torno de quatro dias e em que, teoricamente, pode-se abrir para o pensar-se professor, sendo obrigatório para todos os professores. É possível notar a obrigatoriedade dessa formação. Ela é repetida pelas supervisoras, para que não haja faltas, e as faces e gestos demonstram o quanto as professoras e professores não desejam participar.

A formação acontece, geralmente, de forma passiva, com palestras, “é sentar e escutar” dizem as professoras. Não há o convite para o falar. *Essa formação é uma preocupação de outro, raramente do professor.*

Com isso, os sujeitos envolvidos neste processo tendem a se anular, pois o que mantém o processo deste modelo de educação é justamente o outro de fora, o externo, o estrangeiro. A direção norteadora é atender às expectativas externas, para corresponder ininterruptamente às demandas sociais, sejam elas quais forem, mas sempre no sentido do culturalmente aceito e do convenientemente planejado, não havendo espaço para um saber fazer sobre si mesmo, porque o si mesmo não existe aqui. (PEREIRA; FREITAS; SOLIS, 2008, p.11)

Essa ausência de “si mesmo” tende a permear todo um olhar/fazer sobre si e os outros, no qual “a moral de um fazer preenche todos os espaços onde poderiam existir vida e reinvenção” (Ibid., p.11). Ao legar, para o “de fora”, o norte para as ações cotidianas, há o apagamento da pessoa como autor em seu desenvolvimento.

De início, podemos afirmar, sem maiores receios, que as perspectivas de formação, baseadas numa compreensão do sujeito como passivo, destituído de saberes competentes ao cuidado de si, assumem caráter modelar e moralizador, posto que utilizam como parâmetros prescrições divorciadas do cotidiano dos sujeitos, de seus saberes e de suas experiências. Trata-se, na verdade, da imposição (muitas vezes sutil) de saberes a um outro,

supostamente visto como sujeito passível de tutela. De um lado, um emissor (conhecimento técnico-científico); do outro, um receptor (sujeito passivo destituído de saber) que deveria conscientizar-se e/ou apropriar-se de um saber competente. (HECKERT, 2007, p. 3-4)

Com o cuidado para não vitimizar o professor, indago qual a disposição à formação sem o direito de escolha. Formação, nesse propósito, que tende a formatar, a uniformizar. Nesses cursos, em geral, não há a atenção para os desejos e interesses. Há a necessidade do currículo, de melhorar o processo de avaliação, de aperfeiçoar a aula.

Na maioria, são focadas as demandas curriculares e comportamentais da sala de aula, mas, como apontei anteriormente, a profissão docente não se reduz a esse espaço. Ela é constituída por inúmeras exigências, acontecimentos e relações. Precisamos olhar para além do que é tido como necessário desenvolver nas escolas, segundo uma visão unilateral.

Sobre a demanda da maioria de cursos e programas foca-se em metodologias para a realização de aulas, e, como esse pensamento está presente em muitos dos atores da escola, Pimenta e Lima (2004) apontam os efeitos de tal pensamento, denominado pelas autoras de “mito metodológico”, dado a instauração de uma necessidade por métodos que consigam fazer o professor realizar a sua aula, o que atribui a profissão docente o requisito técnico,

Esse mito está presente não somente nos alunos, mas também entre professores e sobretudo em políticas governamentais de formação, que acabam investindo verbas em intermináveis programas de formação (des)contínua de professores, partindo do pressuposto de que a falta de conhecimento de técnicas e métodos destes é a responsável exclusiva pelos resultados do ensino. Está assim em movimento o ciclo de uma pedagogia compensatória, realimentada pela ideologia do mito metodológico. (PIMENTA; LIMA, 2004, p. 39)

Tal olhar para a profissão, como algo meramente técnico, dispensa qualquer desejo de mudança, de pensar sobre como fazer que exceda o instituído pelo saber de outro. Dessa forma, o olhar para o professor como um simples executor de ordens fica evidente. Na realidade atual das escolas, a promessa sonhada por um método que auxilie o professor em sala de aula parece ser o sonho. Mas, o pontual nessa situação é que esses métodos não são capazes de dar conta da diversidade

de situações múltiplas, como acontece em cada escola, nas turmas.

É importante olhar para o tutor como alguém que já passou pela formação inicial, que já foi um estagiário e focar sobre os momentos para pensar sobre formação dentro dos cursos de licenciatura. O estagiário é “preparado” para a formação com o tutor? Ele também percebe o estágio como momento de divisão de saberes e aprendizagens? Formação que pode ultrapassar a vigente em muitos cursos, pronta, com métodos a serem seguidos, que podem resultar na “ilusão de que as situações de ensino são iguais e poderão ser resolvidas com técnicas” (PIMENTA; LIMA, 2004, p.40). Como se existisse o formato de um professor a ser desenvolvido.

Entretanto, ao afirmar estas condições, não posso colocar a escola como algo imutável, onde a repetição de uma realidade é irreversível. Ao contrário, apoiando-me sobre os escritos de autores como Zeichner, Pimenta, Tardif, por exemplo, a escola é um terreno de acontecimentos, portanto, onde as mudanças podem ser efetivadas, um lugar de disputas e resistências políticas, fecundo para mudanças dentro de um sistema desgastado.

Nesse sentido, a escola deixa de ser um conjunto de casos-problemas (abordagem que fala em natureza das pessoas) para constituir-se em um campo de forças socialmente produzido, manifestando-se de diferentes formas e podendo ser abordado pela análise coletiva dos hábitos, das naturalizações das cenas e dos procedimentos, da organização centralizada e vertical do sistema de ensino. (ROCHA ; AGUIAR, 2010, p.77)

3.2 A sala de aula

Conforme Corrêa expôs, em uma de suas aulas, esse momento da sala de aula acontece dentro de um tempo/espço determinado, de um currículo prescrito. Não é apenas o desejo do professor que importa, mas de seus colegas, da coordenação, da direção da escola. Em um dos capítulos de sua tese, o autor aborda as características da escola que seriam as garantias de aula.

Assim, garantem a escolarização, as ações de inventar espaços próprios para a educação; de controlar o tempo em que se desenvolvem as atividades escolares; de selecionar saberes aos quais se confere caráter de universalidade; de inventar uma relação saber-capacidade; de desqualificar outras práticas em educação; de obrigar à frequência; de seriar; de avaliar e de certificar. (CORRÊA, 2006, p.30)

O controle exercido pela equipe supervisora e diretiva é presente e constante. Usando dos escritos de Lourau, sobre heterogestão e autogestão, Dias (2011) propõe uma discussão sobre a prescritividade da escola vivida como natural, “escola é uma instituição que funciona, em grande parte, por prescritividades e racionalizações, sob o domínio da heterogestão, ou seja, gerida por outrem” (p.277), como se fosse inerente a todos, pais, professores e alunos, a naturalização em receber ordem de outro, de um lugar acima, superior.

Além desse controle exercido pela escola, há, a partir de alguns anos, a presença maciça, na mídia, de experts em educação e em ações para sua melhoria. Nos programas de TV, no rádio, em reportagens de jornais e revistas, ouvimos e lemos os mais variados profissionais discursarem sobre o tema. Profissionais das áreas de administração, economia e afins vêm intervindo na escola através de discursos e agenciamentos exercidos na escola.

Segundo Paraíso (2005), há um controle sobre “o que deve ser dito e quem deve falar sobre os significados da educação e do social, parecendo-nos que existe um consenso em torno desses significados e de quem deve divulgá-los” (p.175). Consenso que aparenta estar introjetado em todos, principalmente, quando ouvimos as queixas e as necessidades em educação. Seja o pai, o aluno ou o professor, a maioria clama para o que é postulado como a verdade atual.

Poucas são as vezes que um professor tem a palavra dentro das mídias dominantes. Mas há que contrapor o fato de que um professor falar não garante uma proposta de problematização, já que, na maioria dos casos, o discurso sobre o tema, veiculado por todos os meios (televisão, rádio e jornais), é uma unanimidade aceita pela maioria. De acordo com Zeichner (1998) é escassa a participação dos professores da Educação Básica em artigos dos pesquisadores acadêmicos, assim como o incentivo à pesquisa desses professores ou a utilização de seus saberes em programas de formação.

Ressaltamos, assim, que a formação acaba por se engendrar como fôrmas de ação (HECKERT, 1992), produtora de ecos a serem repetidos indistintamente. Trata-se de processos de formação divorciados dos processos de intervenção que refletem sobre, pensam sobre, interferem sobre, mas não refletem/pensam/interferem com os sujeitos. Quando os

processos de formação operam por meio da fragmentação de saberes, descolada dos processos de trabalho dos sussurros e cheiros do mundo em que vivemos, acabamos por realimentar latifundiários do saber que tutelam os sujeitos. E é neste sentido que a formação é um vetor fundamental na produção de saberes/fazer modeladores das formas de existência, ao mesmo tempo em que pode se constituir como espaço de compartilhamento de experiências. (HECKERT, 2007, p.5)

E dentro de tudo isso, imersa, há a vida de muitos, professores, estudantes e estagiários vivendo o cotidiano escolar que foge, a grande parte, do que é disseminado nesses programas e na mídia. Como encontrar formas de olhar para esse cenário que não implique reforçar a rigidez e o isolamento?

Fragmentos....

“Medo do início, o primeiro contato, aproximar desta superfície grossa, tantas camadas já passadas, será esta a que domina? Será possível atravessar as diversas cores e expô-las a mim, a eles?”

Nesses olhares, gestos, não quero a imobilização do usual, do esperado, não quero colocá-los em pequenas caixas. Preciso fugir de toda essa espera, fugir e entrar na tela, com as mãos, com o cabo do pincel, atravessar a camada grossa, quase seca, e ver as possibilidades, a beleza, o inacabado. Ver em mim, nelas, neles. Fugir do discurso que, antes de conhecer, já rotula. É preciso estar pronta a ser atravessada, exposta”.

4. METODOLOGIA

Escrevo aqui sobre um caminho. Percorrer as possibilidades de visão sobre o estágio curricular supervisionado por parte do professor tutor, a visão de si como co-formador em um espaço e de como se relaciona com o estagiário. Conforme adentro, é possível ver os entraves presentes. Porém, apesar das dificuldades encontradas, as possibilidades. E também, as minhas possibilidades na escrita, na tentativa de superar barreiras e velhas figuras. Com o desejo de não afirmar verdades, mas conhecer esses sujeitos. Acompanhar os movimentos da formação docente do ponto de vista dos professores tutores entrevistados, fugir das representações, “de uma determinação natural das coisas” (FERRARI [et al], 2010, p.106). A minha preocupação foi estar atenta ao processo durante a pesquisa, e, não, somente quais seriam os resultados a partir dessa. Olhar para o caminho percorrido, os achados, as perdas e as mudanças em mim ocasionadas por essa pesquisa.

Conforme Goldenberg (2004), o pesquisador deve ter, desde o princípio, que o estudo a que se propõe não seguirá de acordo com o esperado em muitos dos momentos, exigindo novos olhares e perspectivas diante do encontrado. Assim deve estar preparado para as várias mudanças nesse período. Essa abertura para o incontrolável, para o que advir, durante e após a pesquisa, constitui-se como um dos desafios ao pesquisador, que apesar de desejar uma rota pré-determinada, há que abrir mão e se entregar, verdadeiramente, ao que se dispôs aprender,

Nenhuma pesquisa é totalmente controlável, com início, meio e fim previsíveis. A pesquisa é um processo em que é impossível prever todas as etapas. O pesquisador está sempre em estado de tensão porque sabe que seu conhecimento é parcial e limitado — o “possível” para ele. (GOLDENBERG, 2004, p.13)

A pesquisa caracteriza-se como qualitativa, dado que a preocupação não foi quantificar dados, mas em aprofundar as características, em qualidade e variedade. Segundo Garnica (1997), a pesquisa qualitativa é compreendida como um trajeto, onde o que é significativo, para o pesquisador, não são as generalizações e leis, mas ela parte através de um olhar próprio, “voltando o olhar à qualidade, aos elementos

que sejam significativos para o observador-investigador” (p.111). A compreensão nesse caso é uma capacidade inerente e não ligada a uma interpretação racional.

Outra característica das pesquisas qualitativas é a compreensão de verdade como produção em conjunto de todos os agentes que compõem a pesquisa, contrapondo à concepção da verdade do cânone positivista, segundo o qual, a verdade é algo exterior e cabe ao pesquisador partir para o encontro dessa (TELLES, 2002, p.114).

Nessa pesquisa, atentei meu olhar para as formas de pensamento sobre o estilo de orientação no estágio presente nas falas dos professores tutores, e a partir dessas, aprofundar a pesquisa, em alguns pontos, para uma melhor compreensão do estágio e do seu papel para esses professores. Dessa forma, evidenciar as opiniões de cada tutor, “compreender uma realidade particular na sua complexidade” (FRASER; GONDIM, 2004, p.142) com o objetivo de não reduzir essas opiniões. Assim, com essa visão sobre o estudo,

não existirá neutralidade do pesquisador em relação à pesquisa - forma de descortinar o mundo -, pois ele atribui significados, seleciona o que do mundo quer conhecer, interage com o conhecido e se dispõe a comunicá-lo. Também não haverá “conclusões”, mas uma “construção de resultados”, posto que compreensões, não sendo encarceráveis, nunca serão definitivas. (GARNICA, 1997, p.111)

Escolhi o estudo de caso, para olhar esses professores e suas considerações construídas a partir do questionamento sobre a relação com o processo formativo do estagiário e, de certa forma, com o processo formativo próprio, em momento e circunstâncias singulares. Um grupo específico de professores de escolas de ensino fundamental e de médio da cidade de Santa Maria/RS. Nesse grupo, temos:

- quatro professoras de ciências, tutoras dos estagiários do Curso de Ciências Biológicas/UFSM: Carmen, Cristina, Helena e Vânia, sendo que as três primeiras atuam no ensino fundamental e a última no ensino fundamental e no médio. Dentre elas, apenas Cristina trabalha em escola municipal.

- duas professoras de Língua inglesa, tutoras dos estagiários do Curso de Letras – inglês: Leila e Ana, ambas trabalham em escola estadual – Leila atua no ensino médio e Ana no ensino fundamental e no médio;

- dois professores de Língua Portuguesa – tutores dos estagiários dos Cursos de Letras - Português: Antônia e Carlos, sendo que ambos lecionam em escolas estaduais de nível médio.

Cada um desses professores tutores foi entendido por mim como único em suas diferentes percepções de si e do estagiário, impedindo qualquer tipo de rótulo.

De acordo com Godoy (1995), pela complexidade existente na realidade, o pesquisador que optar pelo estudo de caso deve “preocupar-se em mostrar a multiplicidade de dimensões presentes numa determinada situação” sem ignorar o olhar para os conflitos e divergências. As idiosincrasias de cada participante. Ainda de acordo com a autora, “não é possível formular regras precisas sobre as técnicas utilizadas em um estudo de caso, porque cada entrevista ou observação é única: depende do tema, do pesquisador e de seus pesquisados” (GODOY, 1995, p. 34). Dessa forma, para tal método é exigido o olhar cuidadoso do pesquisador desde a elaboração do projeto até o processo de contato com os participantes e a análise, estando sempre aberto às modificações advindas de necessidades e estudos,

O pesquisador deve estar preparado para lidar com uma grande variedade de problemas teóricos e com descobertas inesperadas, e, também, para reorientar seu estudo. E muito frequente que surjam novos problemas que não foram previstos no início da pesquisa e que se tornam mais relevantes do que as questões iniciais. (GOLDENBERG, 2004, p.35)

André (1984) discorre sobre essa metodologia na educação e as particularidades pertencentes ao estudo de caso, que se foca em eventos próprios, específicos. Sempre uma situação delimitada dentro de uma instituição, grupo ou pessoa, e vista como ímpar por quem realiza o estudo. Apesar de compreender um caso como singular, os relatórios/pesquisas resultantes de um estudo de caso “podem fornecer aos seus leitores experiências vicárias úteis para a reflexão sobre suas práticas pedagógicas” (TELLES, 2002, p.110), proporcionando considerações a cerca da realidade vivida no cotidiano do próprio trabalho.

4.1 As Entrevistas

As entrevistas semiestruturadas foram pensadas para proporcionar um caráter aberto, possibilitando diferentes interações entre eu e os entrevistados e permitindo um caminho não linear, onde o entrevistado poderia ir e voltar em suas memórias, experiências e crenças.

A forma específica de conversação que se estabelece em uma entrevista para fins de pesquisa favorece o acesso direto ou indireto às opiniões, às crenças, aos valores e aos significados que as pessoas atribuem a si, aos outros e ao mundo circundante. Deste modo, a entrevista dá voz ao interlocutor para que ele fale do que está acessível a sua mente no momento da interação com o entrevistador e, em um processo de influência mútua, produz um discurso compartilhado pelos dois atores: pesquisador e participante. (FRASER; GONDIM, 2004, p.140)

Escolhi gravar as entrevistas em áudio, a fim de evitar desconforto com as gravações em vídeo, mas possuir o registro fiel das falas de cada tutor sem a preocupação de transcrever as falas durante a entrevista, o que poderia direcionar o foco da análise posterior apenas para o que havia sido registrado no papel; pois, meu interesse era o todo da entrevista e não apenas as transcrições. Os gestos, silêncios e inquietações, tudo o que poderia ser expresso com e sem as palavras. Dessa forma, estar aberta e atenta ao que o entrevistado contava-me através das palavras e gestos.

entrevistador e entrevistado se encontram um diante do outro e estão sujeitos às influências verbais (o que é dito ou perguntado), às não-verbais (comunicação cronêmica – pausas e silêncios -, cinésica – movimentos corporais -, e paralinguística – volume e tom de voz), e às decorrentes da visualização das reações faciais do interlocutor. (FRASER; GONDIM, 2004, p.143)

O desejo era de ouvir os professores, conhecer as opiniões de cada um. Naquele momento, o importante era o que desejavam falar. Como Tardif aponta, no excerto abaixo:

toda pesquisa sobre o ensino tem, por conseguinte, o dever de registrar o ponto de vista dos professores... De modo mais radical, isso quer dizer também que a pesquisa sobre o ensino deve se basear num diálogo fecundo com os professores, considerados não como objetos de pesquisa, mas como sujeitos competentes que detêm saberes específicos ao seu trabalho. (TARDIF, 2002, p.230)

A pesquisa proporcionou a interação entre os professores e eu, onde pude colocar algumas dúvidas e interesses e também recebi as colocações dos professores que, conforme cada um, demonstravam diferentes apontamentos quanto à forma como operam e interpretam tanto o seu fazer na orientação do estagiário, como o próprio estágio. Permitir essa troca, deixando-me levar pelo desejo do professor em falar, colocou os tutores como participantes da pesquisa e não meros objetos. Segundo Fraser & Gondim, a entrevista possui certas vantagens,

Uma delas é a de favorecer a relação intersubjetiva do entrevistador com o entrevistado, e, por meio das trocas verbais e não verbais que se estabelecem neste contexto de interação, permitir uma melhor compreensão dos significados, dos valores e das opiniões dos atores sociais a respeito de situações e vivências pessoais. Outra vantagem é a flexibilização na condução do processo de pesquisa e na avaliação de seus resultados, visto que o entrevistado tem um papel ativo na construção da interpretação do pesquisador. (FRASER; GONDIM, 2004, p. 140)

O primeiro contato foi realizado, a fim de esclarecer sobre a pesquisa, pessoalmente ou, caso houvesse dificuldade no encontro, através de e-mail ou telefone. As entrevistas foram realizadas nos períodos entre aulas das professoras. Com exceção de apenas uma, que aconteceu na casa da professora, as outras se deram nas escolas. Todas as entrevistas foram individuais.

A análise dos dados aconteceu a partir do estudo da transcrição das entrevistas. Como o grupo de professores entrevistados não excedia a dez participantes, preferi transcrever as entrevistas a fim de uma melhor “escuta” das palavras dos professores, já que, durante a entrevista, muitos pontos importantes podem não ser notados e não estava atenta apenas às palavras durante a entrevista, pois, durante uma conversa ou uma entrevista, existem muitas formas de comunicação além das palavras. Apesar de trabalhoso, esse processo auxiliou-me a atentar aos vários trechos das falas dos professores, já que a transcrição exige ouvir várias vezes o mesmo fragmento para que seja fiel à fala. Apenas a transcrição da última entrevista não foi realizada por mim, devido a essa entrevista ter acontecido próxima ao período que havia destinado à análise dos dados. Assim, ela foi realizada por outra pessoa para que houvesse tempo de analisar todas as entrevistas.

A partir da transcrição das entrevistas foram eleitas categorias presentes nas falas dos professores: (1) os professores tutores e sua formação; (2) os professores tutores e a universidade; e (3) os professores tutores e o estagiário. Essas categorias foram eleitas por serem os temas mais presentes nas entrevistas, após analisar cada uma, e também, por constituírem os meus interesses de investigação desde o início da pesquisa.

No capítulo seguinte, detalho o percurso da pesquisa na fase de encontro com os professores e professoras e descrevo, com maiores detalhes, as entrevistas, as dificuldades e descobertas que sucederam.

5. ENCONTROS ENTRE AULAS: OS PROFESSORES TUTORES FALAM SOBRE O ESTÁGIO

“o sentido não é capaz de permanecer quieto, ferveilha de sentidos segundos, terceiros e quartos, de direcções irradiantes que se vão dividindo e subdividindo em ramos e ramilhos, até se perderem de vista, o sentido de cada palavra parece-se com uma estrela quando se põe a projectar marés vivas pelo espaço fora, ventos cósmicos, perturbações magnéticas, aflições.”

(SARAMAGO, 2003)

Foi difícil o contato quando comecei a procurar por professores dispostos a participar da pesquisa. Conseguir um tempo para conversarmos e poder explicar sobre o projeto. Optei, por primeiro, ir apresentar-me, explicar sobre o projeto, o que estava buscando, quais eram as ideias e como desejava fazê-lo. Então, marcava outra data para a entrevista. Sempre tentei deixar claro que desejava uma conversa/entrevista, nada formal, com gravação de áudio apenas para que o diálogo não perdesse a naturalidade em suas falas. Meu desejo era ouvir e, quem sabe, fazer ouvirem-se?

Conversar sobre o que pensavam sobre o estágio, o estagiário, de que forma definem a orientação com o estagiário. Tentar fugir das mesmas críticas usuais sobre a atuação desses. Acredito que tenha sido melhor, pois, assim, após conversar e explicar meus objetivos, a entrevista possuía um clima sem o estranhamento que pode acontecer no início, caso fosse direto às questões de interesse, e eles não ficaram temerosos pela pesquisa e pelo modo como iria desenvolvê-la. Claro que esse sentimento de estar à vontade durante a entrevista não foi unânime. Houve professores desconfortáveis com o fato da entrevista ser gravada, conforme descrevo nesse capítulo.

Nossos encontros aconteceram no período entre aulas, dado que os professores possuíam pouco tempo para as conversas-entrevistas. Foi realizado de uma a duas entrevistas com cada tutor, conforme necessidade e/ou disponibilidade desses para o trabalho.

As primeiras conversas não foram fáceis, não estava à vontade e a sensação era a de que eles não tinham o tempo que eu necessitava. Esse sempre foi um dos fatores que me causavam temor em relação ao projeto: Iria conseguir desenvolver uma pesquisa com o tempo que possuía? O meu tempo como o tempo dos professores não era muito e havia bastante a ser feito. Outro temor seria se as professoras e professores estariam dispostos a participar da pesquisa da forma que eu esperava.

Trabalhar com professores foi um desafio dado que esses possuíam pouco tempo para se dispor a conceder entrevistas e outras formas da pesquisa; e, também, em alguns casos, certa indisposição para participar. É preciso o desejo de/para o encontro, o desejo de conhecer, de escrever. Escrever sobre eles e acreditar que será uma escrita sem desculpas. Desejo, por ser atravessada pelas falas dos professores, não esperar o discurso pronto, tão veiculado, identitário, amarras da profissão docente.

Consoante Hardt, "A resistência vem da capacidade de estranhar, estranhar aquilo que antes parecia tão familiar, tão organizado; problematizar aquilo que antes parecia resolvido e bem encaminhado" (2008, p3). Despir de todos os estereótipos existentes sobre professores, tentar desconstruí-los para que a escrita seja algo novo, sem vícios e ranços, para que haja, em mim, essa vontade de ouvir e de conhecer. Estranhar a escola, os professores e os alunos, não esperar por reações e respostas, estar atenta, ouvir e olhar nos olhos. Sentir cada gesto, cada mudança de foco cada queixa e sorriso. Estar atenta ao outro e tantos outros neles.

5.1 Encontros

Foi ao iniciar a busca pelos professores, que de alguma forma, comecei a "baixar a guarda", esquecer os (pré)conceitos em mim e escutá-los (poderoso o efeito da escuta, dar o seu tempo para que o outro fale sobre si). Escuta não "reduzida a um ato protocolar, a uma técnica de coleta de evidências, de sinais",

conforme Heckert (2007, p.7) desenvolve no texto que aborda a escuta como cuidado, a importância de uma escuta que se oponha a escuta surda¹³, que pode ocorrer quando nos atemos ao que desejamos ouvir, “que ouve sem escutar” (ibid, p.7), sem atentar para as particularidades e o que de novo e inesperado possa constituir o momento.

Foram felizes os encontros em que ouvi e a pessoa permitiu ouvi-la. Onde a permissão não foi apenas para ceder seu tempo, mas sua história e experiência, um gostar de falar, certo orgulho em ser ouvida, porque há coisas que só aquela pessoa pode dizer. Ao sentar com eles senti: para você esta pessoa tem algo a dizer, algo importante. Nesse movimento de escuta realizado por mim e por eles, quando, mesmo com a pressa cotidiana, não haver a preocupação com o tempo em muitas das entrevistas, remeteu-me ao cotidiano das escolas, onde professoras e professores, na maioria, realizam um fazer solitário, sem escuta. Talvez sem escutar. O dia a dia das aulas, da troca de turma, de escola dificultam os encontros com colegas, estudantes e demais. Enquanto “corpos isolados, o que pulsa e que poderia acessar a produção de sentido, tem sempre grandes chances de virar lamento e culpabilização” (ROCHA; AGUIAR, 2010, p.74), criando percalços para encontros férteis, que podem resultar em brechas nesses espaços e tempos atribulados de correria. Brechas que podem significar novas formas de encarar a sala de aula, os colegas e a profissão.

Em *Notas sobre a Experiência e o Saber da Experiência* (2002), Larrosa afirma a importância de “abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço” (p.19). Movimentos difíceis de serem pensados nos dias atuais, em que se exige pressa e há metas a serem cumpridas.

Assim, a escuta do outro, a lentidão, podem se tornar gestos raros dentro da convivência com colegas e consigo. Um tempo dedicado ao cuidado de si, tão valioso como componente de uma formação não só profissional, mas que é indissociável à formação do sujeito, e não é colocado em questão nesses

¹³De acordo com a autora, escuta surda seria um “efeito de práticas de formação intimidadoras, pautadas nos preceitos cientificistas de neutralidade que, no lugar de se contaminar pelos movimentos da vida, os afasta em nome da rigorosidade e objetividade” (HECKERT, 2007, p.7).

ambientes. O tempo necessário para introspecção e compartilhamento coletivo não é permitido dentro das obrigações diárias.

5.2 Os percalços no caminho (encontros com professores Vida)

O início da pesquisa foi marcado pelo pensamento de trabalhar com professores tutores da disciplina de ciências/biologia, que recebiam os acadêmicos do curso de Ciências Biológicas - Licenciatura. Entrevistei quatro professoras da disciplina de ciências/biologia. Estas professoras foram escolhidas, pois eram tutoras dos acadêmicos do Curso de Ciências Biológicas da UFSM, que cursavam a disciplina de Estágio Curricular Supervisionado do Ensino Fundamental II. Três professoras eram de escola estadual, enquanto que uma de escola municipal, pertencentes ao município de Santa Maria.

Houve uma mudança durante o processo de procura e definição da pesquisa em relação aos professores que seriam entrevistados. Senti a necessidade de ouvir também professores de outros cursos, com o intuito de ampliar as opiniões e os discursos para as várias formas existentes do professor tutor reconhecer-se e atuar no estágio. Para o contato com diferentes formas de interação entre tutor-estagiário, indo além do formato existente dentro do estágio das ciências biológicas. Mesmo que cada professor e escola possuam uma forma diferente de encarar esse processo, o encontro com professores de diferentes disciplinas pareceu ampliar o que até então havia encontrado.

Com a atenção voltada para o professor, nesse caso o tutor, e a afirmação de Pereira (2010, p.72) que coloca a potência do professor para diversas possibilidades, “muita coisa ele pode ser, pode vir a ser”, o desejo de contatar com outros professores surgiu desse interesse em fugir da representação de um pensar/fazer dentro de um curso, para ampliar a variadas formas/modos de definições dentro da orientação com o estagiário. Com a consciência de que não bastaria variar as características para, assim, impedir identidades, que podem aparecer independente do número de participantes, mas que esse seria o cuidado

do olhar para o que falam e pensam. Esse cuidado seria o meu, de não encaixá-los. Abrir o espaço/tempo para ampliar as linhas e mapas dentro das relações do estágio.

Encontrei os professores de outras áreas no curso de extensão “Encontros, Percursos e Percalços nos Estágios Supervisionados”. O curso ocorreu no ano de 2011. Esse curso foi particularmente especial, pois representou uma mudança na forma como havia planejado a pesquisa e nos encontros que possibilitou, podendo afirmar que, a partir dele, a minha escrita tomou novo olhar e formato para algumas características que antes não havia atentado. Os professores que conheci também foram muito especiais, mostrando-me um olhar tão produtivo na escola, de cooperação, uma verdadeira motivação para a escrita. Como haveria professores de diferentes áreas, eu e a Deisi pensamos ser esta uma oportunidade para os encontros com diferentes pensamentos. Minha expectativa foi convidar alguns dos professores participantes para dialogar na pesquisa.

O evento constituiu-se em encontros mensais, de agosto a novembro, com oficinas, intervenções e discussões, com o intuito de uma igualdade entre quem era da escola e quem era da universidade, um pensamento de divisão de experiência, de conhecimento. Quebrar com a estrutura de palestrantes e ouvintes, permitindo um melhor diálogo entre todos.

O curso não obteve o número de professores esperado, pois houve várias adversidades. Uma das adversidades encontradas foi o fato de o evento ocorrer na universidade, à noite, o que dificultou a ida de muitos dos professores que, apesar de desejarem participar, estavam em horário de aula nas escolas em que atuam.

Outro fator foi a realidade, de muitos dos professores, diante das mudanças ocorridas no ensino médio para o próximo ano. Muitas das escolas estavam realizando reuniões para se prepararem para o ano de 2012, já com uma nova configuração do Ensino Médio Politécnico, que demanda uma formação interdisciplinar do estudante. Segundo documento do Governo do Estado do Rio Grande do Sul,

a proposta basicamente se constitui por um ensino médio politécnico que tem por base na sua concepção a dimensão da politecnia, constituindo-se na articulação das áreas de conhecimento e suas tecnologias com os eixos:

cultura, ciência, tecnologia e trabalho enquanto princípio educativo. (2011, p.4)

Mas o que de produtivo ficou foi a evidência do desejo desses professores em continuar com iniciativas como essas, sendo uma das sugestões colocadas por eles, que tais eventos poderiam ser realizados nas escolas, facilitando a presença de mais professores.

Enviei e-mail para todos os professores que haviam disponibilizado o contato na inscrição¹⁴, treze ao todo. De certa forma, já esperava que o retorno com a afirmativa em receber-me seria de poucos. Os professores participantes do curso, que se dispuseram à pesquisa, foram, ao total, quatro. Dois da disciplina de português, professor Carlos e professora Antônia e dois da disciplina de inglês, professora Leila e professora Ana, todos de escolas estaduais, atuantes no ensino médio, sendo que a professora Ana também leciona no ensino fundamental. Embora a ideia de contatar os participantes do evento visasse diversificar em relação às disciplinas dos professores tutores, encontrei, nesse grupo, a pluralidade desejada. Como havia pouco tempo para o estudo, Deisi e eu decidimos que o grupo era suficiente para o proposto.

Meu objetivo era que os participantes fossem diversos em opiniões e nas formas de atuar com o estagiário. No final, somando as quatro professoras de ciências, professoras Carmen, Vânia, Cristina e Helena, que entrevistei antes do curso de extensão, pude entrevistar, no total, seis professores, pois dois que conheci, durante o curso de extensão, professor Carlos e professora Ana, desistiram da entrevista em razão do pouco tempo que possuíam e também, acredito de uma falta de vontade de participar.

Solicitei aos professores, que conheci durante o curso de extensão, além da entrevista, um texto sobre as primeiras experiências com o estágio: quando estagiário e depois como tutor. A professora Leila foi a única que enviou a escrita, sendo que a Professora Antônia relatou essas experiências durante a entrevista. Em relação ao Professor Carlos, não houve devolutiva do texto e nem a entrevista, apenas a conversa, o mesmo aconteceu com a Professora Ana.

¹⁴Muitos professores não preencheram completamente os dados na inscrição, dificultando o contato.

Outra mudança que considero importante é em relação à minha postura nas entrevistas. Aos poucos, fui sentindo-me mais segura para interagir. Nas primeiras entrevistas, era apenas ouvinte; entretanto, nas últimas, havia pontos que me instigavam. Ao ouvir a fala dos professores já entrevistados, fui colocando estas questões para os próximos, tais como: se considerava importante a interação com os estagiários; se o professor tutor via-se como formador do estagiário; se considerava que o estagiário faz parte da escola; se há conversa entre professores sobre o desenvolvimento do estágio ou é algo particular de cada professor. Embora questionasse, havia sempre o cuidado para não interromper o raciocínio de cada professor, visto que, apesar do objetivo da entrevista, se houvesse interferência em excesso da minha parte, a fala do professor poderia ser determinada pelo meu desejo de ouvir determinado ponto e, não, pelo desejo do que o professor gostaria de falar sobre a questão por mim apresentada.

5.3 Os caminhos e seus tempos

Os caminhos aqui percorridos não são lineares e constantes. As percepções sobre cada professor não seguem a ordem das entrevistas. Analisei as falas de acordo com as inquietações que surgiram, ao longo da pesquisa, e se mostraram mais fortes na fala dos professores e na escrita, destacando-se, assim: a relação do professor tutor com sua formação e a relação do professor tutor com o estagiário. Acredito que esses aspectos possibilitem entender formação para esse grupo de tutores e, compreender as relações estabelecidas por eles no âmbito do estágio.

O tempo de entrevista com cada tutor não foi igual; com alguns, fiquei quase uma hora, com outros, cerca de 30 ou 15 minutos. Tudo aconteceu conforme o desejo dos professores em falar sobre. Não quis estipular um questionário ou tempo correto, pois já imaginava que cada um teria diferentes atitudes, e me receberia, junto com a proposta da pesquisa, diversamente. Por isso, no início da entrevista, eu solicitava aos tutores que falassem sobre o estágio, sobre qual a importância que eles atribuem a esse momento formativo. A partir desse ponto, cuidando para não

fugir do foco inicial, permitia que o professor tutor levasse a conversa para suas concepções.

Essa pesquisa não tinha seu roteiro pronto e rígido. Mediante algumas considerações com a Deisi, leituras ou, até mesmo, entrevistas já ocorridas, fui realizando algumas mudanças. Conforme entrevistava os professores, surgiam alguns pontos para aprofundar, os quais já anotava para questionar os próximos tutores. As últimas entrevistas foram as que mais participei, questionando as professoras sobre alguns pontos. Talvez por estar mais habituada às entrevistas e ter perdido o estranhamento inicial ou, também, pela abertura que senti por parte das professoras, as quais participaram das duas últimas entrevistas, as professoras Leila e Antônia.

Não pretendo encaixar cada professor tutor, o que desejo é entender o modo de caracterizar a orientação dos seus estagiários e quais suas perspectivas na relação de cada um com a formação de si e do estagiário. Pois, acredito que cada professor possui várias nuances e formas de pensar o fazer docente. Quis afastar-me de qualquer tentativa de rotular os professores desde a entrevista até a fase de estudo das falas, compreendendo cada um como sujeitos singulares em sua visão de formação, de estágio e de convivência na escola.

Três professoras ganharam maior atenção na análise: Carmen, Leila e Antônia. Isso foi em razão de suas opiniões se constituírem as mais pontuais sobre o estágio, embora divergentes entre si. Não ignorei as outras entrevistas e também os dois professores não entrevistados para não reduzir a pesquisa, perdendo as variações presentes e importantes nas entrevistas dos outros tutores.

Caminho de chegada

Deparo-me com o caminho esperado, trajeto feito. Nestes caminhos habitam professores realizando sua tarefa de ensinar diária. Caminhos conhecidos, já havia os percorrido em outros momentos, como na época do estágio. Para esses, o estagiário é uma figura que vem para aprender o que é ensinar, o que é escola de verdade, fora da teoria tão distante das universidades: A ideia de “aplicar” o que foi aprendido, na teoria, é recorrente, separando aprender da atividade docente.

Eu vejo assim, eu acho que os estagiários em questão de conhecimento vêm com uma bagagem muito boa, de conhecimento, de conteúdo. Não tem problema nenhum, dominam tranquilamente. O problema que eu vejo assim é que eles chegam aqui sem muito conhecimento da realidade. (Carmen)

Passar por estes lugares não me faz bem, e talvez este mal-estar influencie a escrita. Atravessar o trecho permeado por uma visão dicotômica da teoria/prática de um professor, onde a visão da escola como dona de uma verdade, de uma realidade que deve ser a única causam dificuldade para continuar. De acordo com Tardif (2002), esse pensamento exposto, é originário da concepção de prática como aplicação de saberes, esses advindos externamente à prática.

Após as entrevistas, leio as falas desses professores, nas quais percebo, através delas, uma separação tão forte entre as instituições escola/universidade, que parece impossível romper, “porque a universidade não te prepara para esse tipo de coisa, porque a teoria é uma coisa, a prática é outra” (Professora Carmen). O modo como fala de uma ótima preparação teórica na universidade, mas que não condiz de nenhuma forma com o que acontece nas escolas, e só a partir dessa experiência, com a prática, é possível aprender, evidenciam que este pensamento presente em alguns professores, concebe o estágio carente de um tempo maior, para o estagiário aprender a ser professor, porque só através da prática aprenderá.

Nessa perspectiva, a atividade de estágio fica reduzida à *hora da prática*, ao “como fazer”, às técnicas a serem empregadas em sala de aula, ao desenvolvimento de habilidades específicas do manejo de classe, ao preenchimento de fichas de observação, diagramas, fluxogramas. (PIMENTA; LIMA, 2004, p.37)

Mas não percebo, nas falas, uma menção ao trabalho em conjunto durante o tempo que o estagiário está na escola, apenas desse com sua turma, seus alunos. Uma formação solitária, aprender a ser professor na prática¹⁵, com o choque, a dificuldade, inexistindo a possibilidade do olhar do tutor para a orientação colaborativa com o estagiário.

¹⁵Prática aqui colocada segundo opinião da professora.

O que transparece é que o momento do estágio, para esses tutores, constitui um fazer sem trocas, do estagiário com seus conhecimentos frente aos alunos, ignorando tudo mais que pode ser integrado a esses conhecimentos e que, interligados, constituem o fazer docente. Tudo o que pode o tocar e o que ele pode tocar, parecendo que o que havia a ser aprendido de teorias acabou no momento em que o estagiário pisa na escola. Será que, para esses professores (e talvez tantos outros), o ser professor só existe através da dicotomia que exige se imbuir do ambiente escolar esquecendo a universidade?

Eles vêm aqui cheios de expectativas com vontade de fazer um trabalho maravilhoso e, muitas vezes, não conseguem porque não tem o retorno que eles esperam, porque as turmas estão agitadas. Têm algumas turmas que abusam por ser estagiário... Então, eu sinto assim: que alguns estagiários saem assim frustrados daqui, porque não conseguiram fazer exatamente o que queriam porque eles vêm com uma concepção e chegam aqui e dão de frente com a realidade, que é diferente do que imaginavam. (Carmen)

Caminhos desconhecidos

“eu também aprendi, eu também vi... uma pessoa nova começando, o quê que eu pude aprender com ela, o que eu vou poder usar nas minhas aulas que eu gostei do trabalho dela?”¹⁶

A citação com que inicio este subtítulo surpreendeu-me na primeira vez que li a fala da Professora Antônia. Foi a única professora que a transcrição da entrevista não foi realizada por mim. Este trecho foi o primeiro que li, ao acaso. Mas este pequeno fragmento da fala, embora já ouvido, encheu-se de significado para mim. Nele, percebi o olhar para a coformação entre tutora e estagiária. Um reconhecimento da interação feito pelas duas.

A entrevista da Professora Antônia foi entrecortada por interferências de sua irmã, de sua filha e de sua mãe. Senti um orgulho, nas palavras da professora, quando elas perguntavam o quê estava acontecendo: “ela está me entrevistando”, respondia. Foi agradável o clima de conversa entre nós, pois a professora estava gostando da situação, de falar. Contando sobre sua primeira experiência como

¹⁶ Trecho da entrevista da professora Antônia

tutora, no ano de 2011, a professora demonstrava entusiasmo e vontade de continuar com estagiários.

É bem interessante. Gostei de ter pego a estagiária. Acho que ela aprendeu alguma coisa comigo assim como eu aprendi com ela. Fiz reunião com ela, ela mostrava o material dela, eu mostrava o meu, usei material dela e ela usou muito material meu... Graças a Deus, foi uma experiência positiva. Acho que ano que vem estarei aberta, também, a uma nova possibilidade. (Antônia)

Durante o caminho, atravesso por trechos desconhecidos e talvez inesperados (ou talvez os mais esperados). Encontro professores com um cuidado com a sua formação, com a formação do estagiário. Nas falas de alguns professores, pude ouvir a palavra orientando, referindo-se ao estagiário e ao formador, referindo-se a si. Outros atentaram para a visão da estrutura do estágio como uma rede de troca e aprendizagem, onde todos participam e contribuem de alguma forma,

São três níveis de experiência, desses acadêmicos, mais a contribuição do orientador, mais a nossa, de ser titular. De conhecer, há um bom tempo, os alunos, a gente vai formando esse grupo; cada um tem um foco diferente, um ponto de vista, isso contribui, isso enriquece. Porque só a gente trabalhando em sala de aula, tu não consegue fazer essas observações. O acadêmico que está observando, está lá pra observar, consegue pegar algumas coisas que a gente não consegue fazer. Isso é bom, isso contribui bastante para nós. (Leila)

Essa visão de estágio como um complexo formado por vários atores, cada participante com um olhar, uma responsabilidade. A existência de intercâmbio entre os atores é uma das razões para esse sistema continuar, pois, dessa forma, não há peso para nenhum dos integrantes. A responsabilidade não é apenas do orientador, do tutor, ou ainda, do estagiário por desenvolver seu trabalho com a turma. Há uma rede, um apoio que enriquece essa experiência vivenciada entre universidade e escola.

Silêncio

Enquanto presenciei professores orgulhosos ao terem a palavra, tive que respeitar silêncios e inquietações. Ao solicitar à professora Helena que falasse sobre sua experiência com estagiários, foram poucas as palavras, e sofridas. Conversei

com ela, antes de iniciar a gravação, na tentativa de deixá-la mais confortável com a situação de ser gravada. O que ela contou foi que gostava da participação dos estagiários, que considerava o trabalho com eles uma troca, pois traziam novidades para o cotidiano das suas aulas. O momento da gravação obteve um pequeno registro da professora reportando à ocasião em que recebeu um ex-aluno da escola como estagiário. Momento, talvez, de orgulho da professora em ver seu aluno como professor, escolhendo a mesma profissão. Falando em tom baixo, a professora relembra,

Ver eles trabalhando bem, um menino que foi meu aluno desde pequenininho... eu fiquei feliz, com aquilo, me animou... Chamei ele de professor e a turma falou "prof., a senhora chamando ele de professor" e eu falei: sim, é prof., viu só? Então isso anima a gente ver estes estagiários trabalhando. (Helena)

Senti como se houvesse invadido o seu espaço, talvez não quisesse falar sobre. Talvez pelo local da entrevista. Estávamos na sala de aula onde aplicava uma prova a alguns alunos. Era final de ano, época de recuperação. Uma situação que esperava ser diferente para o ambiente da entrevista, mas não havia outra possibilidade no momento, pois a professora parecia querer que a entrevista fosse realizada logo. Por esse motivo, respeitei as poucas palavras da professora.

Duas Ausências (Nenhuma falta)

Dois professores que haviam concordado com a pesquisa não foram entrevistados. O professor Carlos, por sua falta de tempo, e a Professora Ana, por desencontros e também (mais uma vez) o tempo. A razão de incluir esses dois professores, embora não houvesse entrevista, foi para explicitar os caminhos da pesquisa, suas dificuldades. Mostrar os desafios de um projeto com professores, os obstáculos e também, acredito, a ausência deles de alguma forma, funciona, apesar de não estarem fisicamente, apesar de não haver as entrevistas, eles estão aqui, e sua falta de tempo e/ou até a falta de desejo em participar, constitui mais um modo de ser/estar em um espaço que não pode ser ignorado. Permeia a pesquisa, significando como afirmação das dificuldades aqui estudadas e que, em algumas ocasiões, não encontram saída.

A conversa que tive com o professor Carlos, para apresentar a ideia da pesquisa, foi na escola onde atua. Uma sensação de claustrofobia emergiu durante os poucos minutos em que conversamos. A própria situação da conversa, rápida, pois o professor teria aula em pouco tempo, os barulhos da escola, a insistência do professor em um tempo que não havia para um tipo de pesquisa que exigisse uma maior participação, como, a realização de encontros entre os professores. Tempo, tempo, tempo... A conversa breve sobre os estagiários, a crítica do professor aos estagiários, afirmando que “aplicam a mesma coisa”, evidenciando, segundo ele, o despreparo dos acadêmicos. Outro ponto na fala do professor Carlos foi a diferença entre o estagiário acompanhado pelo tutor e o que não recebe esse acompanhamento durante o estágio. Fiquei na expectativa da entrevista que não se realizou. Mas como no final de cada encontro com os professores, anotava algumas palavras e sentimentos decorrentes da situação, utilizei desses para a análise.

Com a Professora Ana houve também expectativa de encontro, em conversa, com uma opinião diferente, nova, mas, infelizmente, não ressoou. Senti uma falta de interesse que talvez, devido à época para a professora, final de ano com exames nas escolas, tenha propiciado o desencontro.

5.4 As formações no Estágio Curricular Supervisionado

Desenvolvo, de forma mais detalhada, as três categorias que se sobressaíram nas falas dos professores tutores e durante o desenvolvimento da escrita. A partir da questão sobre a forma como cada tutor caracteriza a orientação com o estagiário, as minhas inquietações foram tomando contorno e objetivando-se em relação à formação para o professor tutor. Formação desmembrada em três segmentos: a própria formação, a formação relacionada com a universidade (dentro dessa, englobei tanto a inicial quanto a continuada) e a formação do estagiário.

5.4.1 Os professores tutores e sua formação

No relato de alguns professores, foi possível notar a preocupação com a sua formação, a busca por cursos, a divisão com o estagiário que, para esses, também se configura como troca e aprendizagem para ambos. Outros se detiveram em falar sobre o estágio na visão de melhorias possíveis a serem realizadas.

As diversidades encontradas nessas falas versam sobre um abandono do professor na escola, nas dificuldades encontradas para formação e na possibilidade de aprendizagem, de compartilhamento com o estagiário.

Na fala da Professora Antônia, há alguém preocupado em continuar a aprender, em ter algo novo para mostrar aos alunos. Ela conta sua busca pela formação, as dificuldades encontradas para quem deseja realizar um curso de pós-graduação, que giram tanto em torno da questão financeira quanto da distância da universidade de alguém que está, devido aos anos de trabalho, afastado da universidade. Nestes dois trechos, ela comenta as formas que encontra para formação e muito da sua frustração em relação à condição de professor, que segundo ela, está abandonado,

início desse ano...eu queria começar o ano diferente, eu queria começar o ano com alguma coisa nova, eu não sabia o quê, mas eu queria algo novo. E eu fui lá na universidade, montei projetos, não consegui nada, eu fui na coordenação do curso, e não consegui...

Eu fui várias vezes lá, ainda nas minhas férias, porque eu queria chegar no meu primeiro dia de aula com algo diferente, sabe? Porque eu não tenho informação, a informação que eu tenho, é que eu corro atrás do computador, alguma inovação... no youtube, uma aula, no portal do professor... mas a gente não tem informação, o professor antigo ta jogado pra sorte né? Então, eu corri bastante atrás, eu queria levar alguma coisa diferente, sei lá, uma aula com teatro... não importa o quê, qualquer coisa, e eu não consegui nada...

Problematizar essa questão, apontada pela professora, sobre quais as condições que professores enfrentam no cotidiano de uma formação. A falta de um sistema de colaboração (WIELEWICKI, 2010) entre universidade e escola, uma maior oportunidade de cursos. Infelizmente, a maioria dos cursos que chegam ofertados ao professor são programas de governo que tendem a dar conta de uma questão colocada como problema, mas que raramente é questionada aos professores, conforme coloquei no capítulo 4.

A cada governo, novas medidas, novas chefias, novas urgências. As reiteradas mudanças ganharam, na comunidade escolar, a denominação de pacotes e, com ela, o sentido de que as determinações chegam sempre de cima, sem aviso prévio e sem direito à contestação. Os efeitos também já são velhos conhecidos e falam de desânimo, de falta de perspectiva, de insatisfações. (ROCHA; AGUIAR, 2010, p.70)

Essa falta de diálogo entre professores, governo e demais envolvidos acusa uma grave lacuna na percepção sobre formação, pois como negar voz aos principais envolvidos no processo formativo? Encontro aporte em Tardif (2002), o qual afirma que “pessoalmente, não vejo como posso ser um sujeito do conhecimento se não sou, ao mesmo tempo, o ator da minha própria ação e autor do meu próprio discurso” (p.243), ao sinalizar a deficiência em cursos que dialogam com docentes na fase ainda de desenvolvimento de tais projetos.

É preciso o convite ao diálogo entre as esferas responsáveis pelo planejamento e pela estruturação de programas e cursos com a escola para, assim, desenvolver propostas mais abertas na formação docente, legando ao professor essa responsabilidade em participar e opinar. O que digo não significa legar ao professor a responsabilidade total por sua formação; mas, abrir espaços onde trocas possam acontecer. Pequenas aberturas para questionamentos e talvez mudanças.

Creio que, ao trazermos os professores como atores de sua formação, estaremos começando um pequeno movimento de sinalização para futuras propostas não tão fechadas em si, e sem a conformação rígida. Cursos que podem mudar e sofrer pequenos abalos. Além de que não é nada mais do que natural ouvir quem faz parte desse processo, os professores, abandonando a imagem de simples executores do já estabelecido em seu desenvolvimento profissional.

Outro ponto que acredito ser necessário abordar é em relação ao que costuma ser definido como formação. Na maioria dos casos, gira em torno de certos interesses institucionais, como políticas de governos, por exemplo, impostos como o obstáculo a uma realidade escolar tão sonhada. A lógica desse pensamento é atender demandas governamentais instituídas como desafios para o avanço nacional dentro da educação. Muitos programas e desafios constituem um fazer docente rígido e homogêneo sem a atenção às particularidades existentes nas escolas. Limitado ao grande número de prescrições e aos objetivos que se almeja com as políticas educacionais,

O que se vislumbra, lendo as novas páginas dos documentos para a educação nos próximos anos, é um excesso de prescrições direcionadas ao trabalho do professor. Uma atividade discursiva imensa e uma paralisia generalizada em termos de ação. Assim, a escola segue com extrema dificuldade de incorporar em ação o que diz que faz. (CÓRREA; PREVE, 2011, p.186)

Raros são os momentos de respiração entre tais prescrições, que permitam aos professores se posicionar dentro do tempo/espaço de trabalho. Como tais cursos de formação ocorrem para dar conta dos tantos problemas da escola, sem um olhar atencioso ao professor, resultam em uma geração de dor, de melindres dentro de um fazer sobre si que não condiz, em quase nada, com o desejado. Não há ressonância entre a vontade e a obrigatoriedade presente nesses cursos. No artigo *“Rabiscos, palavras e maus jeitos: as viúvas negras”*, os autores exploram a figura da viúva negra para falar sobre a figura de um professor, de uma “construção de um desejo que recorta seu corpo e um discurso quem vem a solapar o dito do outro” (PEREIRA; FREITAS; SOLIS, 2008, p.1). Ao colocar sobre os problemas institucionais, eles afirmam que,

Apesar e com pesar, há de se admitir que o incentivo institucional constante à normalização e à burocratização do ato de educar se confirma hoje como um campo fértil de reprodução e perpetuação das viúvas negras. E isto não sustenta um fazer, ou melhor, o fazer de um educador, e sim, de um educador. (p.14)

Raramente esse professor é visto ou se vê com atuação. Propor uma formação em conjunto, dividindo com o estagiário, obrigações e saberes. Essa visão do estágio como momento de aprendizagem, não apenas para o estagiário, mas também para o tutor, não porque esse é deficiente de saberes universitários, mas porque nessa troca podem surgir diferentes rotas no fazer/ver da sala de aula, do aluno e de si. No olhar atento ao estágio, o olhar atento a sua formação.

5.4.2 Os professores tutores e a universidade

Parece haver um estranhamento entre universidade e escola. Apesar das atividades desenvolvidas nesses espaços, a falta de diálogo e de colaboração entre

ambos é marcante. Mesmo que a escola seja o principal destino profissional dos alunos dos cursos de licenciatura, as falas dos professores demonstram uma profunda barreira com potencial de permeabilidade mínimo, ocasionando formas de ver e de fazer o estágio muito distante entre si.

Não desejo a uniformidade entre as duas instituições, pois cada uma possui diferentes características, mas que essas diferenças sejam conhecidas, valorizadas e discutidas para não haver, como em alguns cursos, o desconhecimento por parte tanto da escola como da universidade do que é entendido por estágio curricular e como se dá a orientação de cada espaço,

O mapeamento das escolas tende a ser feito por cada orientador isoladamente, a partir de sua rede de relações. Não há, portanto, um caráter de relação nitidamente institucional. Com isso, o que a escola vê e experiencia é uma universidade que não é apenas diversa. Essa presença fragmentada e isolada também pode levar a crer que ela é confusa e insuficiente organizada para uma tarefa que, aos olhos da escola, é de alta magnitude. (WIELEWICKI, 2010, p.213)

Nas palavras dos professores, um dos pontos pertinentes, para a maioria deles, é em relação à presença dos orientadores de estágio na escola, para que possam assistir aos estagiários. Ao ouvir os professores, percebo que a visão da universidade para eles é de uma profunda distância. Para esses professores, a ausência dos orientadores na escola soa como um desinteresse por parte desse orientador. Eles reconhecem as dificuldades encontradas para realizar uma visita em todas as escolas, mas consideram essa presença fundamental para o desenvolvimento do estágio.

Eu acho que no caso do orientador de estágio poderiam vir na escola de vez em quando, ver como elas estão, que a gente preenche aquela ficha no final, que tem uma série de itens, mas não é a mesma coisa que conversar com elas. Seria bom que elas viessem pelo menos uma vez ou duas, viessem conversar com a gente. Que eu me lembre faz um bom tempo que tenho estagiárias, elas não vêm aqui, veio uma aluna de mestrado assistir uma aula de uma estagiária já, mas as orientadoras mesmo é difícil. De repente elas não têm mesmo, muitos estagiários, mas seria interessante se elas conseguissem conciliar um tempinho pra conversar com a gente de vez em quando. Uma vez por semestre que fosse já ajuda. (Carmen)

Embora tenha quatro ou cinco orientandos tem que achar algum tempo para vir aqui no mínimo uma vez. Daí tu sabe como orientar melhor aquele aluno,

até para preparar. (Cristina)

Esse desejo de presença, por parte das professoras tutoras, pode ser compreendido, por alguns, como um pensamento de policiamento sobre os estagiários, tidos como carentes desse controle para efetuarem seus compromissos, conforme Freitas [et all] (2005). Mas entendo que, para esses professores entrevistados, a carência dos orientadores é um desejo de presença, as professoras querem os orientadores próximos da escola, para, com isso, haver o sentimento de respeito, de serem ouvidos sobre o desenvolvimento do estágio, repartirem, pois o que acontece, geralmente, é que tanto o professor tutor quanto o professor orientador possuem a visão do estagiário como guia nessa relação cortada. O estagiário realiza uma função de intermediário, às vezes, de mensageiro entre esses dois atores, entre essas duas instituições em que atua. Papel que não é suficiente para um trabalho de imersão nesse lócus.

No trecho abaixo, a Professora Vânia lembra seu estágio que, conforme ela, ocorreu sem a presença da orientadora na escola. Para essa professora, o fato de não ter a orientadora junto na escola justifica a afirmação de que teve que desenvolver o trabalho sozinha. Esse pensamento da lembrança pode ser colocado para a visão que tem de seus estagiários, quando não percebe a presença do orientador do estagiário.

Por exemplo, quando eu fiz o meu estágio, isso há muito tempo atrás, a minha supervisora, ela foi me ver uma vez só no ensino fundamental e nunca foi me ver no ensino médio, eu me virei sozinha. Depois a gente entregava os planos e tudo para elas, foi por ali que ela me deu nota... (Vânia)

É preciso colocar aqui um *porém* e explicitar que cada orientador possui um modo de trabalhar, de desenvolver a orientação de estágio. Alguns são presentes nas escolas, desenvolvendo projetos em parceria, outros se focam nos acadêmicos do estágio, em encontros e atividades de acompanhamento nas universidades. De acordo com Wieliewick (2010), por demandar muito tempo, devido à carga horária e número de acadêmicos por disciplina de ECS, além de ser produzido, na maioria das vezes, nas universidades, o trabalho desenvolvido pelo orientador durante o estágio passa a impressão de não haver envolvimento com a escola para os

professores tutores, que podem interpretar a ausência dos orientadores como a falta de valorização ao trabalho que os estagiários desenvolvem nas escolas.

Mas a presença na escola é apenas uma das formas de participação no estágio. Embora acredite que o envolvimento do orientador na escola do estagiário possa significar avanços, também estou ciente das inúmeras dificuldades dada à estruturação da disciplina de estágio, como número de acadêmicos, carga horária da disciplina, a dificuldade encontrada muitas vezes pelos estagiários em conseguir escolas, tornando a turma de estágio em um verdadeiro mapa, espalhados em escolas localizadas em cada região da cidade. Uma atividade que se torna dispendiosa de tempo e estrutura, sendo preciso um olhar sobre essa barreira e formas de atravessá-la.

A ação formativa da universidade é percebida, inclusive internamente, como fragmentada, isolada e desconectada do mundo da escola. Isso é preocupante, na medida que, salvo melhor juízo, aquele é o espaço para o qual se formam os professores. (WIELEWICKI, 2010, p.214)

Se não há possibilidade de presença física constante, há um caminho desenvolvido pela professora tutora Leila, o orientador de estágio e estagiários. Como há forte ausência de tempo para todos envolvidos, há algumas fendas possíveis para o encontro e outras formas de interação entre essas três figuras desenvolverem e discutirem materiais, planos, problemas e outras questões das aulas. A professora aponta um caminho que tem dado certo e apresentado muitos resultados positivos no estágio do Curso de Letras inglês, disciplina em que atua em um dos principais colégios públicos da cidade. Ela relata que o trabalho que desenvolvem pela internet também funciona, auxiliando nos momentos em que há impossibilidade de encontros presenciais. É um trabalho que, apesar da dificuldade, está encontrando brechas para a realização de parcerias entre a escola e a universidade. Outro ponto importante que a professora comenta é sobre o estagiário, que atua no estágio e assume um papel de intermediário entre o orientador e tutor. Pois seria inútil ter a participação do tutor e orientador se não houvesse no estagiário também esse desejo em participar de forma mais ativa na escola.

Então depende muito de como é preparado o acadêmico-estagiário na

universidade... E assim, eu não tenho problema com aluno, inclusive a gente trabalha muito por MSN, por email também em função da falta de tempo e esse é um problema para nós, né? Tempo disponível que todos possam se reunir presencialmente. Esse é o fator que mais atrapalha um pouco essa relação, assim como vocês tem horário lá fora na universidade, a gente tem outro aqui. Então tempo para trabalhar em conjunto é complicado, mas à distância funciona super bem, sabe? A gente elabora aulas, material... Não está tendo problemas. (Leila)

Para a professora, quando se perguntou se considerava um peso o fato de ter de realizar a orientação desses estagiários, ela afirma que não e argumenta que *“depende muito aí da questão da orientação do supervisor lá na universidade, né? Da forma como ele trabalha com esses acadêmicos, da forma como ele interage com a escola”*. Há, na fala da tutora, a interação entre estas duas instituições, entre tutor, orientador e estagiário. A dedicação e o esforço para manter essa relação de todos os lados, desde a elaboração do material à discussão em torno da forma de desenvolver o trabalho, aparece no texto da tutora relatando sobre o início como professora e sobre a estrutura dos estágios.

Antigamente eu não gostava. Com quem era estagiário porque não tinham esse contato, uma coisa bem mais distante. Eles vinham com um cronograma, conteúdo elaborado, faziam alguns ajustes, trabalhavam em sala de aula e a gente não se reunia para conversar, para trocar ideias. E aí, eles terminavam o estágio de vinte horas, e aí largavam a turma. E aí a professora, a gente tinha que pegar a turma ou vir outro estagiário e, então, recomeçar e os próprios alunos não tinham essa continuidade. (Leila)

A partir das mudanças no estágio do Curso de Letras – Inglês licenciatura, a professora Leila desenvolve um trabalho em parceria com estagiários e orientador. Fica claro, durante a entrevista nas palavras da professora, que tais mudanças são fundamentais para uma nova percepção de estágio, que passa a fazer parte do cotidiano da professora,

Quando começou o curso de Letras/inglês a trabalhar com o ano inteiro de estágio em observação aí a gente começou e conseguiu trabalhar em conjunto, ele (o orientador) o produtor do estágio, os acadêmicos em observação, os acadêmicos estagiários e mais a escola e a gente trabalha junto desde o início, desde a elaboração do material...

Primeiro eles vêm, eles conhecem a escola, a estrutura, o regimento, o projeto político-pedagógico. E aí eles já começam (grupo de trabalho) com a gente para organizar, ajudar a organizar o material e aí nós temos um encontro com os que estão em observação também. Que também

contribuem para que esse trabalho seja mais... Com as observações deles o quê está sendo colocado na sala de aula, como os alunos estão aprendendo, como a gente está trabalhando, o que poderia contribuir para melhorar a aprendizagem. E mais os estagiários que estão na sala de aula mesmo que também estão atuando e também têm outra percepção... e daí eles têm que se preocupar em desenvolver o conteúdo, em manter a disciplina, em fazer com que os alunos aprendam aquilo que estão trabalhando, então já é uma atividade bem maior.

Mas também ouço sobre alguns entraves durante o caminho. Na entrevista da professora Antônia, ela se refere, com mágoa, a um problema que considera uma barreira dentro do desenvolvimento de seu trabalho com a estagiária. Sua queixa é em relação à forma como o professor orientador desenvolvia o trabalho, sem nenhum diálogo e compreensão mais direta do que acontecia na escola; pois, muitas vezes, os planos elaborados por ela e pela estagiária chegavam modificados pelo mesmo sem haver uma abertura para que ela também colocasse os apontamentos que considerava importante ou que também pudesse intervir nos planos realizados entre o orientador e a estagiária,

vamos dizer que a gente monte um prova junto com a estagiária, aí essa provinha ou esse trabalho, esse tema, alguma coisa assim, ele vai pro professor que orienta, aí aquilo ali o professor, não entende como que aquilo estivesse realmente bom e troca a metade das diretrizes... Só que é fácil para uma pessoa, que não está lá dentro da sala de aula, dizer que tu tem que seguir isso, aquilo e aquele outro, e a coisa não funciona desse jeito. (Antônia)

Isso mostra um bloqueio na relação de ambos. Não há o diálogo, apenas a intermediária, a própria estagiária. Nesse trecho, a professora coloca que, como alguém que não está vivenciando o ambiente para o qual se destina o planejamento, pode se colocar e alterar de forma, como compreendida pela tutora, autoritária.

é fácil para uma pessoa, que não está lá dentro da sala de aula, dizer que tu tem que seguir isso, aquilo e aquele outro e a coisa não funciona desse jeito, às vezes, o professor chega na escola, às vezes ele chega... bom hoje eu vou dar esse conteúdo assim, assim, assim... aí eu entro na sala e a coisa não ocorre daquela maneira, não que eu não queira, mas que hoje o aluno está mais disperso, o aluno não quer aquilo... ou acontece alguma outra coisa, então tu não consegue exatamente fazer aquilo que tu quer, tu pode fazer aquilo que o momento te propicia, sabe? Então não adianta tu mandar... faz isso... isso... tu tem que botar isso no exercício... não é assim, olha quem está dentro de uma sala de aula vê como é difícil uma sala de aula. (Antônia)

É claro o desejo da presença do orientador na escola e também do respeito pelo o que ela, a tutora, elaborou junto à estagiária, pois ela se sentiu desautorizada no momento em que viu os planos corrigidos, pois foi isso que ficou, porque o que aconteceu entre orientador e estagiária, as possíveis considerações e trocas, não chega à professora, transmitindo apenas que o elaborado por ela não está de acordo com os objetivos.

O que aparenta nesse fato é que o saber do orientador sobressai sobre o da tutora. Essa, que durante o estágio, realizou reuniões com a estagiária, discutiu planos, trocas de materiais, sente-se desvalorizada no momento que os planos retornam modificados sem um diálogo. Não desejo apontar para o fato das alterações no plano, pois faz parte das obrigações do orientador discutir, sugerir, auxiliar na elaboração e também alterar os planos, mas como tal procedimento foi feito, sem nenhuma interação com a tutora, que também é, e o mais importante nesse caso, sente-se responsável pela formação da estagiária. Essa circunstância aponta uma grave barreira entre os professores atuantes no estágio. A falta de interlocução entre eles evidencia o quanto o estágio está dividido entre as duas instituições universidade-escola, não se constituindo como um todo.

São dois caminhos muito diferentes. Tu dar uma aula para o ensino médio e tu dar uma aula para a faculdade... a gente já pega mais, os alunos entram com quatorze e as meninas, tu vê, o ano inteiro ali fazendo quinze anos, outros mais passadinhos, dezesseis, dezessete... então é bem gurizada que ainda não tem nem noção do que eles querem... (Antônia)

Vêm sendo necessárias novas formas de encarar as relações dentro do estágio, indo além do espaço de sala de aula, como exclusivo de uma aplicação do já aprendido, do mesmo.

Se não são criados dispositivos para as parcerias, para abrir um tempo/espaco operador de processos de diferenciação, nos agarramos às estacas da estrutura, da velha organização que as políticas atuais dizem querer alterar. É voz corrente que muita coisa muda para nada mudar. (ROCHA; AGUIAR, 2010, p.70)

5.4.3 Os professores tutores e o estagiário

Eu tenho essa relação mais livre com eles, se precisam de ajuda, eu ajudo. Agora se se sentem mais à vontade sozinhos, eu deixo à vontade. Então, faço um acompanhamento, não é aquela coisa de ficar todo dia, ir direto na sala de aula, fiscalizando. Mesmo porque eu acho, não sei se seria o correto. Se precisar a gente está sempre por ali. (Carmen)

até motivos de faltas, quando eles precisam faltar, entram em contato que eu substituo, algum curso também... que como a gente trabalha com o mesmo material e nós elaboramos esse material, a gente tem essa...sabe o que um espera, o que cada professor espera com aquela atividade, qual é o objetivo, então não fica difícil de trabalhar. Claro, cada um tem a sua metodologia. Não fica complicado de um entrar na sala e trabalhar. Os alunos também não se incomodam com isso. Então não é um peso, eu acho que é uma divisão, uma coisa bastante favorável. (Leila)

(a estagiária) me mostrava as aulas práticas dela o que de teoria que ela tinha planejado, ela me mostrava, então, e eu já ficava sabendo o que ela estava trabalhando e como ela estava trabalhando. Agora assistir a aula dela, eu nunca fui, a menos quando ela me pedia para eu ajudar, em alguma aula prática. (Vânia)

São variadas as concepções de estágio para cada um dos tutores entrevistados. Foram vários os focos das conversas, alguns atentaram ao funcionamento do estágio, ao comportamento do estagiário, suas carências, à forma como a escola funciona. Outras explicaram sua forma de atuar com o estagiário, sua compreensão desse trabalho como algo em equipe, como uma produção que só surge a partir do compartilhamento de ideias, de dúvidas, do olhar do outro para o que está sendo feito e, assim, colocar em discussão a forma de agir.

A gente trocou bastante material, eu gosto de preparar, (posso ter livro da escola, mas eu não uso direto o livro, eu uso 30 % o livro e o restante é material meu, que eu preparo com polígrafo... tenho várias gramáticas, acesso direto à internet, o portal do professor...aproveito bastante,. gramáticos, linguistas, então pesquiso bastante pra formar aquele meu material. Então eu tenho um material bom, e esse material, eu disponibilizei para a minha estagiária, e ela também levou tudo o que dava, ela me levava pra eu ver, pra ver se estava legal, se era aquilo que eu queria. Então, tem até alguns que até eu usei textos que ela me cedeu e eu acabei usando. Achei bem interessante, principalmente por saber que aquilo ali vai ajudá-la futuramente. (Antônia)

Diversas formas de encarar o estágio levam a variadas formas de

compreender o seu papel dentro dele. Se o ECS é visto como exterior à escola, onde a responsabilidade de formação é exclusiva da universidade, sendo função do tutor apenas ceder a turma para o estagiário, logo não há razão em dividir com ele saberes, dúvidas, compromissos e planos.

E eu não sei o que a universidade poderia fazer nesse sentido pra melhorar. Como eu disse, eles vêm de lá com uma visão preparados para uma coisa, chegam nas escolas, públicas geralmente, mas acontece que se deparam com uma coisa diferente. Então, muitas vezes, eu noto que eles saem daqui, como vou dizer, meio frustrados porque não conseguiram fazer exatamente o que eles queriam, às vezes, vêm com ideias maravilhosas pra colocar em prática e, muitas vezes, não conseguem porque a turma não dá o retorno como eles gostariam. Isso são coisas que tu vai adquirindo com o tempo, com o tempo tu consegue, tu vai pegando o jeitinho deles, vai sabendo qual é o momento certo. (Carmen)

Mas se ao contrário, o tutor é incluído como parte fundamental do estágio, enxergando, nesse, um locus composto por diferentes atores e opiniões, há a visão de si como essencial no processo, incentivando a participação para que o todo funcione, para que possa acrescentar e, assim, também aprender. Participação que se constitui como formação não só do tutor, mas também do estagiário.

Nosso primeiro passo foi conhecer os alunos, com os quais iríamos trabalhar, através de um questionário que nos permitiria termos o perfil dos alunos de primeira série do Ensino Médio. A partir daí, iniciamos a elaboração, em conjunto, do material com o qual iríamos trabalhar. Os acadêmicos-estagiários, em fase de observação, que tinha a duração de um ano letivo, conheceram a escola e assistiam às aulas dos professores titulares, mas tendo conhecimento dos objetivos de cada atividade, pois ajudaram a elaborar o material e analisavam a forma de aplicação, o aproveitamento por parte dos alunos de tais atividades e esses dados era posteriormente discutido no grupo, no momento de avaliação do material. No ano seguinte ao da observação, os estagiários iniciavam sua prática, pelo período de um ano letivo, com mais segurança e certos de que tinham o apoio do grupo para qualquer eventualidade. A partir dessa primeira experiência, nos anos seguintes, continuamos trabalhando da mesma forma e nossa avaliação tem sido bastante positiva, pois o trabalho em equipe resulta em aprendizagem para todos. (Leila)

A professora Leila conta uma experiência em que ficou com os estagiários, no momento em que eles estavam sem orientador, devido à saída do mesmo para doutoramento e o processo de seleção do substituto. Ela conta sobre esse

momento, pois pergunto a ela se não considera um peso o fato de ser co-formadora do estagiário. Como coloquei no subtítulo anterior, essa professora argumenta que depende da forma como o estagiário e orientador pensam e atuam, mas é evidente que a forma como ela, tutora, atua e percebe-se nesse ambiente também é um dos fatores principais para a forma coletiva como o estágio sob a sua tutoria ocorre,

O professor saiu e teve que fazer todo aquele processo de seleção para vir outro professor substituto e eles ficaram nesse meio tempo trabalhando aqui na escola sem professor e orientador lá na universidade. Mas foi tranquilo porque os acadêmicos trabalharam tanto de dia quanto de noite, que eu também trabalho na EJA aqui como estágio. A EJA é diferente, um público totalmente diferente, mas assim, foi uma contribuição super boa com o projeto, nunca tive problemas, inclusive tive sempre experiências boas com eles. (Leila)

Relações mais respeitadas e simétricas (WIELEWICKI, 2010) pedem para que o estágio se estabeleça de forma a ser um verdadeiro compartilhamento, em produção do novo, não apenas aplicação de saberes já recebidos. Produção que pode ser entendida desde um novo olhar para as relações entre escola e universidade e entre estagiário e tutor, tutor e orientador. Desde a elaboração de material didático, olhar para a turma, para o que acontece dentro da escola e na sala de aula, não mais um olhar solitário, mas múltiplo. De acordo com Feldkercher e Pinto (2011), o convite ao acompanhamento do estagiário, sinônimo de troca, de aprendizagem se faz um caminho natural, dado que esse pode auxiliar o estagiário nas diversas fases que vivencia dentro da escola.

Outra proposição que se faz é um trabalho com os professores da escola básica para que os mesmos sintam-se também co-responsáveis pela formação e acompanhamento do estagiário. Durante o estágio o estagiário assume uma sequência de funções cada vez mais complexas e, nesse âmbito, sugere-se que o professor experiente responsável pela turma seja seu parceiro no desenvolvimento da consciência sobre o processo formativo e para a aprendizagem do ser docente. (Ibid., p.11)

Assim, ao se ver como *tutor* de fato do estagiário que recebe, ele pode se colocar mais na fala sobre o desenvolvimento do estagiário, não gerando a quase ausência dele, conforme falas de alguns dos tutores entrevistados. Nessas falas, o que transparece é que apenas a universidade, no caso, o orientador, pode auxiliar o

estagiário. Outra visão é que apenas no contato da sala de aula, o estagiário aprenderá a profissão docente.

Eu sinto assim: que alguns estagiários saem assim frustrados daqui porque não conseguiram fazer exatamente o que queriam porque eles vêm com uma concepção e chegam aqui e dão de frente com a realidade que é diferente do que imaginavam então eu espero assim que, sempre tenho isso no início, fico esperando que eles consigam fazer o que realmente imaginaram, só que nem sempre conseguem. Às vezes, eles tentam fazer de um modo diferente e a coisa acaba, assim, indo para outro lado, eles não conseguem infelizmente fazer o que queriam em função até da indisciplina, falta de interesse. Em função disso tudo, eu acho que a prática, prática mesmo, da sala de aula, deveria ser um pouquinho maior porque isso, até já coloquei no relatório [...] Eu acho que eles deveriam ficar mais tempo em sala de aula em contato direto com o aluno, porque quando eles começam a aprender, a pegar o jeitinho da coisa que os alunos começam a se apegar com eles termina o estágio. (Carmen)

Talvez o proposto pudesse ser, ao contrário de um tempo maior de estágio exclusivamente, um tempo na escola não apenas na sala de aula, mas em contato com os outros espaços desse lugar. Primar, dentro da formação inicial, por uma visão complexa da escola, não apenas centrada em conteúdos, habilidades e competências, onde o professor “fica reduzido ao “prático”: não necessita dominar os conhecimentos científicos, mas tão somente, as rotinas de intervenção técnica deles derivada” (PIMENTA; LIMA, 2004, p.37). A visão do professor, desde sua formação inicial, como alguém que interage com variados fatores, relações e embates. Dessa maneira, não pode apenas pensar no processo de ensino aos seus alunos, mas na vivência na escola de forma que almeje abarcar as variadas particularidades docentes,

O estagiário. Assim, ele não é como um professor titular de escola, só que também hoje como nós estamos na situação, por exemplo, vinte horas que atende três escolas diferentes, tu acha que o professor de vinte horas que dá seis horas em uma escola, seis horas na outra e mais quatro em outra, ele é um professor que possa se engajar mesmo nessas três escolas? Hoje é complicado, né? Antigamente, a gente tinha aquele professor como eu que trabalho sessenta horas aqui dentro, a minha posição é diferente, eu trabalho e vivo dentro do colégio, então eu tenho essa integração com tudo que acontece aqui na escola, porque eu passo mais tempo na escola. Agora um estagiário é igual a um professor de vinte horas que trabalha em três escolas diferentes, ele atende um pouco aqui, ele atende a universidade, ele atende outro ambiente né? Outra escola que trabalha com o fundamental. Então, são diferentes estágios, mas no momento em que ele está nesses encontros com a gente e está com o aluno ali na sala de aula no momento, eu considero com o estagiário um grande engajamento. Agora a vivência toda com a escola, isso só dentro da escola. (Leila)

Então, eu acho que esse tempo de prática é muito curto. Acho que deveria ser um pouquinho maior, por exemplo, agora termina em setembro, que ficasse até o final do ano. Eu acho que seria rico tanto para o estagiário quanto para a turma porque senão fica aquela troca toda hora. Eu quando fiz o curso de biologia, fiquei de março a dezembro, até o final, mudou várias vezes não sei como funciona agora exatamente. Porque tudo bem tem o tempo de observação, observação é necessário, acho que 4 semanas é o ideal não precisa mais que isso pra pessoa ir conhecendo a turma, se inteirando, mas que o que faz falta mesmo, acho que é a prática, a prática do dia-a-dia aquele contato direto com eles, até para eles conseguirem o respeito dos alunos que não é fácil. Até gente custa pra conseguir. São coisas que tu só aprende com a prática, a teoria não te dá isso, é só com a prática mesmo. Como eu disse vocês vêm com uma bagagem muito boa de conteúdo, conhecimento maravilhoso só essa parte que a gente só aprende com a prática mesmo. Então tem que ter essa realidade de sala de aula pra vocês conseguirem aprender (Carmen).

Se não há conversa entre orientador e tutor, na maioria dos casos encontrados, o que ouvi dos professores também mostrou que na escola, o diálogo sobre o estágio ainda é tímido. Quando questionei os professores sobre se havia um diálogo entre colegas sobre os estagiários, o que ouvi foi que a maioria são conversas informais, nos corredores, mas nada que implique uma discussão aprofundada sobre o tema.

Sobre os estagiários não, dificilmente, até porque a gente não tem nem tempo. Aquele encontro¹⁷ que nós tivemos lá fora que proporcionou... e algumas ideias... mas tem muito pouco tempo para gente discutir, tem tanta coisa para discutir, geralmente uma reunião pedagógica passam informações... agora mesmo a nova proposta¹⁸. Então nós estamos com muita coisa. (Leila)

Só informalmente... de eu sentar do lado de uma professora e conversar com ela; olha, minha estagiária, está sendo bem bom o trabalho dela, a outra, já foi bem ao contrário, eu tava na biblioteca preparando material e me chamaram ligeiro lá na sala porque a estagiária não conseguindo...sei lá...alguma coisa aconteceu que deu zebra com a estagiária. A gente fica sabendo assim, informalmente, um colega conversando com o outro, mas não; não por que eu acho, por exemplo, dentro da área de língua portuguesa, tem três estagiárias lá e tem três professores. Por que que lá de vocês não vem um orientador ter um contato conosco? Nunca, nunca. Agora esse curso¹⁹ que eu fiz ali... foi a primeira vez que houve essa oportunidade. (Antônia)

¹⁷A professora se refere ao evento "Encontros, Percursos e Percalços nos estágios supervisionados"

¹⁸Relativo à proposta do Ensino Médio Politécnico no Rio Grande do Sul (2011).

¹⁹A professora Antônia também se refere ao evento "Encontros, Percursos e Percalços nos estágios supervisionados".

Isso mostra que cada tutor possui uma forma de desenvolver o trabalho com o estagiário. Apesar das escolas estabelecerem, de forma própria, regras em relação ao estágio, por exemplo, quanto ao número de estagiários por disciplinas na escola, o consenso não passa desse ponto. Mesmo o estágio dos cursos de licenciatura constituindo o cotidiano das escolas da cidade, parece que esse fato não é o bastante para haver espaços de conversa sobre, além dos informais. Assim como na universidade, onde cada orientador determina a forma de desenvolver o estágio (WIELEWICKI, 2010), os tutores não estabelecem momentos de discussão. Como os professores mencionaram, a ausência do tempo é uma das razões frente às demandas das escolas que muitas vezes possuem o caráter de urgência, adiando assim, o diálogo sobre o estágio.

Fragmentos...

Ah como uma escola pode ter tanta tristeza junto com tanta alegria, tanta vida que sinto desses que são meus alunos? Como a luz fica do lado de fora, por que não entra, não irradia? Por que não consigo ver alegria ao entrar neste lugar com tantos sorrisos, gritos e olhares, que buscam uma reação, qualquer que for? Por que esse sentimento de imobilização?

Quero imergir na força das crianças e adolescentes que, apesar da falta de luz e do carinho, conseguem sorrir e gritar mais que muitos. E eu preciso disso, antes que seque, antes de me tornar mais um dos quadros imóveis nas paredes dessa escola, sem porquês. Antes que a tinta seque, pegar o pincel, as mãos e atravessar todas essas camadas.

6. EXISTE SEMPRE ALGUMA COISA AUSENTE²⁰

Pode ser o medo, a rotina... Lembranças de um tempo, de um espaço não permitido, tempo\espaço claustrofóbico da escola. Tempo de preparação da aula, da chamada, dos alunos em fila. Tempo para a conversa no corredor, do café com bolachas no recreio. Esse tempo que existe, paradoxal, é apenas um dos tantos que compõem a rotina escolar e a própria vida. São a esses variados tempos que nos referimos, com sua ausência.

Mas o tempo, tantas vezes citado²¹, chamado, como se falar pudesse de alguma forma fazer acontecer, esse tempo é o intervalo, não entre uma aula e outra, rápido, onde apenas pode-se trocar o livro, “não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece” (LARROSA, 2002, p.21). O intervalo sobre o qual escrevo é o tempo de pausa, o tempo para si, de se pensar sobre o que *nos* ocorre, nossa experiência, “a experiência e o saber que dela deriva são o que nos permite apropriar-nos de nossa própria vida.” (Ibid., p.27), contra formas de vida homogeneizadas, que a partir da abreviação diária de pequenos momentos, “solapam a duração necessária ao movimento de criação” (QUEIROZ, 2007) tornando o fazer diário mais do mesmo.

Falta de tempo que resulta em imobilização, não no sentido de corpo paralisado; contudo, paradoxalmente, desse corpo que não para, em movimento. Nunca pensar sobre o que se está fazendo. Falta de momentos para se pensar sobre a formação, sobre o próprio fazer na docência. Modelo tão distante de um cuidado de si, um olhar atento ao fazer,

A imobilização pode ser tomada como ação que quer retificar e conter o inédito de cada vida em favor da proliferação de mensagens e da eliminação do silêncio, do vazio que suscita a atualização das forças de invenção; não é, no entanto, imobilidade — esse limite inatingível e sequer desejável pelas táticas de governo — é, antes, ação na busca de um equilíbrio ideal entre o que é permitido e o que não é; de conter o possível numa espécie de coreografia dos movimentos do corpo e do pensamento. (CORRÊA; PREVE, 2011, p.184)

²⁰(ABREU, 1996).

²¹Refiro-me às entrevistas com os professores.

Mas há também, nessa ausência do tempo, brechas, possibilidades. Intervalos que nos dispusemos a descobrir no lócus denominado estágio, espaço definido para formação inicial, e que também pode ser inserido como formação para o professor tutor, ao pensarmos em estabelecer relações mais simétricas entre universidade e escola, não mais no sentido de formulado para a escola, mas com o envolvimento da escola. Relações de compartilhamento entre os principais atores deste processo: professor universitário, professor da escola e estagiário, “a formação como um complexo e multifacetado processo de produção de subjetividade. Formar os outros e formar a si mesmo como uma intrincada arte de existir.” (PEREIRA, 2010, p.61), provocando, no professor tutor, um pensar sobre si como agente do seu processo formativo e o do estagiário.

É importante ampliar os espaços para maiores chances de compartilhamento, de encontros entre as pessoas que fazem parte do estágio. Um espaço que pode estar situado como uma zona de transição (ZEICHNER, 2010) e que pode gerar novas condições de aprendizagem, produção de conhecimento, “assim, o estágio prepara para um trabalho docente coletivo, uma vez que o ensino não é assunto individual do professor, pois a tarefa escolar é resultado das práticas coletivas de professores e ações institucionais” (PIMENTA; LIMA, 2004, p.56). Fugas possíveis dentro de um lugar que pode ter adquirido uma carapaça tão rígida para muitos.

Encontrar, no estágio, o entre, a gama de possibilidades que permite a um olhar, com atenção, visualizá-las. Com a pressa rotineira, não nos atemos aos detalhes que constituem os espaços. A ideia de atividades e ideias que acontecem dentro de um espaço e, assim, passam a gerar mudanças em zonas vizinhas, transmite talvez o impulso para quem acredite que não há o que ser feito, visto o *todo* que necessita ser movimentado. Terceiro espaço, diferente do que é circunscrito, com características próprias. E o mais importante, a potência de contaminação das margens (WIELEWICKI, 2010). Conforme Rocha e Aguiar (2010) um olhar mais demorado na paisagem, que parece tão simples, pode evidenciar diversidade, incongruências e sentimentos. Conforme as autoras escrevem,

O acesso a essa variabilidade das vidas que ali se tecem, e que inclui a nós mesmos, exige que habitemos essa zona por mais tempo ou, melhor seria, num outro tempo - o tempo da intensidade. É habitando esse tempo, na escuta atenta e paciente do silêncio, que nos chegarão outras imagens,

outros sons, outros mundos, como criação de possíveis. (p.81)

O estágio pode ser esse entre-lugar, não apenas uma simples fronteira entre a escola e a universidade, mas um espaço que exige o olhar atento aos detalhes, às diferenças possíveis, ao fazer, a todos que compõem esse lócus.

Existe sempre alguma coisa ausente, e, dentro dessa pesquisa, também foram encontradas ausências. E não termina aqui, não está fechada, a pesquisa, para mim, continua viva sobre o olhar para esses professores, para a escola. Sobre o encontro que tive com cada um desses e as pequenas partes que permanecem ressoando. Envolvem os momentos vividos e convidam a novas significações. Inquieta o quê havia estabelecido, questiona, permite a dúvida. A certeza de que, aqui, não há uma conclusão, mas considerações sobre essa experiência. Tantas mudanças em olhar para esse local, para os sujeitos que fazem parte.

Tornar-se, tem a ver com uma sutil mudança que sofremos quando olhamos alguma coisa diferentemente do que vínhamos fazendo até então, tem a ver com afetação. Tornar-se não tem por sentido durar para sempre. Tornar-se é questão de *instantes*. O *instante* da experiência. (PREVE, 2009, p.9, grifo do autor)

A importância desse trabalho foi adentrar nesse espaço tão falado, tão rotulado e ver as brechas que existem, novos papéis, novas percepções de si dentro de um tempo/espaço com identidades prontas para o uso e que, em muitos dos professores entrevistados, esse papel foi negado. Pensar no estágio como espaço/tempo de/para encontro, do toque, de atenção, em que se torna possível um compartilhamento de ideias, de emoções, contra concepções estabelecidas como padrão, como únicas, seja o padrão de aprendizagem, de ensino, do que é ser professor e estudante, a “(des)territorialização aluno, professor, estagiário, Universidade, Escola.” (AMORIM, 2005, p.38), figuras com representações formadas e não questionadas. Ao compartilhar dúvidas, propostas e saberes é possível produzir novos significados para essas palavras e figuras.

Mesmo que, em muitas ocasiões, tenha encontrado o tutor sem um olhar para as possíveis trocas que podem ser estabelecidas com o estagiário, foi também possível conhecer tutores criando, em conjunto, novas formas de interação entre os

atores envolvidos no estágio. Novas maneiras de compor esse momento, dado como formativo desde sua concepção.

Conforme adentramos nas variadas visões de orientação de cada tutor, tanto o conceito de formação quanto o de orientação assumem diferentes enfoques e novos significados para cada um dos participantes da pesquisa. Com a consciência de que as falas desses professores expressam um momento, pessoas, condições e relações particulares, e as quais poderiam ser diferentes, conforme essas condições fossem alteradas.

O modo de caracterizar a orientação do estagiário pode assumir o olhar para auxílio nas necessidades do mesmo, participando apenas quando requisitado, ou pode ser visto como uma troca, onde há intercâmbio de saberes e também entendido como trabalho interlocutor, dinâmico e compartilhado entre todos, não apenas entre estagiário e tutor, mas com o professor orientador participando desse processo. O que fica é essa pluralidade construída a partir de cada um, podendo assumir inúmeros formatos não cristalizados.

Brechas onde o tutor se reconhece como formador e é olhado por seus estagiários dentro desse papel. Pequenos espaços/tempos possíveis. Movimentos ao lado do estagiário que não se limitam a um simples ceder a classe para que aquele assuma. Singularidades, pequenos momentos, intervalos onde vislumbrei possibilidades de abertura de co-formação, olhares atenciosos para si, para o estagiário, constituindo compartilhamento de experiências. Trazer essa riqueza à tona, não olhar para algo como já instituído, mas fluído, com inúmeras possibilidades de vir a ser.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU, Caio Fernando. **Pequenas epifanias**: crônicas (1986/1995). Porto Alegre: Sulina, 1996.

AMORIM, Antonio Carlos Rodrigues de. Encontros, Currículos e Itinerários de Formação- Desfiguração. In: **Caderno do II Seminário sobre estágios Curriculares Supervisionados**: Enfrentando Desafios Formativos. UFSM, 2005.

_____. **Duração**: Currículo≠Refrão≠Repetição≠Imaginação. ETD- Educação Temática Digital, Campinas, v.9, n. esp., p.324-331, out. 2008.

ANDRADE, Carlos Drummond de. **Corpo**. 11.ed. Rio de Janeiro: Record, 1984.

ANDRE, Marli. Estudo de Caso: seu potencial na Educação. Cadernos de Pesquisa (Fundação Carlos Chagas), n.49, p. 51-54, 1984.

AZEVEDO, Maria Antonia Ramos de. Os Saberes de orientação dos professores Formadores: Desafios para Ações Tutoriais Emancipatórias. 2009. Tese (Doutorado em Educação). 259 f. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

BARICHELO, Marta Roseli de Azeredo. **A trama nos processos de inclusão/exclusão do outro na relação pedagógica**: um estudo sobre a presença do outro no período de estágio do curso de Ciências Biológicas – Licenciatura. Tese. Unisinos – São Leopoldo, RS, 2008. Disponível em: <http://btd.unisinos.br/tde_arquivos/10/TDE-2009-05-12T164438Z-692/Publico/MartaRoselideAzeredoBarichelloEducacao.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2011.

BRASIL.CNE/CP. **Resolução n. 2, de 19 de novembro de 2002**: Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>>. Acesso em: 10 dez. 2011.

BRASIL. MEC/CNE. Parecer CNE/CP nº 28/2001: **Dá nova redação ao Parecer CNE/CP nº 28/2001, que estabelece a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/028.pdf>>. Acesso em: 20 fev. 2012.

CLARETO, Sônia Maria; OLIVEIRA, Maria Elaine. Experiência e Dobra Teoria Prática: A Questão da Formação de Professores. In: CLARETO, Sônia Maria, FERRARI, Anderson (Org.). **Foucault, Deleuze e Educação**. Juiz de Fora: Editora da UFJF, 2010, p. 65-89.

CÔRREA, Guilherme Carlos. **Educação Comunicação e Anarquia**: Procedências da Sociedade de Controle. São Paulo: Cortez, 2006.

_____; PREVE, Ana Maria Hoepers. A Educação e a Maquinaria Escolar: Produção de Subjetividades, Biopolítica e Fugas. **Revista de Estudos Universitários**, v. 37, n. 2, p. 181-202, dez., Sorocaba, 2011.

COSTA, Sylvio de Sousa Gadelha. De fardos que podem acompanhar a atividade docente ou de como o mestre pode devir burro (ou camelo). **Educação & Sociedade**. [online], v. 26, n. 93, p. 1257-1272, 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v26n93/27278.pdf>>. Acesso em: 20 fev. 2012.

CUNHA, Luci Ana Santos da. **Formação Inicial do Professor da Educação Básica**: Contribuições da Teoria sobre o Professor reflexivo no Estágio Supervisionado. 2003. 147 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.

DIAS, Rosimeri de Oliveira. Pesquisa–intervenção, cartografia e estágio supervisionado na formação de professores. **Fractal**: Revista de Psicologia, v. 23, n. 2, p. 269-290, Maio/Ago., 2011 Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/fractal/v23n2/v23n2a04.pdf>>. Acesso em: 14 abr. 2012.

FELDKERCHER, Nadiane; PINTO, Maria das Graças. O Estágio na formação de professores: perspectivas dos estagiários dos cursos de matemática presencial e a distância. ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO – ENDIPE, 16., **Anais...** Campinas, 2012.

FERRARI, Anderson; ALMEIDA, Marcos Adriano de; DINALI, Wescley. Teoria e subjetividades queer: poder, resistência e corpo. In: CLARETO, Sônia Maria; FERRARI, Anderson (Orgs.). **Foucault, Deleuze e a educação**. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2010, p. 105-131.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Docência, cinema e televisão: questões sobre formação ética e estética. *Revista Brasileira de Educação*, v. 14, n. 40, Abr. Rio de Janeiro, 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo.php?script=>

sci_arttext&pid=S1413-24782009000100008&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 24 set. 2012.

FRASER, Márcia Tourinho Dantas; GONDIM, Sônia Maria Guedes. Da fala do outro ao texto negociado: discussões sobre a entrevista na pesquisa qualitativa. **Paidéia (Ribeirão Preto)**, v. 14, n. 28, Ago, 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-863X2004000200004&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 14 out. 2012.

FREITAS, Deisi Sangoi et. al. (Org). Estágios Curriculares Supervisionados nos Cursos de Licenciatura. In: **Caderno do II Seminário sobre estágios Curriculares Supervisionados: Enfrentando Desafios Formativos**. UFSM, 2005.

GARNICA, Antonio Vicente Marafioti. Algumas notas sobre Pesquisa Qualitativa e Fenomenologia. In: **Interface** — Comunicação, Saúde, Educação, v.1, n.1, 1997.

GODOY, Arilda Schmidt. Pesquisa Qualitativa: Tipos Fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**, v. 35, n.3, p. 20-29, Maio/Jun., 1995. São Paulo.

GOLDENBERG, Mirian. **A Arte de Pesquisar: Como fazer Pesquisa Qualitativa em Ciências Sociais**. 8. ed. Rio de Janeiro: Record, 2004.

HARDT, Lúcia Schneider. Formação de professores: as travessias do cuidado de si. REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 29., 2008. **Anais...** Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT08--1764--Int.pdf>>. Acesso em: 14 ago. 2011.

HECKERT, Ana Lucia C. Escuta como cuidado: o que se passa nos processos de formação e de escuta? In: PINHEIRO, Roseny; MATTOS, Ruben Araújo de. (Org.). **Razões públicas para a integralidade em saúde: o cuidado como valor**, v. 1, p. 199-212. Rio de Janeiro: ABRASCO/CEPESC, 2007.

KASTRUP, Virgínia. **A invenção de si e do mundo: uma introdução do tempo e do coletivo no estudo da cognição**. Campinas: Papyrus, 1999.

_____. Políticas cognitivas na formação do professor e o problema do devir-mestre. **Educação & Sociedade**, v. 26, n. 93, p. 1273-1288, set./dez. Campinas, 2005.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**. n.19, p. 20-28, jan./abr., São Paulo: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 2002.

MACEDO, Bruno da S. R.; DIAS, Rosimeri de Oliveira. Sobre uma aula chamada silêncio e a constituição de uma formação inventiva de professores. In: **Articulando a universidade e a escola básica no leste fluminense**, p. 144-155. Rio de Janeiro: H.P. Comunicação Editora, 2010. Disponível em: <http://www.ffp-prodocencia.uerj.br/sites/default/files/documentos/arquivos/livro_prodocencia_1.pdf>. Acesso em: 15 fev. 2012.

MACHADO, Roberto Luiz. A Questão Curricular: Desafios e Intermediações. In: Caderno do II Seminário sobre estágios Curriculares Supervisionados: **Enfrentando Desafios Formativos. UFSM, 2005.**

PARAISO, Marlucy Alves. O autogerenciamento de docentes em sua formação e em seu trabalho. Educação e Pesquisa. v. 31, n. 2, ago., São Paulo, 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022005000200002&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 15 set. 2012.

PEREIRA, Luís Henrique Ramalho; FREITAS, Deisi Sangoi; SOLIS, Vanessa Oliveira. Rabiscos, palavras e maus jeitos: as viúvas negras. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DIÁLOGOS NA CONTEMPORANEIDADE: VERTIGENS DO TEMPO, 1; SEMINÁRIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO BÁSICA, 1. **Anais...** Lajeado: UNIVATES, 2008. v. 1.

PEREIRA, Marcos Villela. Pesquisa em Educação e Arte: a Consolidação de um Campo Interminável. In: **Revista Iberoamericana de Educação**, n. 52, p. 61-80, jan./abr., 2010. Disponível em: <<http://www.rieoei.org/rie52a03.pdf>>. Acesso em: 20 fev. 2012.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e Docência**. São Paulo: Cortez, 2004.

PREVE, Ana Maria Hoepers. Como nos educam as imagens: possibilidades de perversão do planisfério político. ENCONTRO NACIONAL DE PRÁTICA DE ENSINO EM GEOGRAFIA, 10. **Anais...** Porto Alegre, 2009. p.1-12.

PROPOSTA PEDAGÓGICA PARA O ENSINO MÉDIO POLITÉCNICO E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL INTEGRADA AO ENSINO MÉDIO - 2011-2014, out./nov., 2011. Disponível em: <http://www.educacao.rs.gov.br/dados/ens_med_proposta.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2013.

QUEIROZ, Daisy Seabra de. O professor-aprendiz e o tempo de criação. **Revista Eletrônica do Grupo Aleph**. Faculdade de Educação – UFF. A.III, n. 10 – dez., 2007. Disponível em: <<http://www.uff.br/revistaleph/N10/daisy.htm>>. Acesso em: 09 set. 2011.

ROCHA, Marisa Lopes da; AGUIAR, Katia Faria de. Entreatos: percursos e construções da psicologia na rede pública de ensino. **Revista Estudos e Pesquisas em Psicologia**, A. 10, n.1, p. 68-84, 2010. Disponível em: <<http://www.revispsi.uerj.br/v10n1/artigos/pdf/v10n1a06.pdf>>. Acesso em: 4 dez. 2012.

ROSA, Maria Inês Petrucci; RAMOS, Tacita Ansanello. Memórias e odores: experiências curriculares na formação docente. **Revista Brasileira de Educação**, , v. 13, n. 39, dez., Rio de Janeiro, 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782008000300012&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 10 set. 2012. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782008000300012>.

SARAMAGO, José. **Todos os Nomes**. São Paulo: Planeta de Agostini, 2003.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Tradução de Francisco Pereira. Petrópolis: Vozes, 2002.

TELLES, João A. “É pesquisa, é? Ah, não quero, não, bem!” Sobre pesquisa acadêmica e sua relação com a prática do professor de línguas. **Linguagem & Ensino**, v. 5, n. 2, p. 91-116, 2002.

WIELEWICKI, Hamilton de Godoy. **Prática de Ensino e Formação de Professores: um estudo de caso sobre a relação Universidade-Escola em Cursos de Licenciatura**. 2010. 244 f + anexos. Tese. (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2010. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/21856/000738805.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 14 mar. 2011.

_____. Estágio Curricular Supervisionado: Concepções de Supervisão. In: **Caderno do II Seminário sobre estágios Curriculares Supervisionados: Enfrentando Desafios Formativos**. UFSM, 2005.

_____; FREITAS, Deisi Sangoi. Formação docente: Perspectivas e desafios. In: XXX International Congress of the Latin American Studies Association. **Anais...** San Francisco, 2012.

ZEICHNER, Kenneth M. **Repensando as Conexões entre a Formação na Universidade e as Experiências de Campo na Formação de Professores em Faculdades e Universidades**. Revista Educação do Centro de Educação - UFSM, Santa Maria, v. 35, n. 3, set./dez, 2010, p. 479-504. Disponível em: <<http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/reeducacao/article/view/2357/1424>>. Acesso em: 10 jan. 2012.

_____. Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador acadêmico In: GERALDI, Corinta M.; FIORENTINI, Dario & PEREIRA, Elisabete M. (orgs.) **Cartografia do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)**. Campinas, Mercado de Letras?ABL, 1998. Disponível em: http://www.tecnologiadeprojetos.com.br/banco_objetos/%7B98038E0D-7F7F-4333-949E-24C07835A716%7D_Professor%20Pesquisador%20ZEICHNER.pdf. Acesso em 14 de outubro de 2012.

APÊNDICE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE METODOLOGIA DO ENSINO

PESQUISADORA: Lauren Hundertmarck Minato
CONTATO: Rua David Runinstei, nº 04, Bairro Camobi.
97105-060, RS - Brasil
Telefone: 55 32262127

E-mail para contato: laurenminato@gmail.com ou deisisf@gmail.com

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado a participar da pesquisa ESTÁGIOS: ESPAÇO ONDE AS FORMAÇÕES SE ENCONTRAM, desenvolvida pelo grupo *Internexus* no PPGE/CE/UFSM. Esta pesquisa se justifica pelas contribuições que aporta ao campo da formação docente, tanto inicial como continuada de professores, em termos teóricos e metodológicos.

O objetivo desta pesquisa é investigar possibilidades formativas quanto ao desenvolvimento profissional docente de professores em processo de formação inicial e de professores tutores no âmbito dos Estágios Curriculares Supervisionados. Os principais benefícios e contribuições do estudo aos sujeitos da pesquisa residem no fato de serem elencados como partícipes de um estudo que aponta para a melhoria do processo de formação de professores.

São garantidos esclarecimentos, antes e durante o curso da pesquisa, sobre a metodologia adotada, que consta na coleta de dados dos diários de aula dos acadêmicos, por meio de entrevista individual semiestruturada realizada com os participantes e nas oficinas que serão realizadas no curso “Encontros, Percursos e Percalços nos Estágios Supervisionados”. A transcrição das entrevistas e as informações coletadas nos diários constituirão os dados do estudo e serão usados em trabalhos acadêmicos escritos (artigos e dissertação). Garante-se o acesso aos resultados da pesquisa, quando de sua conclusão. O sujeito da pesquisa tem a

liberdade de se recusar a participar ou retirar seu consentimento, em qualquer fase do estudo, sem penalização alguma e sem prejuízo.

A pesquisa não implica em nenhum risco físico ou moral para o participante, no entanto, caso sinta-se constrangido e/ou desconfortável durante a entrevista, no caso não se sentir a vontade para compartilhar sobre suas ideologias e/ou situações que afetaram a sua vida pessoal durante a realização do seu estágio. Sendo assim, o mesmo tem pleno direito de se negar a participar sem nenhuma punição.

É garantido o anonimato dos sujeitos envolvidos no estudo. O sujeito da pesquisa tem a liberdade de solicitar judicialmente indenização diante de eventuais danos decorrentes do estudo.

Ciente do exposto acima, eu _____, CI _____ expresso minha anuência “livre de vícios (simulação, fraude ou erro), dependência, subordinação ou intimidação, após a explicação completa e pormenorizada sobre a natureza da pesquisa, seus objetivos, métodos, benefícios previstos, potenciais riscos e o incômodo que esta possa acarretar” cedendo o uso da transcrição de sua fala e das informações coletadas nas atividades sobre Gênero e Formação de Professores, autorizando sua participação na pesquisa, ao assinar o presente termo.

Santa Maria, _____ de _____ de 2011.

Assinatura do sujeito da pesquisa



Assinatura do pesquisador

Permanecendo alguma dúvida você poderá entrar em contato com:

COMITÊ DE ÉTICA DA UFSM

ENDEREÇO: Avenida Roraima, 1000 - Prédio da Reitoria - 7º andar - Sala 702

Cidade Universitária - Bairro Camobi

97105-900 - Santa Maria - RS

Tel.: (55)32209362 - Fax: (55)32208009

e-mail: comiteeticapesquisa@mail.ufsm.br