

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MINAS GERAIS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE

CURSO DE MESTRADO

RICARDO RIBEIRO MARTINS

A TEORIA NA PRÁTICA É OUTRA: uma análise sobre as representações de professoras acerca do estágio e dos estagiários de um curso de Pedagogia

FAE/CBH/UEMG

Belo Horizonte - MG

2018

RICARDO RIBEIRO MARTINS

A TEORIA NA PRÁTICA É OUTRA: uma análise sobre as representações de professoras acerca do estágio e dos estagiários de um curso de Pedagogia

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação – Mestrado em Educação da Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. José Eustáquio de Brito

Linha de Pesquisa: Culturas, Memórias e Linguagens em Processos Educativos

BELO HORIZONTE-MG

2018

Ficha Catalográfica

M386t Martins, Ricardo Ribeiro.

A TEORIA NA PRÁTICA É OUTRA: uma análise sobre as representações de professoras acerca do estágio e dos estagiários de um curso de Pedagogia / Ricardo Ribeiro Martins. – 2018.

215 f.: il., fig.; tabs.

Orientador: José Eustáquio de Brito.

Dissertação (mestrado) - Programa de Pós Graduação em Educação e Formação Humana. Universidade do Estado de Minas Gerais.

Referências: 200-211.

1. Trabalho Docente. 2. Ergologia. 3. Formação de Professores. 4. Estágio Curricular. 5. Subjetividade. I. Universidade do Estado de Minas Gerais. Faculdade de Educação. II. Título.

CDD: 378

Título: A TEORIA NA PRÁTICA É OUTRA: uma análise sobre as representações de professoras acerca do estágio e dos estagiários de um curso de Pedagogia

Ricardo Ribeiro Martins

Dissertação defendida em 24 de agosto de 2018 pela banca examinadora constituída pelos professores:

Prof. Dr. José Eustáquio de Brito – Orientador
Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG)

Profa. Dra. Ana Cláudia Ferreira Godinho
Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG)

Profa. Dra. Margareth Diniz
Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP)

Profa. Dra. Daniela Oliveira Ramos dos Passos
Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG)

Prof. Dr. Paulo Henrique de Queiroz Nogueira
Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)

Dedico esta dissertação à minha amada Aline, à minha queridíssima filha Júlia, ao, às vezes, sereno Pedro e ao não menos sereno e agitado Fábio, filhos igualmente amados e queridos que me dão forças dos modos mais simples e inusitados.

AGRADECIMENTOS

Início meus agradecimentos a todo o corpo docente do Programa de Pós-Graduação em Educação e Formação Humana da FaE UEMG, pelos ensinamentos prestados e por todos os momentos em que férteis contributos para a escrita desta dissertação foram prestados.

Agradeço também ao meu orientador, Professor Dr. José Eustáquio de Brito pela disponibilidade em assumir o compromisso de percorrer os caminhos, por vezes, tortuosos desta pesquisa junto a mim, mesmo em meio a todos os compromissos e atribuições que o assolaram e ainda assolam. A você, Eustáquio, minha mais profunda gratidão.

Aos colegas da turma VIII do mestrado, por todas as interlocuções, problematizações e contribuições.

Às professoras, colegas e amigas de trabalho que sempre estiveram solícitas aos meus questionamentos e me auxiliaram, mesmo sem saber, a enfrentar as mazelas de um percurso investigativo.

À Luciane e Silvana, mais do que estudantes-estagiárias, cúmplices de um campo de pesquisa que posiciona o estágio no centro das investigações.

A todos os autores sociais escolares da escola campo de pesquisa que gentil e solicitamente abriu as portas para que o trabalho de campo da pesquisa pudesse ser realizado. Fica aqui o meu compromisso de reconhecer e enaltecer os saberes que cada um de vocês mobiliza no exercício de suas atividades de trabalho.

Às cinco professoras participantes da pesquisa que mesmo atravessadas por diversos impasses que constituem o cotidiano do exercício das atividades de trabalho docente me ensinaram que a universidade deve estar mais próxima da escola de Educação Básica.

Ao meu pai que representa um grande pilar para o enfrentamento dos dilemas enfrentados não apenas ao longo do percurso referente ao mestrado. Muito obrigado pai.

À minha mãe que, acima de tudo, por sempre acreditar em mim e nos efeitos da educação formal, me lançou, desde tenra idade, nesse propósito de produção de conhecimento. Muito obrigado mãe.

Aos meus irmãos Daniela, Bernardo e Daniel (*in memoriam*) que solidaria e fraternalmente foram cruciais para o cumprimento de mais essa etapa em minha vida.

À Júlia, por insistir em me ensinar que a vida deve ser mais leve. “Vamos brincar?”. Essa é a frase que mais é pronunciada por ela e que nos revela a importância de estarmos juntos, fazendo algo agradável com quem amamos. Te amo muito filha!

Ao Pedro e ao Fábio. Dois lindos que chegaram modificando tudo o que eu pensava saber a respeito do que é ser pai. Filhos, eu só quero conseguir ser um bom pai para vocês. Te amo muito Pedrão! Te amo muito Fabão!

À Aline. Amor, sem você nada disso seria possível. Você me apoiou, me orientou e, sobretudo me aturou nos momentos mais difíceis. Concluo esse processo com a convicção de que quando eu penso que é impossível amar ainda mais uma pessoa, você vem e me surpreende. A você, o meu muito obrigado! Te amo muito!

RESUMO

A teoria na prática é outra? Partindo desse questionamento esta pesquisa visou a investigar as representações de professoras acerca do estágio curricular e estudantes-estagiários de um curso de Pedagogia. Pensar, portanto, o estágio a partir da perspectiva revelada pelas professoras da escola de Educação Básica que participam diretamente do processo formativo de novos professores é elemento essencial a fim de que a própria formação docente seja problematizada, os desafios em relação a esta sejam localizados e as possibilidades para seu aprimoramento identificadas. Partindo desse pressuposto, esta dissertação foi fundamentada em um referencial teórico disposto em dois eixos. O primeiro destes teve como elemento central a noção de trabalho docente, sendo que esta foi tomada a partir da perspectiva do trabalho como atividade industriosa humana, tal como sugerido pelos estudos da ergologia. O segundo eixo teórico foi estruturado a partir da própria ideia de estágio curricular no âmbito da formação de professores, considerando-o como elemento formativo crucial para a promoção da interfecundação dos saberes mobilizados pela universidade e daqueles operados no contexto da escola de Educação Básica. Desse modo, portanto, buscarei compreender as respostas viáveis a serem apresentadas frente ao questionamento exposto, sendo estas entremeadas tanto pelos dizeres das professoras participantes quanto pela luz do referencial teórico mobilizado.

Palavras-chave: Trabalho Docente. Ergologia. Formação de Professores. Estágio Curricular. Subjetividade.

ABSTRACT

Is theory different from practice? Taking this question as a starting point, this research aimed to investigate school teachers' representations of curricular internship and Pedagogy students interns. Assuming that thinking about curricular internship from the perspective revealed by school teachers who directly participate in the formative process of new teachers is an essential element in order that the teacher training itself is problematized, the challenges in relation to it are located and the possibilities for its improvement identified. Based on this assumption, this dissertation was based on a theoretical framework based on two axes. The first of these was centered on the notion of teaching work, which was taken from the perspective of work as an industrious human activity, as suggested by ergology studies. The second theoretical axis was structured from the very idea of curricular internship in the field of teacher education, considering it as a formative element crucial for the promotion of the interbreeding of the knowledge mobilized by the university and those operated in the context of schools. Therefore, I will try to understand the feasible answers to be presented in the face of the questioning, which are interwoven both by the words of the participating teachers and by the light of the theoretical referential mobilized.

Keywords: Teacher Work. Ergology. Teacher Education. Curricular Internship. Subjectivity.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BNCC	Base Nacional Curricular Comum
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPq	Conselho Nacional do Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CP	Conselho Pleno
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais
DD3P	Dispositivo Dinâmico de 3 Polos
EJA	Educação de Jovens e Adultos
GT	Grupo de Trabalho
IES	Instituição de Ensino Superior
IESs	Instituições de Ensino Superior
LA	Literatura de Autoajuda
MEC	Ministério da Educação
OCDE	Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PAP	Plano de Ação Pedagógica
Pibid	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PPC	Projeto Pedagógico do Curso
PPP	Projeto Político Pedagógico
PRP	Programa de Residência Pedagógica
RP	Residência Pedagógica
RMBH	Região Metropolitana de Belo Horizonte
Unifesp	Universidade Federal de São Paulo
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – Estrutura curricular relativa ao estágio curricular do curso de Pedagogia da IES em análise.....	118
--	-----

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 – Distribuição dos artigos acerca do tema estágio curricular supervisionado por reunião científica e por GT da ANPEd..... p. 52-53

TABELA 2 – Números de estudantes do curso de Pedagogia matriculados no estágio curricular / número de estudantes que realizaram as atividades de estágio curricular no segundo semestre do ano de 2017..... p. 107-108

TABELA 3 – Condições de trabalho docente destacadas por Souza e Leite em decorrência da análise de dezesseis teses e dissertações sobre o tema: trabalho e saúde dos professores da educação básica no Brasil entre 1997 e 2006..... p. 212-213

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – Dispositivo Dinâmico a Três Polos e a Proposta de Regime de Produção de Saberes	31
---	-----------

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
1. INTERFACES ENTRE ATIVIDADE DE TRABALHO E FORMAÇÃO DOCENTE A PARTIR DA ABORDAGEM DA ERGOLOGIA.....	20
1.1. O trabalho enquanto atividade humana a partir da perspectiva ergológica.....	22
1.2. A noção de trabalho docente.....	32
1.3. As condições de trabalho docente e sua relação com a formação de professores.....	41
2. O ESTÁGIO CURRICULAR COMO ELEMENTO CONTRIBUINTE DE INTERFECUNDAÇÃO ENTRE OS SABERES CONSTITUÍDOS E OS SABERES INVESTIDOS.....	50
2.1. O estágio curricular como eixo da formação de professores.....	50
2.1.1. O estágio curricular em relação aos anais das últimas quatro reuniões científicas nacionais da ANPEd: o que nos dizem os pesquisadores em Educação?.....	51
2.1.1.1. 35ª Reunião Científica Nacional da ANPEd.....	54
2.1.1.2. 36ª Reunião Científica Nacional da ANPEd.....	59
2.1.1.3. 37ª Reunião Científica Nacional da ANPEd.....	63
2.1.1.4. 38ª Reunião Científica Nacional da ANPEd.....	70
2.1.2. O estágio curricular no âmbito da literatura acadêmico científica no contexto da Educação.....	83
3. O PERCURSO DA PESQUISA: DEFINIÇÃO DOS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E CARACTERIZAÇÃO DAS INSTITUIÇÕES ENVOLVIDAS E DOS SUJEITOS PARTICIPANTES.....	98
3.1. O problema de realidade e sua articulação com a proposta da pesquisa.....	99
3.2. Procedimentos metodológicos.....	102
3.3. Caracterização do curso de pedagogia da IES pública à qual os estudantes estagiários participantes indiretos da pesquisa estão vinculados.....	114
3.4. Caracterização da escola de Educação Básica, lócus do trabalho de campo.....	119

3.5.	Caracterização das professoras participantes da pesquisa.....	123
3.5.1.	Madalena Caramuru.....	125
3.5.2.	Antonieta de Barros.....	127
3.5.3.	Patrícia Rehder Galvão.....	128
3.5.4.	Hipólita Jacinta Teixeira de Melo.....	130
3.5.5.	Dandara.....	132
4.	OS SABERES INVESTIDOS DAS PROFESSORAS EM RELAÇÃO AO ESTÁGIO CURRICULAR E AOS ESTUDANTES-ESTAGIÁRIOS.....	135
4.1.	Relatório de observação.....	136
4.1.1.	A entrada no campo de pesquisa.....	137
4.1.2.	As observações propriamente ditas.....	139
4.2.	A análise de conteúdo.....	150
	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	194
	REFERÊNCIAS.....	200
	APÊNDICE I – TABELA 3: Condições de trabalho docente destacadas por Souza e Leite em decorrência da análise de dezesseis teses e dissertações sobre o tema: trabalho e saúde dos professores da educação básica no Brasil entre 1997 e 2006.....	212
	APÊNDICE I – QUESTÃO GERATIVA DE NARRATIVA.....	214
	ANEXO I – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	215
	ANEXO II – CARTA DE ANUÊNCIA.....	217

INTRODUÇÃO

A frase que enuncia o título desta dissertação é uma digressão de um dos ditos referidos a professoras regentes de turma que recebem os estudantes-estagiários do curso de Pedagogia de uma IES pública do estado de Minas Gerais no âmbito da sala de aula em que exercem suas atividades de trabalho docente. A frase verdadeiramente dita em ocasiões diversas dos encontros das professoras e professores em exercício com os estudantes-estagiários do curso de Pedagogia é: “Na prática a teoria é outra!”. Somam-se a este dito outros, tais como: “A teoria não tem nada a ver com a prática!”; ou “Pedagogia?! Saia enquanto é tempo!”; dentre alguns mais.

Contudo, instauro a problematização de que há ao menos duas possibilidades de admitir o significado do enunciado sublinhado tanto no título quanto no parágrafo acima: a) há uma “teoria” sobre o que é ser professor que somente é alcançada pela via da realização da prática docente; e b) as docentes e os docentes renormalizam e ressignificam as “teorias” existentes no campo da educação por meio do exercício cotidiano de sua atividade humana e industriosa de trabalho docente.

As referidas renormalizações e ressignificações se somam paulatinamente compondo um polo de saberes investidos pertinentes a cada sujeito no exercício da sua atividade de trabalho. Quais podem, portanto, ser os efeitos dessa operação para as próprias professoras que realizam suas atividades de trabalho docente? Como elas lidam com o inevitável distanciamento que há entre trabalho prescrito e trabalho real? Como elas reconhecem ou denegam os saberes investidos que mobilizam no exercício da docência? Somente essas questões já são amplamente densas. Porém, ainda se intensificam quando consideramos as más condições de emprego em que as atividades de trabalho docente são realizadas, especialmente no âmbito de escolas públicas de Educação Básica.

Mas... e se adicionarmos um terceiro elemento para a análise? E se pensarmos em um “segundo adulto”¹ no âmbito da sala de aula em que as professoras exercem suas atividades de trabalho docente?

Pois o tema que fundamentou todo o percurso investigativo que culminou nesta dissertação tem exatamente essa como uma de suas principais características. Faça

¹ Expressão utilizada por um sujeito escolar para se referir ao modo como estudantes estagiários são compreendidos por professoras e professores da escola de Educação Básica em que o trabalho de campo foi realizado.

menção aqui ao estágio curricular no âmbito da formação de professores e mais especificamente do curso de Pedagogia. Buscar compreender melhor esse eixo da formação docente corresponde, portanto, ao propósito basilar da pesquisa ora em pauta.

Todavia, a compreensão do referido eixo pode ser empreendida a partir dos mais diversos ângulos e frente a isso a primeira escolha a ser tomada correspondeu à eleição de um desses ângulos para que a investigação fosse viabilizada. Quanto à referida escolha, optei por investigar o estágio curricular junto a professoras regentes de turma que exercem a função de supervisoras de estágio no contexto da escola de Educação Básica. Desse modo, compuseram o rol de sujeitos da pesquisa retratada por esta dissertação cinco professoras acessadas diretamente pelos procedimentos metodológicos utilizados.

Assim, partindo de um tema recortado e do endereçamento a um grupo específico de sujeitos inseridos no contexto da escola de educação básica, uma questão se delineou como crucial para a investigação ora proposta e pode ser assim traduzida: como o estágio curricular enquanto eixo da formação docente, assim como os estudantes-estagiários são representados² por professoras supervisoras de estágio da escola de Educação Básica?

Buscando, portanto, entender o modo como as professoras participantes da pesquisa representam tanto o estágio curricular no contexto de um curso de Pedagogia, quanto os estudantes-estagiários com quem têm ou já tiveram contato, delimitei alguns pontos basilares a fim de que os propósitos da pesquisa pudessem ser alcançados. Assim se configuraram como objetivos específicos da pesquisa: a) apuração da escola de Educação Básica que recebe o maior contingente de estudantes-estagiários do curso de Pedagogia da IES pública do estado de Minas Gerais investigada; b) observação do cotidiano de trabalho docente desempenhado pelas professoras supervisoras de estágio participantes da pesquisa (com e sem a presença de estagiários); c) investigação do modo como as professoras investigadas pensam a noção de trabalho docente; d) verificação dos efeitos identificados e falados pelas professoras em relação ao encontro com os estudantes-estagiários.

² A despeito do conceito de representação e seu complexo entendimento no campo da historiografia (MAKOWIECKY, 2003; SANTOS, 2011), por exemplo, as menções às representações das professoras ao longo desta dissertação se alicerçarão na compreensão destas como o sentido, o significado ou ainda a significação que as professoras acessadas pelos procedimentos da pesquisa atribuem tanto ao estágio quanto aos estudantes-estagiários. Importa dizer, ainda, que essas representações divergem da empiria, uma vez que denotam algo da subjetividade de cada uma das referidas professoras em relação aos elementos representados, sendo, portanto, a compreensão dessas divergências a tradução de um dos propósitos da pesquisa realizada.

Parto do pressuposto que os saberes mobilizados pelas professoras supervisoras de estágio da escola de Educação Básica em que esse eixo da formação de professores é realizado podem contribuir para uma reformulação necessária a fim de que os saberes acadêmicos e científicos constituídos no âmbito da universidade possam ser fertilizados, renormatizados e ressignificados, bem como contribuam de forma igualmente preponderante para a realização do trabalho docente real por parte daquelas que assumem um papel de protagonistas na formação acadêmico profissional dos estudantes-estagiários do curso de Pedagogia.

Alinho-me, então, aos postulados de Nóvoa (2017) quando este destaca a importância do estabelecimento de uma “casa comum” em relação tanto à formação quanto ao exercício profissional docente. O propósito elementar desta dissertação configura-se, portanto, como uma aposta de que buscando desvendar o modo como as professoras participantes da pesquisa representam o estágio curricular e os estudantes-estagiários se viabilizem novas formas de estruturar aquele em prol do processo formativo destes.

Dessa forma, no primeiro capítulo dedicarei meus esforços para esclarecer a noção de trabalho docente. Para tanto, recorrerei aos pressupostos da ergologia que consideram toda atividade de trabalho humana e industriosa de trabalho como um processo de confronto dialético entre as diversas normas antecedentes e suas renormatizações e ressignificações. Partindo, portanto, de uma discrepância entre trabalho prescrito e trabalho real, buscarei também compreender os efeitos das condições de trabalho docente em relação à formação de professores.

Já no segundo capítulo, meus esforços estarão dedicados ao esclarecimento e problematização do estágio curricular enquanto eixo da formação docente. A fim de conduzir as reflexões referentes ao tema central desta dissertação, optei por adotar dois vieses de pesquisa bibliográfica. O primeiro deles correspondeu a uma investigação no âmbito da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) referente às últimas quatro Reuniões Científicas Nacionais (35^a, 2012; 36^a, 2013; 37^a, 2015; e 38^a, 2017) a fim de localizar trabalhos que versassem sobre o estágio curricular ou que tangenciassem esse específico tema. O segundo viés de pesquisa adotado foi pautado nos estudos de alguns textos da literatura acadêmico científica que abordam o estágio curricular no contexto da educação e, mais especificamente da formação de professores.

No terceiro capítulo abordo todo o percurso adotado para a realização da pesquisa. Nesse momento da dissertação, explicitarei e justificarei os procedimentos metodológicos utilizados; bem como caracterizarei: a) a IES pública do estado de Minas Gerais em relação à qual o curso de Pedagogia de onde advêm os estudantes-estagiários acessados indiretamente pelos procedimentos do trabalho de campo realizado; b) o próprio curso de Pedagogia mencionado; c) a escola de Educação Básica em que o trabalho de campo foi realizado; e d) as cinco professoras da escola de Educação Básica que participaram diretamente da pesquisa.

No quarto capítulo apresento os resultados do trabalho de campo realizado confrontando-o com o referencial teórico utilizado e explicitado nos capítulos um e dois. O capítulo é dividido em duas partes a fim de viabilizar e sistematizar sua escrita, sendo que a primeira corresponde ao relatório do procedimento de observação participante realizado e a segunda parte se refere à análise de conteúdo, que tem como principal fonte as falas decorrentes das entrevistas narrativas realizadas com cada uma das cinco professoras participantes da pesquisa.

Na sequência apresento as considerações essenciais referentes a todo o processo de realização da pesquisa, retomando e enfatizando as construções mais significativas, bem como apontando e salientando indícios que podem fundamentar e viabilizar futuros estudos.

Juntos esses capítulos retratam os esforços empenhados em referência ao propósito de me enveredar pelas representações faladas por professoras que no contexto de realização de suas atividades de trabalho docente, industriosas e humanas, estabelecem laços mais ou menos estreitos com os estudantes-estagiários de um curso de Pedagogia. Buscar, portanto, não apenas compreender os mútuos efeitos desses encontros, mas também pensar e problematizar o estágio curricular enquanto eixo da formação de professores é a finalidade última desta dissertação que agora se descortina.

1. INTERFACES ENTRE ATIVIDADE DE TRABALHO E FORMAÇÃO DOCENTE A PARTIR DA ABORDAGEM DA ERGOLOGIA

A pesquisa de que trata esta dissertação se estruturou sobre o propósito de entender melhor o estágio curricular como eixo da formação docente. Mais especificamente, a ideia foi compreender de forma mais aprofundada as representações que as professoras regentes – supervisoras de estágio têm tanto do estágio curricular enquanto eixo da formação de professores, quanto dos estudantes-estagiários com quem têm ou já tiveram contato.

Nesse sentido, como justificar o trabalho docente como fundamentação teórica desse esforço investigativo? Em outras palavras, qual é a importância de compreender a relevância do entendimento acerca do trabalho docente para uma pesquisa que visa a descrever e interpretar quais representações as professoras têm do estágio curricular, bem como dos estudantes-estagiários com quem lidam ano após ano?

Em contrapartida, um questionamento contrário também é apresentado e pode ser assim traduzido: como buscar entender o laço social que é estabelecido entre professores regentes de turma e professores em formação docente sem considerar como fundamental as características essenciais do trabalho docente? Como deixar de avaliar o papel das peculiaridades que este “trabalho com e sobre o outro” (TARDIF; LESSARD, 2005) apresenta e suas consequências para as representações que as professoras têm tanto do eixo formativo, quanto daqueles que o exercem?

Frente a isso, a pesquisa se orientou pelo entendimento acerca do estágio curricular apresentado por Pimenta e Lima (2005/2006; 2012), que não consideram esse eixo da formação nem exclusivamente prático que assumiria conseqüentemente, caso fosse esta a orientação, as características de uma mera imitação de modelo; nem puramente técnico com o propósito ideal de revelar aos estudantes, professores em formação, uma gama completa de técnicas que assegurariam uma excelente qualidade de exercício da docência sob as vestes da instrumentalização técnica.

Vale enfatizar, entretanto, que o estágio curricular será discutido com mais minúcia no segundo capítulo desta dissertação. Porém, é importante informar já neste momento que, para as autoras supracitadas, enquanto o estágio como eminentemente prático contribui para que este eixo da formação se distancie de “uma análise crítica fundamentada teoricamente e legitimada na realidade social em que o ensino se

processa” (PIMENTA; LIMA, 2005/2006, p. 8), a contrapartida do estágio organizado a partir de um viés instrumental

[...] gera um distanciamento da vida e do trabalho concreto que ocorre nas escolas, uma vez que as disciplinas que compõem os cursos de formação não estabelecem os nexos entre os conteúdos (teorias?) que desenvolvem e a realidade nas quais o ensino ocorre. (PIMENTA; LIMA, 2005/2006, p. 10)

A partir dos argumentos expostos, uma questão se estrutura, a saber: como compreender o estágio sem que este se vincule exclusivamente ao âmbito da prática ou ao da técnica? A proposta das autoras é que o estágio deve objetivar, em relação ao estudante – professor em formação, uma aproximação à realidade na qual este atuará (PIMENTA; LIMA, 2005/2006, p. 13). Além dessa compreensão acerca do estágio, chama-me bastante atenção o termo utilizado pelas autoras – “trabalho concreto” – por guardar íntima relação com o referencial que mobilizarei ao longo deste primeiro capítulo.

Semelhantemente, Gatti (2010) acentua a dimensão da profissionalidade relacionada à docência. Para tanto, a autora faz menção a estudos realizados por Ramalho, Nuñez e Gauthier (2003) para esclarecer que

[...] a profissionalidade é o conjunto de características de uma profissão que enfeixam a racionalização dos conhecimentos e habilidades necessárias ao exercício profissional, e que a profissionalização de professores implica a obtenção de um espaço autônomo, próprio à sua profissionalidade, com valor claramente reconhecido pela sociedade. Não há consistência em uma profissionalização sem a constituição de uma base sólida de conhecimentos e formas de ação. Com estas conceituações, estamos saindo do improvisado, da ideia do professor missionário, do professor quebra-galho, do professor artesão, ou tutor, do professor meramente técnico, para adentrar a concepção de um profissional que tem condições de confrontar-se com problemas complexos e variados, estando capacitado para construir soluções em sua ação, mobilizando seus recursos cognitivos e afetivos. (GATTI, 2010, p. 1360)

Nota-se a partir do argumento revelado acima que há uma aposta da autora conjuntamente com seus parceiros no que se refere ao papel da formação docente que se assemelha à ideia de que esta deve ser capaz de aproximar os estudantes dos cursos de formação de professores da realidade em que estes atuarão. Essa compreensão torna-se evidente quando a autora se refere aos estágios curriculares supervisionados como sendo um eixo da formação de professores que “visa a proporcionar aos alunos um contato mais aprofundado com as redes de ensino básico” (GATTI, 2010, p. 1371).

Ora, se acompanhamos os argumentos utilizados pelos autores citados, percebemos que a dimensão do trabalho docente é essencial para que seja possível pensar o estágio desvinculado das armadilhas de uma formação orientada tanto para uma racionalidade técnica quanto para uma racionalidade prática.

Ademais, é igualmente plausível pensar que as nuances que caracterizam o trabalho docente contribuam significativamente para os laços sociais estabelecidos entre os professores das escolas básicas e os estudantes de Pedagogia que realizam o estágio curricular como eixo da formação docente em que estão envolvidos. É, portanto, em referência a esse modo de entendimento que o trabalho docente servirá como pilar teórico desta pesquisa.

Todavia, para esclarecer a noção de trabalho docente a partir da qual as investigações apresentadas ao longo desta dissertação estão estruturadas, devo antes esclarecer a própria noção de trabalho em relação ao referencial teórico utilizado, a saber, a ergologia.

Assim, de início passarei à elucidação da noção do trabalho enquanto atividade humana com alicerce nas premissas ergológicas e com fundamento em autores tais como Schwartz (2005, 2010, 2011), Durrive (2004), Trinquet (2010), Holz e Bianco (2014), Silva e Santos (2017), dentre outros.

Em um segundo momento apresentarei algumas reflexões em relação às noções de trabalho docente e de saberes docentes tendo como referência os ensinamentos de autores tais como Tardif e Lessard (2005), Tardif (2011), Maia, Alves-Mazzotti e Magalhães (2009), Maia, Castro e Alves-Mazzotti (2013), Brito (2014), Alves (2015) e Ferreira (2015); para citar alguns exemplos.

1.1. O trabalho enquanto atividade humana a partir da perspectiva ergológica

Qual é, então, a concepção de trabalho docente que orientou meu olhar na tentativa de compreender as representações das professoras regentes de turma pesquisadas em relação ao estágio curricular enquanto eixo da formação de professores e também em relação aos estudantes-estagiários com quem estas têm ou tiveram contato?

A partir dessa pergunta o referencial teórico mobilizado é convocado e se desvela tendo como principal influência a ergologia que, segundo salienta Pierre Trinquet,

[...] embora seja muito elaborada cientificamente, ela não é uma nova disciplina das ciências humanas, já que é pluridisciplinar. Trata-se de um *método* ou de uma *metodologia inovadora*. A ergologia permite abordar a realidade da atividade humana, em geral, e a atividade de trabalho, em particular. (TRINQUET, 2010, p. 94)

É, então, a partir da compreensão do trabalho como atividade industriosa inerente à condição humana que introduzo a noção de trabalho com referência amparada na perspectiva ergológica. Nesse sentido é imprescindível me referir ao filósofo francês Yves Schwartz, fundador da Ergologia, que de forma sucinta apresenta uma reflexão a partir da qual “o ‘trabalho’ é ao mesmo tempo uma evidência viva e uma noção que escapa a toda definição simples e unívoca” (SCHWARTZ, 2010, p. 20). Desvela-se, dessa maneira, uma dialética inerente à noção de trabalho apresentada pelo autor que sublinha sua empiria, mas também ressalta sua íntima relação com a subjetividade de quem o exerce.

Em relação ao termo subjetividade aqui utilizado, faço menção ao que Silva e Santos afirmaram a partir de uma leitura das reflexões de Schwartz, Duc e Durrive (2010). Segundo as autoras,

[...] a Ergologia não utiliza o conceito de sujeito ou subjetividade, mas sim de “corpo-si”, entendendo que um sujeito não pode ser delimitado, definido, pois, é uma entidade enigmática que resiste às tentativas de ser objetivado. Desta maneira, o trabalhador é diariamente confrontado com as variabilidades na realização de suas atividades, sendo-lhe impossível escapar de micro escolhas rotineiras. Para os autores, o “corpo-si” é o árbitro e o gestor dessas variabilidades que o impulsionam a escolher entre trabalhar “por si” ou “pelos outros”, gerindo, assim, seu trabalho. (SILVA; SANTOS, 2017, p. 8).

Apoiando-nos, contudo, no entendimento de que a noção de sujeito e subjetividade ou ainda a noção de posição subjetiva não repercute em uma delimitação ou objetificação dessa “entidade enigmática” que é o ser humano, valer-me-ei da pluridisciplinaridade enquanto uma das prerrogativas da ergologia tal como afirmado por Trinquet (2010) para sustentar o uso dos termos referidos. Ademais, o próprio Schwartz nos permite entender o papel e relevância da subjetividade em uma de suas reflexões acerca das categorias segundo as quais homens e mulheres seriam divididos em consequência da divisão do trabalho. Para o autor, essas categorias

[...] nunca correspondem à realidade das atividades e das relações ligadas aos lugares de trabalho. Não se contingencia o pensamento dos homens e das mulheres no trabalho mais do que em outro lugar; não se podem circunscrever os horizontes nem de seus projetos nem das heranças que constroem para si próprios, há sempre uma parte impossível. (SCHWARTZ, 2011, p. 30)

É, então, em relação ao reconhecimento da existência dessa parte impossível que entenderei o papel da subjetividade. Não se tratará para efeitos desta dissertação, portanto, de uma análise acerca do trabalho docente e suas características, mas antes da dimensão da subjetividade que: a) se manifesta na execução do trabalho prescrito; b) entra em conflito dialético com as diversas renormalizações operadas pelas professoras da escola básica; e c) também se desvela na formação acadêmico-profissional de professores³.

Feito, portanto, esse esclarecimento, entendo que pensar a respeito da subjetividade das professoras regentes de turma – supervisoras de estágio é o que daria uma boa possibilidade para que a pesquisa retratada nesta dissertação fosse assentada. Nesse sentido, ao investigar o estágio curricular a partir das representações de professoras supervisoras de estágio tanto em relação ao próprio estágio curricular e seu papel, bem como em relação aos estudantes-estagiários com quem têm ou já tiveram contato, importa sim o trabalho docente como “evidência viva”, mas é sobremaneira relevante a singularidade de sua realização, pois é justamente entre o prescrito e o real que sobressai o sujeito e seu modo sempre *sui generis* de realizar tal trabalho.

Como isso costura o laço social existente entre as professoras investigadas e os estudantes-estagiários foi o ponto de partida que nos auxiliou a perceber e interpretar a maneira como essas autoras sociais, tomando emprestada a expressão cunhada por Rodrigues, Cerdas e Paschoalino (2017), pensam e representam tanto os próprios estudantes-estagiários, quanto o estágio curricular como eixo da formação docente, evidências de pesquisa essas que serão descritas no quarto capítulo em que apresentarei o tratamento e a análise dos dados empíricos construídos a partir da pesquisa de campo realizada.

³ O professor Júlio Emílio Diniz-Pereira (2008) propôs o enfrentamento da inadequação do termo formação docente inicial por meio da substituição deste termo pelo que nomeou como formação-acadêmico profissional. Segundo o autor, a formação de professores que se dá no âmbito das licenciaturas soma-se aos diversos anos de inserção na educação básica por aquele que anseia se tornar professor. A ideia do autor é que a responsabilidade da formação deve ser compartilhada por universidade e escolas a fim de que o enfrentamento acadêmico-profissional possa promover uma retificação ou mesmo uma ratificação do modo sempre singular de exercício da atividade de trabalho docente.

Retomando, portanto, a ideia de trabalho como atividade humana para avançar no esclarecimento da base conceitual a partir da qual compreenderei o trabalho docente, me referirei mais uma vez às reflexões de Schwartz quando o autor afirma que

[...] pode-se, sem dúvida, caracterizar toda atividade humana (é aí a tomada de posição ergológica) como um nó de debates entre normas antecedentes e tentativas de ‘renormalização’ na relação com o meio. Debates frequentemente invisíveis, sustentados em primeiro lugar sobre as normas operatórias, mas sem descontinuidade com as normas de vida que todo meio histórico veicula como misto de valores consensuais e valores contraditórios. O que chamamos de ‘o trabalho’ e, mais particularmente, de trabalho *stricto sensu* é uma forma tardia, mas hoje complexa, ricamente crítica, desta atividade genérica. (SCHWARTZ, 2011, p. 34)

A partir dessa compreensão de trabalho que não se restringe a uma de suas idades a qual o autor se referiu como mercantil, não há prescrição que dê conta de definir o que deve ser feito em relação à realização de um trabalho, porque a atividade humana se insere em uma trama que tem como enredo a renormalização, o fazer fora da prescrição, um fazer singular que não pode ser apreendido como um todo, portanto se esquivava da prescrição normativa e vincula-se à subjetividade.

Mais uma vez abre-se espaço para que se encontre respaldo nas reflexões de Schwartz quando o autor argumenta que toda concepção de trabalho deve se apoiar na ideia de atividade industriosa humana, sendo esta compreendida “como nó de debates entre normas antecedentes e renormalizações” (SCHWARTZ, 2011, p. 35). Em outras palavras, o como fazer é pertinente àquele que faz e isso pode dar a falsa impressão de que a teoria está emancipada da prática e é justamente esse o ponto de ancoragem que o trabalho como atividade humana deu à pesquisa ora em pauta a fim de que o estágio curricular circunscrito, mais especificamente, à formação de professores pudesse ser investigado e problematizado.

Contudo, pensar o trabalho como atividade industriosa humana implica em levar em consideração outras noções mobilizadas pela ergologia dentre as quais as próprias ideias de normas antecedentes e renormalizações, a releitura das noções de trabalho prescrito e trabalho real previamente proposta pela ergonomia, as noções relativas aos saberes constituídos e aos saberes investidos, além da proposta metodológica pertinente à ergologia denominada enquanto Dispositivo Dinâmico de Três Polos⁴. Portanto, o

⁴ Uma abordagem mais detalhada desses conceitos forjados pela Ergologia pode ser encontrada na obra organizada por Schwartz & Durrive (2007), intitulada “Trabalho & Ergologia: conversas sobre a atividade humana”.

estabelecimento desse percurso de esclarecimento faz-se essencial a fim de que se possa vislumbrar o modo como o exercício de pensar o trabalho a partir da perspectiva ergológica me permitiu entender a maneira como as professoras participantes da pesquisa referente a esta dissertação pensam e representam o estágio curricular e os próprios estudantes-estagiários.

As duas primeiras noções a serem esclarecidas correspondem a uma releitura da ergonomia positivista anglo-saxã e que demarcam uma clara distinção desta em relação à ergologia proposta por Yves Schwartz (TRINQUET, 2010). Fazemos menção aqui às normas antecedentes e às renormalizações inseridas no meio em que a atividade industriosa de trabalho é realizada. De acordo com as reflexões do próprio Schwartz,

No trabalho mercantil, as normas antecedentes estão mais próximas do trabalho como prescrições, procedimentos, constrangimentos, relações de autoridade, de poder, mas também os saberes científicos, técnicos, as regras jurídicas, as experiências capitalizadas, tudo o que antecipe a atividade futura de trabalho, antes mesmo que a pessoa tenha começado a agir. As 'renormalizações' são as múltiplas gestões de variabilidades, de furos das normas, de tessitura de redes humanas, de canais de transmissão que toda situação de trabalho requeira, sem, no entanto, jamais antecipar o que elas serão, na medida em que essas renormalizações são portadas por seres e grupos humanos sempre singulares, em situações de trabalho, elas mesmas, também sempre singulares. (SCHWARTZ, 2011, p. 34)

Com referência no esclarecimento supracitado, nota-se que as normas antecedentes são compreendidas como imprescindíveis para a realização do trabalho, todavia configuram-se como ideais visto que se amparam na previsão do trabalho e esta, por estar destacada da realidade em que o próprio trabalho é realizado, tem como principal característica o fato de ser inalcançável. Assim, frente a isso que é inalcançável, resta aos trabalhadores as renormalizações ou ressignificações das normas preestabelecidas e previstas, operações essas que correspondem ao trabalho real que invariavelmente reescreve as prescrições por meio das inscrições singulares e sempre atravessadas pelo meio em que os trabalhadores com aquelas operam. Desse modo, sublinho minha concordância com as reflexões das autoras Silva e Santos quando estas afirmam que

[...] o ambiente laboral exige do trabalhador a recriação das normas que são antecedentes ao local de trabalho, o que expressa à mobilização da sua saúde, bem como seus interesses e inteligência. Neste processo, faz-se o uso de si por si, uso de si por outros e corpo-si. (SILVA; SANTOS, 2017, p. 3).

Essa “recriação das normas” se dá, por sua vez, porque as normas antecedentes são, via de regra, criadas à revelia e externamente aos sujeitos trabalhadores e é justamente essa característica que institui o impossível de sua fiel execução, uma vez que esse procedimento de generalização marginaliza, ou mesmo, por que não dizer, exclui as singularidades pertinentes àqueles que realizam a atividade de trabalho.

É nesse sentido, portanto, que se pode demarcar uma distinção significativa entre atividade industriosa humana de trabalho e a própria noção de trabalho, tomado a partir do seu viés mercantil pensado fora do contexto da ergologia. Sendo o referido viés ainda, pelas características que o compõem, criticado pelos autores orientados pelos preceitos ergológicos, justamente por não se tratar do único modo de se pensar o trabalho, correspondendo, ao contrário, a apenas uma das formas de concebê-lo (NOUROUDINE, 2011; SCHWARTZ, 2011).

Desse modo, podemos assim nos aproximar da noção de trabalho mobilizada pela ergologia e que é pensada como atividade industriosa estando esta relacionada, por sua vez, ao enfrentamento das normas antecedentes – prescritas – por meio das diversas renormalizações que elas sofrem por parte daquele que desempenha a atividade industriosa, ou seja, o próprio trabalhador.

Ressalto, portanto, que a noção de atividade é crucial para as reflexões amparadas na ergologia e, devido a essa importância, merece o devido destaque. Para tal me amparo, uma vez mais, nos ensinamentos de Schwartz que elenca três características essenciais para a noção ora em pauta e que são esclarecedoras acerca da distinção entre trabalho mercantil e atividade industriosa humana de trabalho. Quais sejam:

A transgressão: nenhuma disciplina, nenhum campo de práticas pode monopolizar ou absorver conceptualmente a actividade; ela atravessa o consciente e o inconsciente, o verbal e o não verbal, o biológico e o cultural, o mecânico e os valores...

A mediação: ela impõe-nos dialécticas entre todos estes campos, assim como entre o “micro” e o “macro”, o local e o global...

A contradição (potencial): ela é sempre o lugar de debates com resultados sempre incertos entre as normas antecedentes enraizadas nos meios de vida e as tendências à renormalização resingularizadas pelos seres humanos. (SCHWARTZ, 2005, p. 64).

Segundo uma possível interpretação do que afirma o autor no trecho acima, a ideia a partir da qual a ergologia opera a noção de atividade reivindica, tal como já mencionado nesta dissertação, uma pluralidade de saberes e, mais ainda, parte do pressuposto da existência de uma contradição dialética entre estes a fim de que seja

possível o alcance da complexidade peculiar à atividade humana. É nesse sentido, portanto, que a ergologia é compreendida não como uma disciplina, mas enquanto um esforço pluridisciplinar que tem como alvo o exercício de pensamento que leve em consideração a não previsibilidade da atividade humana e que, conseqüentemente, abra espaço para o reconhecimento dos saberes imanentes aos próprios trabalhadores.

Não há, portanto, prescrição que dê conta de garantir a execução do trabalho e a perspectiva ergológica toma essa assertiva como basilar. Senão vejamos:

Uma vez que compreendemos que toda atividade é sempre de um lado aplicação de um protocolo e, de outro, um encontro de encontros a gerir, podemos dizer que toda atividade é um debate, uma *dramática* no sentido em que acontece algo, entre normas antecedentes – tudo o que está do lado da experimentação e do protocolo –, e tudo o que é o encontro de encontros e aqui é preciso *renormalizar*, quer dizer que nenhuma prescrição de espécie alguma diz como agir sexta-feira à noite com o trabalhador imigrante que fala de tal ou qual maneira sua língua. (SCHWARTZ, 2010, p. 43).

No texto cujo trecho acima foi destacado, a própria condição formadora da experiência é interrogada. O autor afirma, então, que os saberes formais antecipam a experiência, mas também a experiência singular antecipa a lida com os saberes formais, por parte do trabalhador, o que equivale, segundo os termos do próprio Schwartz (2010), a uma “dupla antecipação”. É nesse sentido que o autor afirma ter algumas ressalvas em relação à “validação dos saberes adquiridos pela experiência” (SCHWARTZ, 2010, p. 46).

Resta ressaltar ainda a ênfase dada às ressalvas em relação ao caráter formativo da experiência, como podemos constatar nos dizeres do próprio autor acerca da “dupla antecipação” quando afirma que se aceitamos essa ideia,

[...] os saberes investidos não são da mesma natureza que os saberes formais, são duas coisas diferentes e complementares. Um processo propondo, de certo modo, substituir “fragmentos de formação” por “fragmentos de saberes investidos” não substitui elementos idênticos, nem mesmo comparáveis. No mais, isso priva o saber formal de seu trabalho com o tratamento dos encontros de encontros, a dupla antecipação arrisca ser privada de um lugar maior de confrontação fecunda. É preciso então tratar isso com nuances, senão nos privamos, de uma parte ou de outra, de reservas importantes de eficácia industrial, intelectual e social. (SCHWARTZ, 2010, p. 46).

É possível que se compreenda, portanto, que Yves Schwartz (2010) propõe um repensamento da experiência a fim de que se possa responder se esta é formadora. O que é experiência configura-se, assim, como o propósito central dos seus argumentos e

conduz à indagação a respeito de se o trabalho docente e a formação de professores podem usufruir desse debate, uma vez que o próprio processo formativo nos leva a pensar na possibilidade de termos que argumentar a relevância da experiência no processo formativo, seja no âmbito da formação quanto no exercício da atividade de trabalho docente.

É, então, em relação a um modo de pensar que considera a experiência como pertinente a um polo complementar aos saberes formais que outras duas ideias mobilizadas pelas reflexões de cunho ergológico podem ser debatidas, haja vista que se relacionam diretamente com o modo como o estágio curricular é concebido no contexto de uma formação acadêmico-profissional de professores, bem como com a própria ideia de saberes docentes. Tratam-se das noções de saber constituído e saber investido e que serão, portanto, esclarecidas a fim de que se possa dar prosseguimento à construção de uma possibilidade de compreensão do trabalho docente como atividade industriosa humana.

A respeito das noções supracitadas, Pierre Trinquet (2010, p. 100) esclarece a noção de saber constituído tomando-a como a própria noção de saber, tal como esta é comumente admitida. Dito de outra forma, o autor se refere ao saber constituído como o saber acadêmico, por sua conotação formal e exterior às singularidades das atividades de trabalho. Ainda a respeito dessa noção, Trinquet (2010, p. 100) afirma como saber constituído, “tudo o que é conhecido, formalizado nos ensinamentos, nos livros, nos *softwares*, nas normas técnicas, organizacionais, econômicas, nos programas de ensino, etc.”. Esse autor ainda salienta que apesar de essencial, o saber constituído não comporta, por si só, a complexidade do trabalho real. Desse modo, considerando os argumentos apresentados, o saber constituído “apenas é suficiente para explicar o trabalho tal como é prescrito, antes de sua realização, mas não para explicá-lo em sua realização efetiva” (TRINQUET, 2010, p. 100). Assim,

o saber acadêmico e formal é *desinvestido*. Isso significa que ele é definido fora desta atividade particular que estudamos e vinculado a outros conceitos, independentemente de situações particulares. Ele é genérico, generalizável e constituído do exterior de todas as situações precisas. Por isso, o classificamos como estando em *desaderência* com a atividade do aqui e agora. (TRINQUET, 2010, p. 111)

Ora, se os saberes constituídos, aqueles que guardam as características dos saberes acadêmicos ou formais, são admitidos, especialmente enquanto isolados, como

insuficientes para a compreensão da atividade industriosa humana de trabalho, faz-se necessária a menção a mais uma noção mobilizada pela ergologia e a qual já me referi como saber investido. Para tal, uma vez mais me remeterei às reflexões de Yves Schwartz que assim esclarece a noção ora em pauta:

Para designar esse polo tão enigmático da experiência que deve ser distinto do saber formal, na perspectiva ergológica, falamos de *saber investido*. Isso reenvia à especificidade da competência adquirida na experiência, que deve ser investida em situações históricas. São saberes que ocorrem em aderência, em capilaridade com a gestão de todas as situações de trabalho, elas mesmas adquiridas nas trajetórias individuais e coletivas singulares, contrariamente aos saberes acadêmicos, formais que, são desinvestidos, ou seja, que podem ser definidos e relacionados com outros conceitos independentemente das situações particulares. Se chamarmos esses *conhecimentos* investidos de *saber*, a articulação, a interfecundação entre esses dois tipos de saberes não é impossível já que esses saberes investidos são, eles também, saberes. Há toda uma gama de intermediários entre, de um lado, as formas de saberes investidos que estão mais ou menos em via de conceituação, que podemos colocar em palavras e que tem continuidades aceitáveis com os conceitos tais como são ensinados nas escolas e universidades; e, por outro lado, as formas de saberes escondidos no corpo, provisoriamente e até mesmo talvez definitivamente inconscientes. O termo *investido* mostra bem a dificuldade desse *continuum* da experiência entre o que, de certa maneira, não será jamais inteiramente posto em linguagem, e que, na experiência dos protagonistas do trabalho, já está em protocolo. (SCHWARTZ, 2010, p. 44).

Pensando, então, a gestão das singularidades do exercício real da atividade de trabalho, ou como a ergologia propõe a gestão do “corpo-si” e dos usos do “corpo-si”, ou ainda o modo como a subjetividade atravessa tanto a formação acadêmico-profissional de professores, quanto o exercício da atividade de trabalho docente, há que se gerir o hiato existente entre o trabalho prescrito (tarefa)⁵ e o trabalho real (atividade)

⁵ O termo trabalho prescrito (ou tarefa) é esclarecido por Brito (2006) quando a autora faz uma clara diferenciação entre esse elemento crucial para a realização da atividade industriosa e humana de trabalho, uma vez que se articula com o trabalho real (ou atividade), e outra noção mobilizada pela ergologia, a saber as normas antecedentes. A autora alerta sobre a existência de “diferentes modos de prescrição do trabalho, uma forma de antecipação necessária e que é encontrada em todos os processos produtivos” (BRITO, 2006, p. 285). Ainda segundo Brito (2006), o trabalho prescrito se caracteriza, ainda que sinteticamente, pelos seguintes elementos: “a) os objetivos a serem atingidos e os resultados a serem obtidos, em termos de produtividade, qualidade, prazo; b) os métodos e procedimentos previstos; c) as ordens emitidas pela hierarquia (oralmente ou por escrito) e as instruções a serem seguidas; d) os protocolos e as normas técnicas e de segurança a serem seguidas; e) os meios técnicos colocados à disposição – componente da prescrição muitas vezes desprezado; f) a forma de divisão do trabalho prevista; g) as condições temporais previstas; e h) as condições socioeconômicas (qualificação, salário)” (BRITO, 2006, p. 286). Resta destacar ainda, mais uma vez apoiado nas reflexões explicitadas pela autora em questão que “além das formas de prescrição (...), relativas à organização do trabalho e às condições dadas (propostas-impostas) ao trabalhador, encontramos na vida a presença de um movimento de antecipação, que se configura em um patrimônio coletivo” (BRITO, 2006, p. 287). A este movimento de antecipação a ergologia deu o nome de normas antecedentes. Assim, diferentemente da noção de trabalho prescrito, “as normas antecedentes estão vinculadas aos regulamentos, procedimentos e tecnologias encontradas em determinada situação de trabalho, ao nível de conhecimento técnico-científico e cultural

a fim de que o polo que se estabelece a partir de um conjunto de saberes constituídos possa ser posto em confronto com o polo que se pauta nos saberes investidos a fim de que por meio desse confronto possa ser produzido um terceiro polo que corresponde aos efeitos de um confronto dialético entre os dois primeiros.

É justamente essa a ideia que alicerça um dos principais instrumentos metodológicos dispostos pela ergologia a fim de compreender as atividades industriais humanas de trabalho, a saber, o Dispositivo Dinâmico de Três Polos (DD3P). Para a Ergologia, portanto, esse dispositivo metodológico visa a uma “interfecundação” dos saberes investidos e dos saberes constituídos, com alicerce definido sobre a seguinte proposta: “considerar, fazer falar esses saberes da experiência investidos e, a partir daí, retrabalhar, recortar os conceitos mais formais” (SCHWARTZ, 2010, p. 45).

Ainda a respeito do DD3P, Holz e Bianco (2014) esclarecem-no como o exercício mesmo da ergologia que se fundamenta no que Schwartz, Duc e Durrive (2010) denominaram como “socratismo de duplo sentido” e que

[...] visa à produção de saberes acerca da vida social, da atividade e da história para conhecer as normas antecedentes e compreender os recentramentos operados na atividade. A difícil operacionalização desse dispositivo, conforme os autores, coloca como exigência a “humildade intelectual”, não havendo uma técnica ou maneira única ou pré-estabelecida para sua realização; cada DD3P tomará forma diversificada, em que o mais importante é o terceiro polo, uma vez que ao mesmo tempo trata de saberes e de valores e da relação com o outro, tomado na qualidade de microrrecriador permanente. (HOLZ; BIANCO, 2014, p. 502)

Dispositivo Dinâmico a Três Pólos e a proposta de Regime de Produção de Saberes

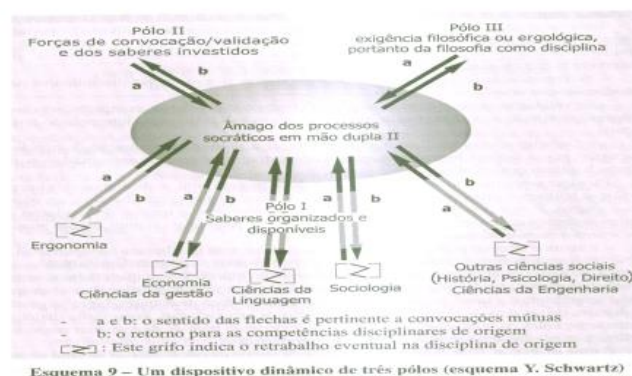


FIGURA 1: Dispositivo Dinâmico a Três Polos e a proposta de Regime de Produção de Saberes

de uma certa sociedade e aos valores nela presentes” (BRITO, 2006, p. 288). Para um maior aprofundamento acerca da diferença explicitada, sugiro a leitura do texto – Interfaces ergonomia – ergologia: uma discussão sobre trabalho prescrito e normas antecedentes, escrito pelas autoras Denise Alvarez e Ana Luíza Telles (2004).

Compreendendo, assim, a importância do confronto entre as duas noções de saberes esclarecidos: saberes constituídos e saberes investidos, bem como das demais noções abordadas ao longo deste tópico da presente dissertação, passarei ao seguinte ponto de discussão que tratará do trabalho das professoras compreendido como atividade industriosa humana a fim de que se possa compreender melhor como os diversos confrontos dialéticos ora apresentados e esclarecidos contribuem para a elucidação desse trabalho realizado com e sobre outros humanos.

Nesse sentido uma questão orientadora merece ser destacada e se vincula ao modo como esse conflito dialético entre o que é prescrito e o que é real, entre o que é constituído e o que é investido, entre as normas que se antecipam à realização do trabalho docente e as diversas renormalizações ou ressignificações operadas por aqueles que realizam a atividade de trabalho docente são vivenciadas por esses sujeitos. E, mais ainda, como as vivências desses conflitos repercutem no modo como o próprio trabalho docente é pensado e expresso, bem como o modo como a formação docente é compreendida por esses mesmos sujeitos. É, portanto, com a orientação do referido propósito investigativo que abordarei a temática do trabalho docente como elemento central do tópico seguinte.

1.2. A noção de trabalho docente

Dando sequência às reflexões apresentadas, que visam a contextualizar o trabalho dos professores para que, a partir desse exercício, seja possível orientar os esforços de investigação acerca do modo como as professoras da escola básica participantes da pesquisa a que se refere esta dissertação representam o estágio curricular e os estudantes-estagiários. Passaremos a abordar a noção de trabalho docente incorporada à pesquisa a fim de que as peculiaridades deste possam ser confrontadas com as premissas ergológicas. Intenciono, assim, entender, em primeiro lugar, os efeitos de pensar o trabalho docente como atividade industriosa humana e, em segundo lugar, as repercussões do referido entendimento no que se refere à tentativa de compreender o modo como os laços sociais entre professoras e estudantes-estagiários são estabelecidos.

Apoiando-me, portanto, nas reflexões de Brito (2014) que evidenciam uma relação com o modo de pensar o trabalho docente esclarecido por Tardif e Lessard (2005), parte-se do pressuposto do trabalho como atividade humana, tal como nos

revela os estudos que se alicerçam na perspectiva ergológica e que objetivam, em última e aprofundada instância, a compreensão da atividade de trabalho docente como eminentemente intersubjetiva (BRITO, 2014)⁶.

É, portanto, dessa maneira que podemos perceber os esforços de Claude Lessard e Maurice Tardif (2005) no sentido de pensar a docência como trabalho humano sobre outros seres humanos. Os autores nos revelam por meio de seus argumentos que a compreensão da docência como trabalho e mesmo a escola como organização de trabalho corresponde a uma reflexão insistentemente negligenciada, abrindo assim espaço para que a própria atividade de trabalho docente repercuta efeitos nocivos da importação de modelos teóricos não capazes de apreender a complexidade que essa própria atividade de trabalho exercida por professoras e professores alcança. Desse modo, os autores nos revelam a dupla intenção em dar publicidade aos seus esforços de pesquisa, quais sejam:

[...] por um lado, re-situar a docência na problemática do trabalho e, por outro, subtrair de maneira crítica o estudo da docência da influência muito grande exercida pelos modelos de análise oriundos de outras esferas do trabalho. Para isto, apresentamos a docência como uma forma de trabalho sobre o humano, um trabalho interativo, no qual o trabalhador se relaciona com seu objeto sob o modo fundamental da interação humana, do face a face com o outro. (TARDIF; LESSARD, 2005, p. 275).

Marcar essa diferença, bem como sublinhar as características peculiares do trabalho realizado por professoras e professores contribui para que se possa abrir caminhos a fim de que os saberes constituídos sejam postos em confronto dialético com os saberes investidos, a fim de que alicerçados nesse confronto a formação acadêmico-profissional de professores considere de forma efetiva não apenas a imprescindível relação entre teoria e prática, mas também a conexão entre o processo formativo e o exercício da atividade de trabalho docente. Nesse sentido me refiro mais uma vez aos ensinamentos de Tardif e Lessard quando os autores dizem que

⁶ Devo abrir aqui um breve parêntese a fim de localizar o ponto a partir do qual se ancoram as reflexões mencionadas. Assim, é necessário salientar que o aporte teórico que orienta as pesquisas realizadas pelo professor José Eustáquio de Brito e que visa à análise do trabalho do ponto de vista da atividade guarda íntima relação com o grupo de pesquisadores vinculados ao Instituto de Ergologia, sob a orientação do filósofo francês Yves Schwartz. É sob a orientação deste, inclusive, que Maurice Tardif escreveu seu trabalho de pós-doutorado. Sendo possível, portanto, perceber a influência e incorporação de elementos da perspectiva ergológica desenvolvida por Schwartz nas reflexões de Tardif acerca da formação e do trabalho docente.

[...] a abertura da organização escola acarreta, do ponto de vista do trabalho docente, um controle muito parcial sobre o objeto de trabalho, bem como a necessidade constante de conseguir sua participação nas tarefas individuais e coletivas. [...] Pode-se perceber desde logo que as normas da famosa produtividade e da racionalização do trabalho sofreriam distorções bastante importantes. Ora, os professores são obrigados a passar, cotidianamente, exatamente por essas situações, que, conseqüentemente, constituem obstáculos inerentes à aplicação de modelos de ação tomados do trabalho com matéria inerte e transportados para o ensino. [...] essa realidade pode ser extremamente fatigante para os professores. Alguns vivenciam isso como um “sentimento de impotência” para ajudar os alunos, enquanto outros veem nisso um desafio constante e positivo para sua própria ação. (TARDIF; LESSARD, 2005, p. 68)

Há aqui uma possibilidade de interlocução com as reflexões apresentadas no texto de Pierre Trinquet (2010) que aborda diretamente a noção de trabalho a partir da Ergologia, pois, de acordo com o autor é necessário

[...] admitir e aceitar que não sabemos tudo e que nunca poderemos sabê-lo, quando se trata de agir sobre e com os humanos; que não há verdade imutável e definitiva; que nunca há somente uma maneira certa para fazer as coisas. (TRINQUET, 2010, p. 100)

Essa ideia de um esvaziamento do saber para que ele possa ser construído de forma singular e genuína é algo que se configura como elemento central na perspectiva ergológica. Os saberes da experiência podem, desse modo, ser compreendidos como algo que se desvincula da submissão aos saberes constituídos (de quem prescreve a atividade de trabalho) e se apoiam nos saberes investidos (de quem desenvolve a atividade de trabalho). Isso não quer dizer que a experiência é formadora e que os conteúdos trabalhados na formação acadêmico-profissional devem ser desprezados, mas que a prescrição não determina a atividade de trabalho que será executada de forma permeada e atravessada por o que se denomina como subjetividade, uma vez que esta é pertinente à singularidade de cada trabalhador docente.

Desse modo, me refiro aos enunciados propostos por Alves (2015) cujo principal argumento, em um texto sustentado a partir da tese de que o ensino deve ser compreendido como trabalho e repercute conseqüências complexas resultantes das características peculiares do trabalho entendido como atividade, esclarece, apoiado nos ensinamentos de Schwartz (2005), por exemplo, que

[...] o *trabalho real* não se confunde com o *trabalho prescrito* e compreender a passagem entre um e outro envolve encontrarmos a problemática da *atividade* e nos determos no quadro conceitual que funda a ergonomia de base francófona. (ALVES, 2015, p. 10-11).

A diferença entre os dois tipos de trabalho citados e já esclarecidos nesta dissertação é aqui, mais uma vez, contextualizada em relação ao trabalho docente. Parto, então, da premissa de que o trabalho prescrito é aquele que se pauta em condições ideais para seu desenvolvimento e, por sua vez, minimiza variáveis que atravessam a execução daquilo que foi instituído, geralmente por algum ator social que não executa, via de regra, as tarefas recomendadas.

A dimensão do trabalho real, em contrapartida, se refere, portanto, ao trabalho como é de fato executado, com fortes influências das conjunturas que invariavelmente são negligenciadas pela prescrição uma vez que esta não dá conta de alcançar a singularidade de cada meio em que se exerce a atividade trabalho em diversos tipos de contexto.

Em relação ao confronto entre aquilo que é prescrito e o que é real Tardif e Lessard (2005, p. 281) evocam a dimensão interativa do trabalho docente para afirmarem que “por estarem lidando com seres humanos, os professores logo se confrontam com os limites da racionalidade instrumental”. Percebemos, assim, que amparados nos preceitos preconizados pela ergologia, os autores analisam a dinâmica do trabalho docente assumindo a ideia de que as normas antecedentes positivadas nos conteúdos programáticos, um tipo de mandamento curricular comum, são renormatizadas ou ressignificadas pelas professoras e pelos professores a propósito e em decorrência da interação com outros seres humanos. Sendo assim, se admitimos a ideia de que não há equivalência entre trabalho prescrito e trabalho real em relação a todo tipo de trabalho compreendido como atividade industriosa humana, no âmbito da docência isso é ainda mais evidente.

Nesse sentido o trabalho prescrito se restringe ao que a ergonomia traduz como tarefa (ALVES, 2015) e tece uma contrapartida em relação à ideia de atividade, cuja definição é mais uma vez convocada e encontra respaldo no enunciado de Alves, tal como se pode verificar a seguir:

A atividade dos homens e mulheres no trabalho situa-se no centro dessa problemática aqui destacada, pois é por ela que se compreende a maneira como os processos foram realizados, os meios que foram utilizados para se obter os resultados, as exigências que aquilo demandou, os incidentes que precisaram ser geridos, a saúde que se arriscou... Em ergonomia, a atividade compreende a presença humana na mediação do prescrito ao real, aquilo que o trabalhador faz, engaja e mobiliza (inteligência, interfaces com o coletivo,

corpo, memória...) no processo de realização da tarefa. (ALVES, 2015, p. 12).

Assim, a partir da imprescindível distinção entre tarefa e atividade e das características elementares desta é possível resumir o entendimento de que enquanto a tarefa corresponde à ação sendo assim apreensível e visível, a atividade remonta ao trabalho real que, por sua vez, é invisível e somente alcançável se considerados fatores múltiplos que culminam no desempenho do trabalho docente por parte do professor. Acompanhados de Castro, Maia e Alves-Mazzotti concordamos, então, com a ideia de que “discutir o objeto trabalho docente implica compreender a atividade que o professor executa durante a realização do seu trabalho” (2013, p. 154).

Importa dizer, assim, que aquilo que é previsto, ou seja, os saberes constituídos, ainda que conservem sua importância em relação à orientação do trabalho docente⁷, assume, por vezes, as vestes do ideal e visa à purificação e replicabilidade da atividade, tal como em um manual, uma receita que intenciona saber os caminhos que conduzem ao sucesso do referido trabalho.

É, portanto, justamente esse ideal que fracassa e esse fracasso, inerente a toda estandardização de um fazer, pode surtir efeito no modo como as professoras regentes de turma – supervisoras de estágio da escola campo de estágio disseram sobre suas representações acerca tanto do estágio curricular quanto dos estudantes-estagiários do curso de Pedagogia com quem têm ou tiveram contato. Sendo assim, esse elemento mereceu minha mais dedicada atenção ao longo do percurso da pesquisa realizada.

Ainda a respeito da tentativa de estandardização do fazer docente, concordo com Ferreira quando esta diz que

[...] alienado, e, paulatinamente, assujeitado, o trabalho dos professores vai se dessimbolizando, ou seja, se desinstitucionalizando, tornando-se mera repetição de práticas, descoladas de um projeto humano mais amplo. (FERREIRA, 2015, p. 8).

O conceito de desinstitucionalização, cunhado por Castoriadis (1982, apud FERREIRA, 2015) se refere à perda simbólica do trabalho e tal compreensão encontra respaldo na leitura feita por Brito em relação ao modo de se entender os saberes

⁷ A esse respeito nos reportamos mais uma vez às reflexões do professor Wanderson Ferreira Alves (2015, p. 15) quando este afirma que “não há trabalho sem o prescrito, isto se desenvolve em vários níveis intermediários e o próprio trabalhador elabora prescritos para si mesmo, a exemplo do plano de aula do professor”.

docentes a partir do referencial da ergologia, tal como já abordei ao longo do presente texto. Senão vejamos:

As considerações acerca dos saberes dos professores nos remetem às considerações apresentadas pela abordagem ergológica sobre a relação, por vezes tensa, entre saberes convocados pelos sujeitos nas atividades de trabalho e saberes parcialmente organizados e disponíveis, objeto de transmissão nos processos de formação. À medida que, no curso da atividade, os saberes docentes não se limitam às prescrições contidas nas normas estabilizadas, reconhece-se a necessidade de que se promovam encontros com histórias que trazem a marca da singularidade nas situações de trabalho, ou seja, vive-se o trabalho como experiência e não como uma experimentação. O reconhecimento dessa pluralidade de fontes de aquisição de saberes que conformam o repertório dos professores e professoras em suas atividades nos situa diante da concepção de que a atividade de trabalho se insere na história e, portanto, faz história. (BRITO, 2014, p. 81).

Se o fato de se inserir na história e fazer história é pertinente à atividade de trabalho e mais especificamente à atividade de trabalho docente, a dimensão ética sublinhada pela professora Liliana Soares Ferreira (2015) se constitui como discussão basilar. Segundo a autora, o trabalho dos professores, que é ético na sua natureza, é confrontado com condições de trabalho aéticas por estarem marcadas por interesses espúrios vinculados à lógica do capital associada a um modo de operar neoliberal, mesmo em instituições públicas de ensino escolar (FERREIRA, 2015, p. 10).

A partir dessa forma sucinta, porém bastante densa de conceber e tencionar o trabalho docente, como o olhar do estudante-estagiário se volta para o trabalho docente tal como este está organizado? Como o trabalho docente é contemplado nos cursos de formação de professores? E, de que modo esse entendimento contribui para uma mediação a existir nos laços sociais estabelecidos entre professoras e professores regentes de turma – supervisores de estágio das escolas campo de estágio e os estudantes-estagiários de cursos de formação acadêmico-profissional de professores?

A aposta na palavra como via para que novas possibilidades de subjetividades docentes encontrem espaço a fim de que as atividades se desinstitucionalizem e abram espaço para uma inventividade imprescindível para o ato de constituir-se como professor-sujeito é a aposta publicitada por Ferreira em outro trecho do seu artigo que aborda de maneira bastante crítica o processo de “dessimbolização” e “desinstitucionalização” pelo qual é atravessado o trabalho docente. De acordo com a autora, portanto,

Importante ainda frisar que a educação é produzida com base em sentidos e, do mesmo modo, todo trabalho pedagógico gera sentidos. Por isto, acontece na dialogicidade, de modo que os professores que não dialogam sobre seu fazer, com o intuito de melhor compreender-se, de atribuir sentido ao como se constituem profissional da educação, ao seu conhecimento, acabam por reproduzir tão somente fazeres ou porque são simples, ou porque perderam o gosto pelo seu trabalho. (FERREIRA, 2015, p. 13).

Esse fazer desimplicado, essa não implicação com a docência enfatizada pela autora acima pode contribuir para o modo como o estágio curricular supervisionado de cursos de formação de professores é percebido por professoras e professores regentes de turma que lidam com os estudantes-estagiários no cotidiano de seus trabalhos docentes? Em contrapartida, um criticismo superficial tanto à escola, quanto aos professores desta, criticismo esse denunciado por Pimenta e Lima (2005/2006) pode encontrar fundamento nisso que pode ser entendido como uma “cessão do desejo⁸” por parte das professoras e dos professores?

O modo de enxergar o estágio enquanto eixo da formação docente, bem como os estudantes-estagiários com quem têm contato guarda relação com o que Pimenta e Lima (2005/2006) nomearam como uma crítica superficial, pois patina nos apontamentos do que não funciona e não promove condições para que se pensem os modos como os dois grupos de professores – os formados e os em formação – se constituem profissionais da educação escolar?

É possível que se pense, portanto, que não é sem motivo que o estágio curricular é nomeado por alguns sujeitos escolares encontrados no percurso do trabalho de campo da pesquisa a que se refere esta dissertação como “estágio de observação⁹”. Em relação a isso se faz necessária uma menção à ressalva de que a referida observação deve se desvencilhar da imitação, uma vez que os próprios docentes não compreendam a dimensão das peculiaridades do trabalho docente, assim como afirmam Castro, Maia e Alves-Mazzotti (2013) a partir de uma extensa pesquisa realizada junto a docentes de três estados brasileiros.

É, todavia, com essa advertência em mente que devemos apresentar a ressalva feita por autores da ergologia que afirmam ser de fato muito difícil falar da atividade de

⁸ A respeito da ideia traduzida como “ceder de seu desejo”, o professor Marcelo Ricardo Pereira (2016) apura esse movimento de demissão subjetiva em um livro que versa de maneira aprofundada sobre o padecimento de professores de adolescentes.

⁹ Em relação a este termo utilizado por alguns dos autores escolares acessados pelos procedimentos da pesquisa daremos maior atenção no capítulo dois que tratará do estágio curricular no âmbito da formação de professores, bem como no capítulo quatro em que apresentaremos o tratamento e a análise dos dados referentes ao campo da pesquisa referente a esta dissertação.

trabalho, especialmente quando levamos em consideração seu caráter microscópico, uma vez que boa parte da atividade industriosa humana e dos saberes investidos operam de modos singulares, atravessados pela historicidade e pelo contexto em que são realizados, sendo assim, por vezes, não passíveis de uma clara explicação ou compreensão em relação aos motivos que levam a atividade de trabalho a ser realizada desta ou daquela maneira. A esse respeito, Schwartz argumenta que

Sobre a impossível simplificação: sim, há uma tendência parcial e, até mesmo, massivamente eficaz, à simplificação. Mas, ao microscópio, essa tendência é sempre um pouco ilusória. Nunca terá fim a tentativa de antecipar o que jamais poderá sê-lo. E fazer como se o impossível se tornasse realidade, como o queria a gestão taylorista do trabalho antes de 1968; ou tentar, de outras maneiras, voltar às hipóteses sobre a possível transparência do trabalho, como por vezes, ainda hoje, isso cria contradições sociais que pesam sobre e explicam, em parte, a história que se faz. (SCHWARTZ, 2011, p. 35).

É colocando em diálogo as ideias acima com aquelas apresentadas por Lüdke e Boing (2012) que recupero as reflexões destes a partir de um texto que visa ao esclarecimento da necessária articulação entre formação e trabalho docentes. Os autores citados alardeiam a necessidade de enfrentamento da ideia ilusória de que a atividade de trabalho das professoras e professores é “fácil”. Para fundamentar seus argumentos, Lüdke e Boing (2012, p. 432-433) defendem que tal ideia apresenta como um dos pontos de ancoragem a própria vivência de uma espécie de experiência docente por meio do contato com as diversas professoras e professores ao longo do percurso correspondente à educação básica que se estende por quinze anos em média, no cenário de educação escolar brasileiro. Em contrapartida, contudo, os autores supracitados nos revelam que:

Embora os estudantes estejam em estreita e frequente contiguidade com seus professores, o que não ocorre com outros profissionais que encontram em sua infância e adolescência, como os médicos, ainda assim há uma face não acessível, não revelada à observação, embora não constitua aquele mistério impenetrável que caracteriza certas profissões. O professor se apresenta, se revela constantemente aos seus alunos, mas estes não podem alcançar todo o conjunto de pensamentos, reflexões, elaborações, decisões e mesmo ações que precedem as atividades desenvolvidas pelos professores frente a seus alunos. (LÜDKE; BOING, 2012, p. 433).

É, portanto, em relação a essa face não acessível à observação que podemos perceber uma conexão das ideias referidas às prerrogativas ergológicas. Tal conexão se torna ainda mais evidente quando os autores supracitados argumentam sobre a

necessidade imperativa de que os cursos de formação de professores sejam repensados a fim de que se considere como ponto de estofa a ideia de que é “importante que foquemos o olhar sociológico no trabalho real e não no prescrito, levando sempre em conta que o trabalho docente está passando por transformações” (LÜDKE; BOING, 2012, p. 443).

Desse modo abre-se espaço para que se busque compreender o que é passível de apreensão por meio do convívio com professoras e professores regentes seja na condição de estudantes da educação básica, seja na condição de estudantes-estagiários de cursos de formação de professores. Em ambos os casos, o que é observado não corresponde à totalidade da atividade de trabalho das professoras e dos professores. Tal totalidade é possível que seja vedada inclusive para quem exerce a atividade de trabalho, mas ainda aquilo que é acessível tal como o que os autores denominaram pensamentos, reflexões, elaborações, decisões e até ações antecedentes só podem ser manifestos por quem exerce a atividade de trabalho docente, sendo assim inapreensíveis de antemão por esforços externos.

Há que se enfatizar, todavia, tal como defendem Tardif e Lessard (2005, p. 79), que os professores enquanto trabalhadores gozam de uma autonomia mais acentuada do que os trabalhadores fabris, por exemplo. No entanto, Tardif e Lessard referindo-se a outros dois pesquisadores – David e Payeur (1991) – afirmam que

[...] essa dupla posição – ao mesmo tempo executantes e autônomos – se traduz também em tensões e dilemas, podendo, conforme os professores invistam em um ou outro polo (execução ou autonomia), desbocar em diferentes maneiras de assumir e viver sua identidade profissional. (TARDIF; LESSARD, 2005, p. 79).

Como então os saberes investidos e também os saberes constituídos são significados pelas professoras regentes da escola básica que participaram desta pesquisa é algo que pode nos revelar indícios de como operar com essas maneiras distintas e sempre singulares de “assumir e viver” suas identidades profissionais, sendo que este propósito se alinha com o que se pretendeu compreender ao longo da execução das ações referentes à investigação nesta dissertação traduzida e que se referem ao modo como as professoras de uma escola básica pensam e representam o estágio curricular e os estudantes-estagiários do curso de Pedagogia. Assim se justifica, mais uma vez, pertinência dos preceitos da ergologia a fim de que se possa enfrentar essa, às vezes, suposta e ilusória distância entre teoria e prática, entre formação e trabalho docentes.

Assim, corresponde a uma incumbência essencial e que deve ser apresentada de modo preliminar, a reflexão acerca do que se convencionou chamar de condição de trabalho docente. Tal procedimento se justifica justamente por que é o estágio curricular como eixo da formação de professores que possibilitará aos estudantes-estagiários e aos professores das instituições de Ensino Superior (IESs) lidarem de forma mais direta com a realidade da escola de Educação Básica e conseqüentemente com as condições em que professoras e professores realizam suas atividades de trabalho docente.

1.3. As condições de trabalho docente e sua relação com a formação de professores

No tópico anterior, me dediquei ao esclarecimento da ancoragem teórica de meus argumentos em relação à noção de trabalho docente utilizada. Todavia, tal noção, que compreende a docência como trabalho e este como atividade industriosa humana, encontra percalços no que se refere ao modo de sua implementação, ou mesmo verificação no contexto da escola básica e isso se deve majoritariamente às condições em que a referida atividade de trabalho é realizada.

Quais efeitos podem suscitar a partir das condições em que o trabalho docente é realizado? Levando em conta prioritariamente a noção de atividade que, assim como salientado por Schwartz (2005) e já explicitado previamente, se apresenta como transgressora, mediada e contraditória, como podemos perceber os efeitos das condições de trabalho docente para as professoras e para os professores da escola de Educação Básica? E, mais ainda, como esses referidos efeitos repercutem no modo como essas mesmas professoras e professores lidam com os estudantes-estagiários na escola campo de estágio?

É, então, com a instigação traduzida pela problemática acima que buscarei melhor compreender as condições de trabalho docente com a premissa de que tais condições localizam-se na base dos estudos acerca da saúde tanto física quanto psíquica dos professores, tal como afirmam Esteve (1999), Dejours (2004; 2012), Souza e Leite (2011), para citar alguns exemplos. Dessa forma, pretendo conduzir meu esforço de pesquisa para entender o modo como essas condições de trabalho repercutem no modo como o estágio curricular e os próprios estudantes-estagiários são representados por professoras e professores da educação básica.

Tomo assim, como orientação preliminar as reflexões de Trinquet quando este afirma de forma categórica que:

Infelizmente, na contemporaneidade, o que se constata, globalmente, é que o trabalho, na maioria dos casos, é embrutecedor, alienante e mesmo traumatizante e, muito frequentemente, mortífero. Todavia, não é o trabalho, em sua função fundamental e ontológica, que acarreta essas perversões, e sim as condições de trabalho que são impostas. Condições, por sua vez, imputadas pelos próprios Homens. Nesse caso, os Homens podem mudá-las, podem fazê-las evoluir favoravelmente ao interesse de todos e não somente ao interesse egoísta e perigoso de uns poucos. (TRINQUET, 2011, p. 111).

Semelhantemente à reflexão supra-apresentada, Tardif (2013), assim como autores que analisam a realidade brasileira, tais como Diniz-Pereira (2015) e Arnosti e Neto (2017), pautam a ideia de profissionalização do ensino e enfatizam seus pontos favoráveis ao afirmar que há avanços em relação à consideração da docência como profissão que visa a superar as idades da vocação e do ofício e apresenta diversas possibilidades de avanço em relação ao exercício da atividade de trabalho docente.

No entanto, paradoxalmente, há também, do ponto de vista das reais repercussões desse movimento de profissionalização, para que seja possível considerar a docência como uma profissão, esforço que já remonta três décadas, segundo Tardif (2013), a instituição de outras várias competências para aqueles que se propõem à realização da atividade de trabalho docente.

Em contrapartida, ainda de acordo com os argumentos de Tardif (2013), o que se percebe na realidade é que a promessa em relação à melhoria ou avanço do trabalho docente não se verifica tal como prometido, restando, assim, as exigências que recaem sobre as professoras e os professores na era da profissionalização e que são, por sua vez, sensivelmente mais intensas do que na idade do ofício ou na idade da vocação.

Em suma, o que se verifica é que o processo de profissionalização da docência instituiu um aumento significativo em relação à demanda de trabalho que recai sobre as professoras e sobre os professores, sendo que o referido processo opera a partir do eixo central de que estes devem ser cada vez mais qualificados. Contudo, não garantiu as condições mínimas para que a docência pudesse ser considerada de maneira igualitária em relação às outras profissões, o que se relaciona mais diretamente com as condições de trabalho docente que continuam precárias em diversos lugares do globo. De uma maneira geral, exige-se mais e conservam-se as condições ruins de trabalho docente quando não as depreciam ainda mais com o aumento significativo das exigências que

recaem sobre os professores e professoras agora tomados como profissionais, ou seja, tal modo de fazer frequentemente atende aos “interesses egoístas e perigosos de uns poucos” (TRINQUET, 2010, p. 111).

Dessa forma, há um risco de que fique então instituída uma tentativa de aumento da qualidade da formação de professores, já que os índices demonstram que esta é deficitária (e isso recai quase que exclusivamente sobre as IESs) por um incremento da atividade prática no âmbito da formação acadêmico-profissional. No entanto, as condições para o exercício da atividade de trabalho docente não são melhoradas e sua deterioração paulatina não são enfrentadas como importante variável para a qualidade do trabalho realizado por professoras e professores, especialmente, mas não exclusivamente, em relação àqueles que desempenham suas atividades de trabalho docente em escolas públicas.

Em relação, portanto, a todo o cenário acima desvelado e tomando como elemento central de análise as próprias condições de trabalho docente, Pereira Junior e Oliveira (2016) afirmam que há um crescimento das publicações que abordam, investigam e analisam o tema e atribuem esse fenômeno a uma maior preocupação em relação às condições em que se desdobram os trabalhos dos professores. Ainda segundo os autores,

[...] essa maior atenção voltada para as condições de trabalho docente, presente na literatura mais recente, pode ser atribuída aos processos de reforma educacional iniciados no final do século passado e que resultaram na ampliação massiva dos sistemas escolares. (OLIVEIRA; PEREIRA JUNIOR, 2016, p. 857).

É também nesse sentido que Oliveira (2004) salienta que as novas exigências que recaem sobre os professores contribuem para a fragilização da identidade docente quando têm como principal desfecho a ideia de que o ato de ensinar deixa de ser o elemento central da função dos professores que são convocados a assumirem outros papéis.

Por outro lado, a professora Liliana Soares Ferreira (2014) compreendendo o trabalho como inerente ao humano e que está localizado do ponto de vista do sujeito e do desejo, o contrapõe ao emprego que é entendido em relação

[...] à capacidade dos seres humanos de se manterem, sobreviverem em uma sociedade capitalista, de poderem consumir e de se constituírem cidadãos. Embora o empregado produza, o faz porque é demandado. Enquanto o

trabalho existe antes e depois do emprego, estabelecendo a condição de o mundo humano existir, o emprego reproduz as relações sociais. (FERREIRA, 2014, p. 7).

A diferenciação supramencionada sustenta as reflexões da autora que destaca a diferença entre as condições de trabalho e as condições de emprego. Assim, portanto,

[...] intensificação, precarização e exploração [...] estão inter-relacionadas, sendo resultantes das condições relativas ao emprego que afetam o trabalho. É por essas condições de emprego que o trabalho se torna fonte de conflitos e mal-estares [...]. (FERREIRA, 2014, p. 8).

Ferreira (2014, p. 8) dá continuidade aos seus argumentos e afirma que “não é o trabalho que gera o mal-estar, mas as condições nas quais está inserido o emprego”. Infere-se aqui, portanto, que o que a autora denomina como “condições relativas ao emprego” encontra alguma relação com a noção de normas antecedentes apresentada previamente neste mesmo capítulo. Ao passo que o que é denominado trabalho se referiria mais adequadamente à ideia de renormalizações ou ressignificações, no que estas escapam ao trabalho prescrito e, por isso, guardam relação com a noção de atividade também já esclarecida.

Outro estudo que corresponde a uma importante contribuição para o entendimento acerca do que se convencionou chamar de condições de trabalho ou emprego docente é o estado da arte organizado pelas professoras Aparecida Neri de Souza e Márcia de Paula Leite (2011) que objetivou a análise de teses e dissertações publicadas entre os anos de 1997 e 2006 acerca do tema: trabalho e saúde dos professores da educação básica no Brasil. A partir da referida análise, portanto, as autoras elencaram um vasto rol de problemas relacionados às condições de trabalho docente, desde os mais elementares àqueles mais complexos anunciados por dezesseis pesquisadores¹⁰. Dentre os problemas elencados destaco a pluralidade que a estes concernem, uma vez que as queixas elencadas vão desde questões infraestruturais, passando pela exigência física em relação às atividades de trabalho docente e alcançando também aspectos relativos à saúde mental das professoras e professores que compuseram os sujeitos de pesquisa das teses e dissertações investigadas.

Resta dizer, ainda com relação à pesquisa de Souza e Leite (2011), que embora corresponda a um estudo bastante amplo, deixou de considerar trabalhos que versam a respeito do tema – trabalho e saúde. A exemplo do limite dos estudos realizados, merece

¹⁰ A lista completa está disponível na tabela localizada no APÊNDICE I desta dissertação.

menção a dissertação escrita por Margareth Diniz (1997) que revela uma investigação acerca de mulheres-professoras em “desvio de função” em decorrência de “transtornos mentais”. Segundo Diniz (1997), como consequência ao seu percurso no campo da educação, pode perceber algo que malograva na relação que as professoras de anos iniciais teciam com o trabalho pedagógico. Nesse sentido a autora informou que:

Observava um profundo mal-estar das professoras, o qual se manifestava cotidianamente em suas queixas. Entre estas, eram apontadas, principalmente, a falta de condições materiais para a execução do trabalho, a pequena oferta de capacitação profissional, a dificuldade de lidar com a clientela e a questão salarial. Mas a queixa que sobressaía se referia principalmente ao aluno, à sua dificuldade em aprender e à sua indisciplina. (DINIZ, 1997, p. 11).

É inegável, portanto, o reconhecimento de que as condições de trabalho docente apresentam características peculiares que variam em maior ou menor intensidade em relação a cada contexto escolar. Mas quais são os efeitos das referidas condições de trabalho docente para professoras e professores da educação básica? Este questionamento se conecta com a ideia de subjetividade já revelada ao longo desta dissertação e deve ser referenciada para que consideremos a dimensão do trabalho real presente na atividade de trabalho docente, uma vez que as condições de trabalho compõem o cenário e enredo em relação ao qual o estágio curricular é realizado.

Desse modo, mais uma vez recorrendo às reflexões de Souza e Leite (2011), compreendemos que a psicopatologia do trabalho inaugurou um novo paradigma teórico para orientar os estudos sobre o tema do sofrimento físico e psíquico experimentado por trabalhadores. Ainda segundo as autoras, esse novo paradigma difundiu um tripé principiológico que elas sintetizaram da seguinte maneira:

- a) o estudo sobre as condições de trabalho não pode ser feito sem que se leve em consideração a organização do processo de trabalho e os diferentes tipos de sofrimento físico e psíquico que ela impõe aos trabalhadores;
- b) a análise das doenças profissionais deve levar em conta que as situações de saúde e doença não se opõem como dois extremos, mas se configuram mais como um *continuum* saúde/doença, em que os limites entre uma situação e outra são tênues, flexíveis e em geral passíveis de reversibilidade;
- c) o sofrimento possui uma dimensão dinâmica que enseja um esforço criativo de transformação. Nesse sentido, o trabalhador não é um receptor passivo de agentes provocadores de doença, mas participa desse processo, desenvolvendo um papel importante na produção de sistemas defensivos. Esse esforço, de caráter individual ou coletivo, pode tanto criar melhores condições para que os profissionais preservem sua saúde, mesmo em condições bastante adversas, como ser explorados pela organização em proveito da produtividade, provocando mais sofrimento psíquico. (SOUZA; LEITE, 2011, p. 1108)

Souza e Leite mencionam ainda que no campo da educação, o autor espanhol José Manuel Esteve inova nas investigações acerca das repercussões das condições docentes para a saúde física e mental dos professores ao dar maior ênfase a um conceito já mencionado por Ida Berger¹¹, o mal-estar docente. Assim, ainda segundo as autoras, depreende-se dos ensinamentos de Esteve (1999) que

[...] o mal-estar docente é um fenômeno social do mundo ocidental, que possui como agentes desencadeadores a desvalorização, concomitante às constantes exigências profissionais; a violência; a indisciplina, entre outros fatores que acabam por promover uma crise de identidade em que o professor passa a se questionar sobre a sua escolha profissional e o próprio sentido da profissão. (SOUZA; LEITE, 2011, p. 1109)

É também sob influência dos estudos de Esteve (1999) em relação ao mal-estar docente vivenciado por professoras do ensino fundamental que Brito et al. (2014) apresentam suas reflexões em decorrência de um estudo comparativo entre professoras francesas e brasileiras. Com referência nos resultados dos estudos realizados as pesquisadoras inferem que a base do mal-estar docente para as professoras brasileiras

[...] é principalmente dada pelas condições precárias de trabalho, com destaque para a sobrecarga de trabalho, o número considerado elevado de alunos por turma e os baixos salários, que expressam a desvalorização do ofício. Em grande parte das escolas da rede pública brasileira não se considera suficientemente o tempo necessário à realização de encontros para planejamento pedagógico, preparação de aulas e correção de exercícios escolares. Além disso, as professoras precisam complementar sua renda realizando o seu ofício em mais de uma unidade escolar. (BRITO et al., 2014, p. 599).

Souza e Leite (2011, p. 1110) somam-se às pesquisadoras acima citadas para delinearem uma crítica a alguns dos estudos que versam sobre os problemas relacionados à saúde dos professores que tomam os referidos problemas “muito mais como um processo biopsíquico do que um processo social”. Como enfrentamento desse olhar monolítico, as autoras destacam os trabalhos com referência na ergonomia e na ergologia, devido à dimensão multidisciplinar para enfrentamento das questões relacionadas à saúde dos professores; bem como os estudos que foram orientados a

¹¹ Segundo o professor Marcelo Ricardo Pereira (2016), em um estudo sociológico que investigou 7.500 professores franceses, Berger (1957) introduziu a expressão mal-estar docente para, nas palavras de Pereira (2016, p. 40), “designar o “descontentamento dos professores” que já se apresentava à época, sobretudo, como consequência dos baixos salários, precárias condições de trabalho, poucas oportunidades de promoção ”e queda do prestígio social da profissão”.

partir das contribuições da Psicologia do Trabalho e da Psicodinâmica do Trabalho a partir da perspectiva proposta por Christophe Dejours.

Faz-se notar aqui, portanto, um diálogo bastante próximo entre as já mencionadas reflexões de Trinquet (2010) acerca das más condições de trabalho pensadas por meio da ótica da ergologia que são, por sua vez, compreendidas como resultantes da ação de Homens e seus efeitos consequentes que agridem de maneira incisiva a saúde tanto física quanto psíquica de professoras e professores.

É, portanto, em relação a este cenário desvelado que as normas antecedentes relacionadas ao trabalho docente não cessam de ser criadas, haja vista o recente esforço para a criação de uma Base Nacional Curricular Comum (BNCC), a precarização do Programa Institucional de Bolsa de Incentivo à Docência (Pibid) e a deturpação da noção de Residência Pedagógica e lançam os sujeitos que com elas operam ou à via do adoecimento ou às infinitas renormalizações e ressignificações a partir do exercício da atividade industriosa humana de trabalho¹².

Pensar o estágio curricular a partir dessas várias considerações é pensá-lo como importante elemento a compor a formação de professores. Nesse sentido, esclarecer suas mais relevantes características, bem como debatê-lo por meio seja dos documentos, seja de algumas produções científico-acadêmicas que se debruçam em relação a este eixo da formação docente é a tarefa cujos meus esforços estarão orientados a partir deste momento.

É, portanto, em um cenário em que a subalternização, ou, como prefere dizer Oliveira (2004, p. 1127), uma “flexibilização e precarização” do trabalho docente se revela e impõe seus efeitos que se estabelecem os laços sociais entre professoras e professores regentes de turma – supervisores de estágio das escolas campo de estágio e os estudantes-estagiários. Como então os docentes lidam com mais essa demanda que institui, segundo a fala de um dos autores escolares acessados pelos procedimentos da pesquisa neste texto apresentada, a presença de “mais um adulto” em sala de aula? É o

¹² Em vista das medidas anunciadas pelo Governo Federal que alteram a forma como se organiza o Programa, o Fórum Nacional do Pibid divulgou, em fevereiro de 2016, nota de repúdio nos seguintes termos: “Vimos manifestar com veemência o nosso repúdio à decisão do Presidente da CAPES, Dr. Carlos Nobre, de excluir mais de 45.000 bolsistas do PIBID. Essa decisão foi divulgada por meio do Ofício Circular Nº 2/2016-CGV/DEB/CAPES de 18 de fevereiro de 2016, que informa o cancelamento dos bolsistas que completam 24 meses no Programa e a eliminação automática das cotas de bolsa aprovadas para as instituições. Isso significa que os bolsistas excluídos não serão substituídos e que os formadores do Programa serão dispensados. De imediato, em torno de 3.000 escolas públicas serão desligadas do Programa (...). Cf. http://www.anped.org.br/sites/default/files/images/forum_nacional_do_pibid_nota_de_repudio_.pdf.

que se pretende apurar com maior detalhamento por meio da análise dos dados construídos a partir do trabalho de campo da pesquisa e que será revelado, mais detalhadamente no capítulo quatro desta dissertação a fim de que se possa aproximar da compreensão acerca do modo como as professoras participantes da pesquisa pensam e representam tanto o estágio curricular quanto os estudantes-estagiários do curso de Pedagogia.

Alinho-me também a Diniz-Pereira (2015, p. 151) quando o autor soma à “indissociabilidade teoria-prática” um segundo grupo de elementos indissociáveis, a saber, a formação e trabalho docentes. Frente a esse argumento, portanto, pensar o trabalho docente como articulado ao estágio curricular é uma possibilidade que considera de antemão a necessidade de uma aproximação da universidade em relação à escola de Educação Básica. Deve-se enfatizar, no entanto, que essa aproximação não visa à “qualificação” da escola e seus sujeitos por uma via que se pautar a partir da submissão destes aos saberes formais constituídos e operados pela academia. Mas, distintamente, do reconhecimento inadiável dos saberes investidos mobilizados pelos sujeitos inseridos na escola de Educação Básica, a fim de que o confronto desses dois tipos distintos de saberes, cada qual com sua importância e estatuto de legitimidade, resulte em um processo de “interfecundação” que vise ao benefício tanto da formação quanto do trabalho docente.

Em relação a esse propósito, portanto, dialogamos com as reflexões de Trinquet quando este afirma que

Esse saber investido – que é um verdadeiro saber – é complementar do saber constituído. Para compreender toda situação de trabalho, essas duas formas de saberes são indispensáveis. Eles constituem os dois lados de toda a atividade de trabalho, sua unidade dialética. Para compreender e analisar uma situação de trabalho, o procedimento de associar os saberes acadêmicos com os saberes da experiência daqueles que trabalham, certamente, consiste em uma atitude deontológica e ética, mas, se trata, sobretudo, de uma postura científica. (TRINQUET, 2010, p. 100).

Desse modo, partimos da concordância em relação ao pressuposto de que “não se pode compreender o trabalho real e o agir sobre ele permanecendo sempre em uma sala de aula” (TRINQUET, 2010, p. 108). Deve ser esse, portanto, o propósito central do estágio curricular e que se não for considerado um elemento essencial de um processo formativo, deixa de contribuir para a formação acadêmico-profissional dos

futuros professores, tal como discutirei mais aprofundadamente no capítulo dois desta dissertação que tratará do estágio curricular no contexto da formação de professores.

2. O ESTÁGIO CURRICULAR COMO ELEMENTO CONTRIBUINTE DE INTERFECUNDAÇÃO ENTRE OS SABERES CONSTITUÍDOS E OS SABERES INVESTIDOS

Após o exercício realizado no capítulo anterior em que o trabalho docente foi pensado a partir da perspectiva da atividade humana e que deve este guardar íntima relação com a própria formação de professores, tratarei ao longo deste capítulo do elemento da formação docente que tem como principal propósito o estabelecimento de uma ponte entre os saberes constituídos e os saberes investidos. Faço aqui, então, referência ao estágio curricular no âmbito dos cursos de licenciatura.

O propósito central dos meus argumentos ao longo deste capítulo será, portanto, a verificação dos principais aspectos relacionados ao estágio curricular de cursos de formação docente a fim de que possamos pensar se aquele pode cumprir o papel de colaborar com esta.

Para tanto optei por uma organização que, em um primeiro momento, apresentará os resultados de uma pesquisa realizada na esfera das últimas quatro Reuniões Científicas Nacionais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), a saber: 35^a (2012), 36^a (2013), 37^a (2015) e 38^a (2017) em que serão apresentados os dados mais relevantes acerca de 21 trabalhos localizados em que o estágio seja elemento central ou ao menos tangencial das reflexões dos autores.

O segundo momento deste capítulo será orientado por uma revisão de literatura que abarcou algumas das obras e textos científicos mais citados no que se refere ao tema estágio no âmbito da formação de professores a fim de que se possa atingir o propósito já previamente anunciado.

2.1. O estágio curricular como eixo da formação de professores

Neste momento do presente capítulo não me furtarei a conduzir o importante exercício de pensarmos o estágio curricular como eixo da formação de professores. Para tanto, apresentarei os resultados do estudo de alguns textos e obras que tratam desse eixo para que seja delimitado o campo referente a esta pesquisa.

Desse modo, alguns autores que têm estabelecido pesquisas acerca do estágio em relação à formação de professores, tais como Silvestre (2016); Silvestre e Valente (2014); Silvestre e Placco (2011); Calderano (2015; 2013; 2012a; 2012b); Pimenta e

Lima (2012); Gatti (2010), Gatti e Barreto (2009), entre outros, serão orientadores desta revisão de literatura.

Ademais, serão apresentados os resultados da análise das quatro últimas reuniões científicas nacionais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd)¹³ cujo foco foi a identificação e leitura de todos os trabalhos publicados nos anais das referidas reuniões que tratassem da temática estágio curricular supervisionado.

2.1.1. O estágio curricular em relação aos anais das últimas quatro reuniões científicas nacionais da ANPEd: o que nos dizem os pesquisadores em Educação?

Iniciarei, com a explicitação dos resultados da pesquisa realizada no âmbito da ANPEd a fim de que um panorama acerca da pós-graduação e pesquisa em Educação nos revele o cenário a partir do qual o estágio curricular vem sendo investigado.

Mas, em que consiste, afinal, o propósito de investigar trabalhos publicados em periódicos ou anais de encontros científicos que versam sobre o estágio curricular supervisionado? Em relação a essa pergunta, Castro e Holmesland (1984 apud Alves, 1992) ressaltaram a má qualidade das revisões de literatura das dissertações de mestrado da PUC-RS à época da escrita do artigo, elencando como um dos principais motivos o uso de livros, fontes datadas e, portanto, muitas vezes, defasadas, em vez de artigos publicados em revistas e periódicos científicos.

A proposta é, portanto, apresentar os resultados de uma revisão de literatura acerca do estágio curricular supervisionado a fim de que seja possível identificar as lacunas presentes nesse campo de estudo relacionado com a formação de professores, fundamentar e justificar o problema de pesquisa, bem como apresentar a construção teórica que possibilitará a análise dos dados produzidos ao longo da pesquisa. Faz-se isso em concordância mais uma vez com Alda Judith Alves já que corroboramos com a ideia de que

[...] a má qualidade da revisão de literatura compromete todo o estudo, uma vez que esta não se constitui em uma seção isolada, mas, ao contrário, tem por objetivo iluminar o caminho a ser trilhado pelo pesquisador, desde a

¹³ As edições das reuniões científicas nacionais da ANPEd investigadas para o exercício que propõe este projeto de pesquisa foram as 35ª, 36ª, 37ª e 38ª.

definição do problema até a interpretação dos resultados. Para isso ela deve servir a dois aspectos básicos: (a) a contextualização do problema dentro da área de estudo; e (b) a análise do referencial teórico. (ALVES, 1992, p. 54).

É, portanto, no sentido de iluminar o caminho a ser trilhado por mim no percurso da pesquisa a que se refere esta dissertação que optei nesse primeiro momento por apresentar minhas análises acerca do modo como o estágio curricular relativo a cursos de formação de professores foram abordados no contexto das últimas quatro reuniões científicas nacionais da ANPEd. Na tabela que segue, portanto, apresentarei os dados quantitativos relacionados aos trabalhos aceitos e excedentes das referidas reuniões científicas a fim de que se possa ter como parâmetros tanto o número total de trabalhos publicados nos anais das reuniões nacionais investigadas, quanto o montante destes que abordam a temática do estágio seja direta ou indiretamente.

TABELA 2

DISTRIBUIÇÃO DOS ARTIGOS ACERCA DO TEMA ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO POR REUNIÃO CIENTÍFICA E POR GT					
Grupos de Trabalho (GT's)	35ª Reunião Científica Nacional da ANPEd (2012) Estágio[Total]	36ª Reunião Científica Nacional da ANPEd (2013) Estágio[Total]	37ª Reunião Científica Nacional da ANPEd (2015) Estágio[Total]	38ª Reunião Científica Nacional da ANPEd (2017) Estágio[Total]	TOTAL
GT02 - História da Educação	00[11]	00[15]	01[18]	00[10]	01[54]
GT03 – Movimentos Sociais, Sujeitos e Processos Educativos	00[15]	00[08]	00[21]	00[21]	00[65]
GT04 – Didática	01[21]	01[09]	00[15]	00[14]	02[59]
GT05 – Estado e Política Educacional	00[19]	00[17]	00[30]	00[26]	00[92]
GT06 – Educação Popular	00[13]	00[12]	00[18]	00[20]	00[63]
GT07 - Educação de Crianças de 0 a 6 anos	00[18]	00[12]	01[29]	00[17]	01[76]
GT08 - Formação de Professores	01[22]	02[18]	04[36]	06[28]	13[104]
GT09 – Trabalho e Educação	00[13]	00[10]	00[20]	00[21]	00[64]
GT10 – Alfabetização, Leitura e Escrita	00[17]	00[13]	00[20]	00[12]	00[62]
GT11 – Política da Educação Superior	00[12]	00[11]	00[23]	00[15]	00[61]
GT12 – Currículo	00[15]	00[18]	00[27]	00[20]	00[80]
GT13 – Educação Fundamental	00[19]	00[17]	00[22]	00[16]	00[74]

Grupos de Trabalho (GT's)	35ª Reunião Científica Nacional da ANPEd (2012) Estágio[Total]	36ª Reunião Científica Nacional da ANPEd (2013) Estágio[Total]	37ª Reunião Científica Nacional da ANPEd (2015) Estágio[Total]	38ª Reunião Científica Nacional da ANPEd (2017) Estágio[Total]	TOTAL
GT14 – Sociologia da Educação	00[17]	00[17]	00[21]	00[16]	00[71]
GT15 – Educação Especial	00[19]	00[20]	00[29]	00[16]	00[84]
GT16 – Educação e Comunicação	00[14]	00[20]	00[21]	00[18]	00[73]
GT17 – Filosofia da Educação	00[16]	00[11]	00[16]	00[16]	00[59]
GT18 – Educação de Pessoas Jovens e Adultas	00[16]	00[12]	00[23]	00[17]	00[68]
GT19 - Educação Matemática	00[12]	01[20]	01[15]	00[11]	02[58]
GT20 - Psicologia da Educação	00[10]	01[07]	00[18]	00[12]	01[47]
GT21 – Educação e Relações Étnico-Raciais	00[22]	00[18]	00[29]	00[27]	00[96]
GT22 – Educação Ambiental	00[17]	00[07]	00[13]	00[19]	00[56]
GT23 – Gênero, Sexualidade e Educação	00[17]	00[17]	00[26]	00[21]	00[81]
GT24 - Educação e Arte	01[14]	00[18]	00[22]	00[20]	01[74]
TOTAL	03[369]	05[327]	07[512]	06[413]	21[1.651]

FONTE: Elaborado pelo autor com dados extraídos da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPEd <http://www.anped.org.br/>

Percebe-se, por meio da frieza dos números apresentados, que apenas vinte e um (21) aproximadamente 0,9% do total de hum mil, seiscentos e vinte e um (1.621) trabalhos apresentados versam de maneira direta ou tangencial com o estágio enquanto tema. Somam-se a estes ainda um (01) trabalho dentre os cento e um (101) trabalhos encomendados apresentados nas quatro reuniões científicas investigadas, ou seja, um montante também menor que 1% da totalidade dos trabalhos, sendo necessário ressaltar, ainda, que o referido trabalho assinado por Marli André (2017) pauta a inserção profissional de egressos de programas de iniciação à docência e, portanto, apenas flerta de maneira tímida e indireta com o tema estágio curricular, tal como verificaremos mais adiante ainda neste capítulo.

Relativizamos, tal como necessário para que possamos ir além dos números, que alguns grupos de trabalho da ANPEd visam a enfrentar outras discussões e é

compreensível a não existência de trabalhos acerca do estágio curricular contextualizados no âmbito de cursos de formação de professores.

Todavia, em referência às reflexões apresentadas por autoras tais como, Silvestre (2016), Calderano (2015; 2012a), Silvestre e Valente (2014), Silvestre e Placco (2011), Pimenta e Lima (2012), dentre outros, é possível que se hipotetize causa distinta para a existência de um volume tão acanhado de produções acerca do estágio curricular, estando esta vinculada a uma subvalorização do estágio enquanto eixo da formação de professores.

Feita, então, essa ressalva, passo agora à apresentação dos dados referentes à pesquisa realizada objetivando delinear uma concepção de estágio curricular a fim de que as representações acerca tanto do estágio curricular, quanto dos estudantes-estagiários, por parte das professoras participantes desta pesquisa possam ser analisadas em posterior momento dedicado a essas análises.

Assim, buscar-se-á entender: os objetos recortados pelos autores; os sujeitos de pesquisa investigados; os métodos por meio dos quais os trabalhos (pesquisas) se desenvolveram; os problemas de pesquisa elencados; bem como as bases epistemológicas a sustentarem as propostas de pesquisa.

Para tanto recorrerei ao procedimento de leitura e análise da íntegra dos trabalhos selecionados dentre aqueles publicados nos anais dos quatro últimos encontros nacionais da ANPEd visando à identificação dos elementos supracitados (objeto, sujeitos, métodos, problemas e bases epistemológicas). É inegável que o exercício referido compõe apenas uma faceta da revisão de literatura acerca dos temas que atravessam o objeto de estudo já explicitado, portanto, faz-se necessário compreendê-lo como não exaustivo, ainda que imprescindível. Feitas essas considerações preliminares, passemos então à análise dos trabalhos identificados e selecionados.

2.1.1.1. 35ª Reunião Científica Nacional da ANPEd

A 35ª Reunião Científica Anual da ANPEd ocorreu no ano de 2012 e teve seu tema intitulado: **Educação, Cultura, Pesquisa e Projetos de Desenvolvimento: o Brasil do Século XXI.**

Os anais da reunião foram compostos de 369 trabalhos dentre os quais três tiveram a temática do estágio abordada por seus autores, o que equivale a aproximadamente 0,82% do total de trabalhos. Destaco ainda que nenhum dos vinte e

um (21) trabalhos encomendados dialogou com a temática do estágio curricular, nem direta, nem indiretamente.

Nesse contexto, Sambugari (2012) subscreve o primeiro artigo a ser analisado neste tópico. Artigo esse inserido no GT04 – Didática e que apresenta, segundo a autora,

(...) alguns resultados da pesquisa realizada sobre a socialização do exercício docente entre alunos estagiários do curso de Pedagogia de uma instituição pública de ensino superior e professoras da rede municipal de ensino de uma cidade do interior do estado de Mato Grosso do Sul. (SAMBUGARI, 2012, p. 2).

Salienta-se, portanto, já neste primeiro momento, os sujeitos de pesquisa que são os estudantes-estagiários da instituição pública de ensino superior que não tiveram nenhuma experiência com o exercício da docência em momento anterior à realização do estágio curricular. Somaram-se, então, quatro (04) sujeitos com essas características. Vale ressaltar, ainda, que há um olhar da pesquisadora para as professoras em exercício com quem os sujeitos de pesquisa mantiveram contato, bem como com a professora formadora responsável pela orientação do estágio por parte da instituição de ensino superior.

Em relação ao objeto de estudo, Sambugari visou à compreensão do que nomeou socialização, sendo esta entendida como “os modos de interação que ocorrem mediante ações e práticas que vão se constituindo numa relação de trocas diversas, ainda que mantenham traços comuns” (2012, p. 4).

Amparada em discussões propostas por Bourdieu (2003), Bernstein (1996) e Collins (1981), a autora entende que

(...) a socialização consiste também na relação de trocas entre os futuros professores e as professoras em exercício, a partir de disposições incorporadas pelo percurso de cada um, abarcando um conjunto de relações de classificação e de enquadramento que, dependendo das relações, favorece, ou não, um ambiente propício para a transmissão e a manutenção das práticas relativas ao exercício da função docente. (SAMBUGARI, 2012, p. 5-6).

Visando a compreender como a socialização entre estagiários e professoras regentes de turma contribui para o processo de formação docente no contexto do estágio curricular, Sambugari (2012) recorreu a diversos instrumentos metodológicos, tais como sessões de observação, análise dos registros dos estudantes-estagiários nos respectivos

diários de estágio, gravações das reuniões de estágio na universidade e entrevistas que contribuíram para a apuração e posterior análise dos dados.

É possível perceber, entretanto, que o artigo deixou de apresentar uma discussão mais aprofundada acerca dos dados obtidos e, por isso sua contribuição ficou fragilizada.

O segundo trabalho a ser destacado é de autoria de Rodrigues (2012) e se inscreve no GT08 – Formação de Professores. No trabalho, a autora recorre às reflexões de célebres pensadores no campo da formação de professores – tais como: Candau (1988), Nóvoa (1992), Perrenoud (1993; 1999), Tardif (2011), Tardif e Lessard (2005), Gatti e Barreto (2009), por exemplo – e também se ampara em pesquisadores renomados no estudo do estágio curricular em âmbito nacional, com destaque para as referências aos trabalhos de Pimenta e Lima (2012) e Pimenta (1994). O intuito desvelado foi apontar como tendência o pensamento de que a referida formação se faz mais qualificada quando há uma relação harmônica entre a instituição de formação e a escola de Educação Básica. Entretanto, a autora salienta que nos trabalhos estudados ao longo da pesquisa que deu causa ao artigo ora em análise, a parceria entre IES e escola da Educação Básica é rara.

Como objetivo central do seu esforço de pesquisa a autora informa que pretendeu analisar

(...) como um estágio acontece em uma escola de educação básica com todos os seus envolvidos, estagiários, professores regentes, professores supervisores de estágio, diretora e alunos da escola, e suas relações, bem como verificar qual a função, ou o papel que cada um possui na realização do estágio supervisionado na formação de professores. (RODRIGUES, 2012, p. 3).

Além do objetivo central do estudo, nota-se também no trecho acima a definição dos sujeitos da pesquisa realizada pela investigadora. Algo que nos chama atenção é a amplitude dos sujeitos pesquisados, uma vez que a pesquisa não se restringiu a um grupo específico no contexto do estágio curricular, mas pretendeu lançar luz sobre todos os envolvidos com esse eixo da formação docente.

Como proposta metodológica Rodrigues (2012, p. 4) informou que fez uso de instrumentos diversificados tais como entrevistas; observações de aulas, tanto na escola campo de estudo como na universidade, bem como seus respectivos registros; e acompanhamento de reuniões também devidamente gravadas e transcritas.

Em um trecho de seu texto a autora chama nossa atenção para o modo como os estagiários enxergavam o estágio antes de participarem da pesquisa em comparação com seus relatos posteriormente à realização desta. A autora destaca assim o fato dos estudantes-estagiários terem problematizado o estágio a partir de uma perspectiva reflexiva e os resultados desse modo de fazer em relação aos efeitos esperados desse eixo da formação docente.

Merece destaque ainda os argumentos de Rodrigues (2012) que se ampara em Formosinho (2001) para teorizar dois momentos distintos referentes ao estágio, a saber: a) a aprendizagem da docência na escola, que corresponde à primeira etapa do processo de formação docente; e b) a análise das observações feitas a partir do confronto com os conhecimentos aprendidos ao longo do curso.

Há no relato de pesquisa presente no artigo em estudo a caracterização de dois professores regentes de turma que participaram da pesquisa e a descrição da maneira como eles lidaram com os estagiários e como compreendem o estágio curricular é bastante singular, a ponto de um dos estagiários sujeitos de pesquisa defini-la como “menos burocrática e mais humana”. Frente a esse dado, algumas questões: Como a escola foi selecionada para participar do estudo? Como os professores regentes de turma foram escolhidos? E ainda... será que o modo diferente de pensar e operar a partir do lugar de professor regente de turma – supervisor de estágio tem relação direta com o estabelecimento de uma parceria entre universidade e escola básica? Essas questões são essenciais para que se imprima um esforço de qualificar o eixo da formação de professores referente ao estágio curricular.

Um dos conceitos que amparam a discussão teórica proposta pela pesquisa realizada por Rodrigues (2012) foi denominado “circularidade dos saberes” e é atribuído a Martinand (2002). Tal aporte teórico traduz a ideia de que o estágio curricular deve superar a dicotomia entre teoria e prática.

A autora faz ainda uma cuidadosa análise dos efeitos da pesquisa para cada um dos envolvidos e aponta para algumas lacunas que ainda ficaram por ser trabalhadas em estudos posteriores tais como investigações que visem a verificar quais saberes são mobilizados durante o estágio, por todos os envolvidos, uma vez que iniciativas como essas podem, ainda segundo Rodrigues (2012, p. 13), ampliar as discussões acerca do “entrecruzamento de saberes entre universidade e escola”.

A menção tanto ao referido “entrecruzamento de saberes”, quanto à própria “circularidade dos saberes” se relacionam de maneira muito próxima aos preceitos

ergológicos por nós já estudados e esclarecidos e que de fato podem corresponder a uma das chaves a serem utilizadas a fim de que se dê uma real aproximação entre IESs e escolas campos de estágio sendo esta imprescindível para que a unidade entre teoria e prática possa ser vislumbrada.

O terceiro e último trabalho que trata do tema estágio nesta edição das reuniões científicas nacionais da ANPEd foi escrito por Pronsato (2012) e está contido no GT24 – Educação e Arte. Em seu artigo a autora estabelece uma discussão acerca da articulação entre os campos da Educação e da Arte, mais especificamente da dança. Assim, o texto se edifica a partir de um problema de realidade vinculado mais proximamente às condições de inserção do ensino da dança em escolas de Educação Básica. Desse modo, o estágio curricular como eixo da formação docente não representa o ponto central do trabalho em pauta.

A autora faz uso de referências que até mesmo localizam o estágio curricular como componente curricular dos cursos de formação de professores, tais como as reflexões apresentadas por Fernandes (2006), porém as reflexões apresentadas pouco aprofundam a problematização e esclarecimento daquele.

Todavia, uma pergunta apresentada pode ser destacada da problemática abordada pela autora, a saber, como o estágio pode ser realizado em escolas em que não há professores de dança regentes de turma? A ausência de professores regentes de turma para desempenharem a função de supervisão é um impasse que não se restringe ao campo da dança e por isso, de fato, merece atenção, especialmente quando se localiza o estágio curricular como elemento essencial do processo formativo das futuras professoras e professores, estando este ainda amparado na noção de unidade entre teoria e prática.

Há que se ressaltar, ainda, que mesmo a presença de professoras e professores das escolas-campo de estágio para acompanhamento das atividades realizadas por estudantes-estagiários pode ser pouco contributiva para o processo formativo tanto destes quanto daqueles nos casos em que a articulação entre IESs e escolas da Educação Básica se dá de maneira frágil ou inexistente. Frente a isso o fomento da parceria entre as duas instituições referidas, faz-se como essencial a fim de que o estágio curricular cumpra o seu papel em relação à formação de professores.

2.1.1.2. 36ª Reunião Científica Nacional da ANPEd

A 36ª Reunião Científica Nacional da ANPEd ocorreu no ano de 2013 e teve seu tema intitulado: **Sistema Nacional de Educação e Participação Popular: Desafios para as Políticas Educacionais.**

Em relação a essa reunião, os dados sistematizados nos anais somam um total de 327 trabalhos. Destes, cinco (05) contemplam o estágio, aproximadamente 1,53% da totalidade dos trabalhos submetidos. Percebe-se, portanto, que os números desta reunião são significativamente superiores que os relativos à 35ª reunião. Contudo, dos vinte e quatro (24) trabalhos encomendados, nenhum abordou a temática do estágio curricular, seja de forma direta ou indireta.

Dentro dessa discussão, o primeiro trabalho identificado no âmbito do GT04 - Didática foi assinado por Martins e Cavalcante (2013) e pautou o estágio de docência na pós-graduação *stricto sensu* a partir de uma perspectiva de formação pedagógica. As autoras mobilizam uma literatura sobre o estágio relativo às atividades docentes com referência a autores, tais como, Nóvoa (1992), Pimenta (2009), Lima (2012) e Pimenta e Lima (2012). Fizeram também uma dedicada análise documental. Todavia, o propósito de investigar o estágio de docência limitou o estabelecimento de interfaces do trabalho com o propósito desta dissertação que visa à compreensão do estágio curricular no âmbito da formação de professores para a Educação Básica.

Feita a ressalva com relação ao primeiro texto localizado, importa dizer que outros dois trabalhos não abordam diretamente o estágio curricular como eixo formativo de cursos de licenciatura, mas outros aspectos relativos ao próprio estágio como componente curricular.

É nesse sentido, então, que o trabalho de Carneiro e Passos (2013) foi inserido no GT19 – Educação Matemática. Os autores apresentam, assim, um estudo cujo objetivo central é “discutir as aprendizagens da docência em relação à matemática no estágio supervisionado de alunas-professoras de um curso a distância de Pedagogia” (CARNEIRO; PASSOS, 2013, p. 1).

O estudo apresenta como sujeitos de pesquisa cinco alunas de um curso de Pedagogia a distância que já atuavam como professoras. Tais “alunas-professoras” foram acessadas por meio de entrevistas semiestruturadas e de relatórios de estágio.

Em relação ao referencial teórico adotado pelos autores, destacam-se as ideias de Mizukami et al. (2003) e García (1992) acerca da noção de desenvolvimento

profissional enquanto “um *continuum* em que inicia-se ainda durante a vida escolar e deve continuar por toda a carreira do professor” (CARNEIRO; PASSOS, 2013, p. 2), bem como a noção de profissional reflexivo tal como proposta por Donald Schön (1992).

Os autores enfatizam, portanto, a importância da reflexão-na-ação, reflexão sobre a ação e reflexão sobre a reflexão-na-ação como elementos essenciais para o aprendizado contínuo que constitui elemento inerente à docência e deve, nesse sentido, orientar a realização das vivências de estágio curricular dos estudantes de cursos de formação docente.

Como apontei inicialmente, o momento do texto reservado à análise dos dados referentes à pesquisa de campo não problematizou diretamente o estágio curricular, mas antes, tal como enunciado no objetivo do estudo, uma discussão sobre as aprendizagens da docência em relação à matemática no contexto de desenvolvimento profissional das “alunas-professoras” investigadas.

Nesse mesmo sentido está inserido o texto de autoria de Félix, Dias e Nascimento (2013) cuja inserção foi identificada no GT20 – Psicologia da Educação. É, portanto, nesse contexto que as autoras se amparam no referencial teórico proposto por Lev Vigotski, especialmente no que se refere ao conceito de mediação, em busca do entendimento sobre se “a pouca frequência de comportamentos mediacionais em professoras com menor tempo de experiência profissional pode estar relacionada à formação inicial recebida”? (FÉLIX; DIAS; NASCIMENTO, 2013, p. 1).

A partir do problema de pesquisa supramencionado, as autoras visaram a “analisar as características da mediação pedagógica de futuras professoras do Curso de Pedagogia em processo de formação docente” (FÉLIX; DIAS; NASCIMENTO, 2013, p. 2).

Pensando o estágio curricular como “um elemento articulador das aprendizagens que os futuros professores irão experimentar durante a formação inicial” (FÉLIX; DIAS; NASCIMENTO, 2013, p. 2), as autoras buscaram compreender e analisar a aprendizagem docente de quatro alunas-estagiárias do curso de Pedagogia.

Como instrumentos metodológicos, as pesquisadoras fizeram uso de “vídeo-gravações das aulas das futuras professoras” e dos relatos de “observação do

comportamento mediador das futuras professoras pelo professor [orientador de estágio]¹⁴” (FÉLIX; DIAS; NASCIMENTO, 2013, p. 6).

Com ênfase no entendimento das características da mediação pedagógica das futuras professoras, o texto acentua o processo de formação docente como um todo, não priorizando, tal como já informamos, a problematização do estágio curricular e seus respectivos autores sociais.

Após apresentarmos os textos da 36ª reunião científica nacional da ANPEd que abordaram o estágio curricular, no entanto de maneira tangencial, passamos ao artigo escrito por Cyrino e Neto (2013) que apresentam uma proposta de organização do estágio curricular enquanto eixo da formação de professores. Para tanto, os autores buscaram saber

(...) como professores supervisores de universidade, professores de escola e a própria supervisão de estágio podem trabalhar numa perspectiva de interação, resignificando os seus papéis no desenvolvimento do estágio? (CYRINO; NETO, 2013, p. 3).

A ideia de interação entre universidade e escola básica, interação essa tracionada pelos professores tanto da IES quanto da escola de Educação Básica, é mais uma vez destacada e compõe o núcleo central que corresponde à intenção de contribuição do estudo. Para tanto, Cyrino e Neto (2013) recorreram a alguns pesquisadores tanto nacionais como internacionais no que se refere ao estudo acerca do estágio curricular – dentre os quais, Pimenta e Lima (2012) e Vieira (2010) merecem destaque – com a finalidade de encontrarem possibilidades para responderem a questão apresentada.

Os sujeitos de pesquisa foram compostos por autores sociais diversificados tais como “estagiários, professores-parceiros, professor interagente e equipe gestora da instituição escolar” (CYRINO; NETO, 2013, p. 3). Resta dizer ainda que o objeto de estudo pode ser traduzido como o próprio acompanhamento da execução do estágio curricular por autores sociais tanto da IES quanto da escola de Educação Básica.

¹⁴ Ainda com referência nas reflexões de Félix, Dias e Nascimento, o segundo procedimento metodológico foi pensado a partir das seguintes premissas: “com o objetivo de caracterizar a prática pedagógica das estagiárias utilizou-se o Inventário de Comportamentos Mediadores do Professor (ICMP) e as Diretrizes de Observação do Comportamento Mediador de Professores desenvolvido por Lidz e traduzido por Cunha (2008). Esse último foi utilizado com o objetivo de analisar a mediação pedagógica das alunas mediante procedimento de observação das aulas durante a fase de regência do estágio pelo professor da disciplina de estágio que acompanha e avalia as alunas nesse momento de formação no campo de estágio” (FÉLIX; DIAS; NASCIMENTO, 2013, p. 5-6).

Como orientação para a pesquisa os autores informaram ter optado por um aporte qualitativo e pelos seguintes instrumentos metodológicos: fontes documentais; fontes bibliográficas; entrevistas semiestruturadas; e observações que ocorreram tanto no âmbito das salas de aula da escola-campo de estágio, quanto das supervisões e dos encontros do curso de extensão que a IES ofertava para as professoras e os professores regentes de turma participantes.

Os autores esclarecem, ainda, as semelhanças e diferenças entre três termos pertinentes ao acompanhamento do estágio curricular, a saber, a tutoria, a mentoria e a supervisão. Após realizarem os devidos esclarecimentos, Cyrino e Neto fundamentam a proposta do que nomearam interventoria, enfatizando que

(...) existem diferentes campos que utilizam os mesmos termos utilizados no acompanhamento de estagiários o que pode, muitas vezes, gerar uma confusão no modo de concebê-los e desenvolvê-los. Como saída a este descompasso propomos a Interventoria como algo que incorpora procedimentos semelhantes à supervisão reflexiva, ou até mesmo de uma tutoria, mas que também considera na formação de professores a necessidade da interação entre todos os atores envolvidos neste processo. (CYRINO; NETO, 2013, p. 8).

Mais uma vez nos deparamos com argumentos que enfatizam a necessidade de aproximação institucional entre universidades e escolas da Educação Básica a fim de que o estágio curricular assuma os propósitos que lhe concernem de maneira a contribuir mais efetivamente para a formação de futuros professores. A ênfase que os autores colocam em relação à interação de todos os envolvidos na realização do estágio curricular como eixo da formação docente implica em considerar tanto os saberes mobilizados pelos autores sociais envolvidos com as universidades, quanto os saberes implicados com o exercício da prática docente por aquelas e aqueles que realizam suas atividades de trabalho no âmbito das escolas de Educação Básica.

Em relação ao sentido acima exposto, no contexto do modo como o conceito de interventoria no campo do estágio curricular “intervisionado¹⁵” foi cunhado, Cyrino e Neto destacam que

¹⁵ Proposta de nomenclatura feita pelo professor José Trancredo Lobo da Universidade Regional do Cariri, relatada por Pimenta e Lima (2011) e mencionada pelos autores do artigo em análise. Tal proposta visa ao reconhecimento e destaque da interação imprescindível entre universidades e escolas da Educação Básica no que se refere à realização e acompanhamento das atividades de estágio curricular no âmbito da formação docente. Não há, portanto, uma supervisão de quaisquer lados, mas uma intervisão, uma visão interativa que reivindica uma coparticipação na formação dos futuros professores.

(...) a Interventoria é um processo pelo qual pressupõe interferência e intenção por parte do Interagente¹⁶, da escola e do professor-parceiro¹⁷ na influência sobre o desenvolvimento do estagiário, além de todos estarem conscientes do processo. (CYRINO; NETO, 2013, p. 10).

É, portanto, com referência na ideia de organização do estágio curricular a partir desse conceito de interventoria que os autores sustentam a proposta que se aproxima com o que Rodrigues (2012) denominara “circulação dos saberes”, defendendo assim uma maior interação entre a escola básica e a IES para maior qualificação do eixo da formação docente ora em pauta. Fator esse que adiciona o texto de Cyrino e Neto (2013) ao rol dos trabalhos que destacam a importância do estabelecimento de uma parceria efetiva entre IESs e escolas da Educação Básica, parceria essa sustentada, prioritariamente, pelo reconhecimento dos saberes mobilizados no contexto do exercício da atividade de trabalho docente de professoras e professores da escola de Educação Básica.

Findada a análise deste artigo, resta ser apresentado um trabalho que tem como tema o estágio curricular. No entanto, essa apresentação será reservada ao final deste tópico da presente dissertação por se tratar de um estudo que se aproxima do que pode ser considerado um estado da arte relativo ao estágio curricular.

2.1.1.3. 37ª Reunião Científica Nacional da ANPEd

A 37ª Reunião Científica Nacional da ANPEd ocorreu no ano de 2015 e foi intitulada da seguinte maneira: **Plano Nacional de Educação: tensões e perspectivas para a educação pública brasileira.**

Os números absolutos de trabalhos publicados nos anais dessa reunião científica apresentam de partida uma considerável diferença em relação às outras duas reuniões analisadas. Foram, portanto, 512 trabalhos registrados nos anais do encontro, sendo que sete (07) deles pautaram a temática do estágio curricular, um índice de aproximadamente 1,37% do total de trabalhos. Entretanto, mais uma vez constatou-se que nenhum dos 25 trabalhos encomendados sustentou seus propósitos investigativos em relação ao estágio curricular, nem direta, nem indiretamente.

Há no contexto dos trabalhos publicados, aquele assinado por Pinheiro e Moradillo (2015), localizado junto ao GT08 – Formação de Professores e cujo título

¹⁶ Professor da instituição de ensino superior.

¹⁷ Professor regente de turma da escola de Educação Básica.

inclusive menciona o estágio curricular¹⁸. Os autores relataram, assim, uma investigação sobre “como os alunos do curso noturno de licenciatura em Química da UFBA compreendem e utilizam a Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) em sua prática docente, durante o estágio curricular” (PINHEIRO; MORADILLO, 2015, p. 1).

Contudo, apesar de mencionarem o estágio no título, o propósito do texto não é a problematização nem a análise desse eixo da formação docente, mas antes a verificação da eficácia e eficiência relativa ao uso da PHC. Devido a isso, portanto, não explicitarei sua análise aprofundada no contexto desta dissertação.

Já o trabalho de Drumond (2015), publicado junto ao GT07 – Educação de Crianças de 0 a 6 anos, apresentou um estudo cujo objetivo foi “analisar uma experiência de estágio em creches e pré-escolas, com uma turma de estudantes-estagiárias do curso de Pedagogia” (DRUMOND, 2015, p. 1). Tomando então o estágio curricular como campo de estudo, a pesquisa visou a investigar 21 estudantes-estagiárias por meio das observações do campo de estágio realizadas por estas e da análise dos cadernos de campo (DRUMOND, 2015, p. 4).

A vivência de estágio investigada pela autora se organizou a partir da observação e apresentou como categorias a serem observadas: a) as relações interpessoais; b) o espaço físico; c) as brincadeiras infantis; e d) as relações de gênero e étnico-raciais.

Em contraposição com o posicionamento de outros trabalhos já analisados a autora destaca a importância da observação no que tange à formação de professores da Educação Infantil. Aludindo, assim, a duas autoras italianas – Mantovani e Perani (1999) – Drumond sustenta que

(...) a observação como metodologia se tornou o centro do debate sobre a pesquisa e sobre a intervenção na primeira infância. Observar foi natural e intuitivo para quem teve que atuar na creche, sem experiência e sem material à disposição. (DRUMOND, 2015, p. 7).

Ressalta-se que o artigo em análise estabelece um debate acerca da Pedagogia da Educação Infantil e, por isso, não aprofunda a discussão e a análise do estágio curricular de maneira direta e sim tangencialmente, fato este que justifica o não detalhamento das reflexões apresentadas por Drumond (2015) ao longo deste texto.

¹⁸ A Pedagogia Histórico-Crítica na formação inicial de professores de Química na UFBA: limites e possibilidades no estágio curricular.

Outro trabalho que aborda a temática do estágio sem, contudo, buscar problematizá-lo ou debatê-lo de forma mais aprofundada foi assinado por Prudêncio (2015), e está também localizado no GT08 – Formação de Professores. Neste artigo verificamos o relato e análise dos resultados de um estudo realizado junto a estudantes de um curso de licenciatura em Ciências Biológicas que cursaram a disciplina Estágio Curricular Supervisionado II em relação à qual a autora exercia a função de professora orientadora.

Todavia, as atividades de estágio, realizadas em espaços de educação não formal, são abordadas de forma secundária, uma vez que o propósito central do texto se articula com a perspectiva curricular Ciência, Tecnologia e Sociedade (CTS) em relação à formação de professores de ciências e biologia e visa, segundo a própria autora, “identificar elementos teóricos e metodológicos dos referenciais da perspectiva curricular CTS nos projetos de extensão desenvolvidos pelos licenciandos tendo como base os filmes cinematográficos” (PRUDÊNCIO, 2015, p. 3).

Vale destacar, em contrapartida, que no momento do texto em que Prudêncio (2015) apresenta suas reflexões acerca do estágio curricular como componente formativo, o faz com referência ao ensino de Pimenta e Lima (2012), privilegiando a unidade entre teoria e prática, a aproximação da realidade profissional e a implicação com a própria formação como elementos reivindicados por uma postura reflexiva e investigativa relativa àqueles que realizam esse eixo da formação de professores de modo menos burocratizado (PIMENTA; LIMA, 2012).

Diferentemente dos trabalhos citados acima, o artigo escrito por Mury (2015), inscrito no rol de trabalhos do GT02 – História da Educação, trata diretamente do estágio como componente curricular da formação docente e se refere a uma experiência de estágio localizada temporalmente na década de 1980 e espacialmente no Instituto de Educação do município de Nova Friburgo no estado do Rio de Janeiro. No entanto, a autora infere que

(...) mesmo vivido em outro tempo, essa experiência parece nos dar pistas sobre a importância desse componente curricular para os/as futuros/as docentes e, ainda, sobre a possibilidade de que o mesmo assuma um espaço formativo e crítico-criativo. (MURY, 2015, p. 2).

Há, assim, no cerne do trabalho em questão o conceito de aderência que a autora assim o descreve:

Aderir à profissão significa, antes de tudo, processo. Tal conceito coloca em questão a ideia de vocação, de uma escolha prévia pela docência, defendendo que o gosto pela profissão pode ser aprendido. Mesmo que marcada pelo desejo anterior de ser professor/a, a aderência à profissão ocorreria numa construção contínua que envolve desde a formação inicial, momento forte desse processo, até a experiência profissional. Esse gosto, desenvolvido a partir dos diferentes saberes que constituem a formação do/a professor/a, seria construído no diálogo entre seu processo de formação, sua trajetória de vida e seus distintos contextos de atuação profissional (MURY, 2011a). (MURY, 2015, p. 4).

É articulando, então, o conceito de aderência com o propósito do estágio curricular que se pode vislumbrar uma contribuição real da proposta que se sustentou em Nova Friburgo na década de 1980 com o que se pode pensar contemporaneamente como viés a ser articulado com a formação docente. O desvencilhamento da docência compreendida como vocação é aspecto concernente ao processo histórico relativo ao trabalho docente e visa, no contexto atual, à consolidação da profissionalização – com as devidas e importantes ressalvas acerca do referido termo – tendo passado ainda pela idade do ofício, enquanto intermediária daquelas (TARDIF, 2013).

No entanto, para contribuir com a mencionada aderência, necessário é considerar a imprescindível e já repetidamente alardeada articulação entre IES e escola de Educação Básica a fim de que esse eixo da formação de professores contribua para que os estudantes sustentem seus desejos de tornarem-se professores. É, então, nesse sentido que Mury (2015, p. 7-8) destaca ainda que a superação da dicotomia entre teoria e prática é argumento presente em autores que discorrem acerca do estágio curricular tanto à época da implantação do Instituto de Educação de Nova Friburgo quanto em estudos contemporâneos. Fato esse confirmado reiteradamente como efeito desse exercício de análise dos trabalhos que abordam a temática do estágio curricular publicados nos anais das reuniões científicas nacionais da ANPED investigadas. Ainda com relação ao modo de conceber o estágio, a autora enfatiza a dimensão da reflexão sobre a prática, outro elemento já mencionado.

Faz-se relevante ressaltar também que a experiência de estágio na esfera da Escola de Aplicação se diferenciava das outras escolas do município, uma vez que, segundo uma dos sujeitos de pesquisa, nestas os estudantes-estagiários tinham os professores regentes de turma e vice-versa, enquanto que naquela o vínculo se dava sob o formato de uma parceria entre professores em formação e professores regentes de turma (MURY, 2015, p. 8; 13-14). Tal fato corrobora com a alegada necessidade de

articulação entre universidade e escola básica, elemento esse também presente nas produções que tratam da temática do estágio curricular.

Resta dizer ainda, em concordância com a autora, que apesar de não servir como modelo pelo fato de que pensar em modelo é contribuir para tolher a criatividade e a inventividade, a experiência implementada no Instituto de Educação de Nova Friburgo, revivida a partir das memórias daqueles que participaram de sua criação “indica possibilidades que podem alimentar discussões atuais sobre esse elemento articulador entre teoria e prática, pensadas em unidade” (MURY, 2015, p. 15).

Outro trabalho recortado do contexto do GT08 – Formação de Professores é escrito por Silva (2015) que parte do pressuposto que

(...) o “tornar-se professor/professora” é um processo de construção desde o início do curso de formação e que, no percurso o estudante-estagiário se inventa e se reinventa nas diferentes experiências que lhe são oportunizadas. (SILVA, 2015, p. 2).

A partir, portanto, desse modo de conceber não somente o estágio curricular, mas todo o processo de formação docente, a autora adotou o recurso metodológico da pesquisa autobiográfica assemelhada ao método de história de vida para conduzir as ações referentes ao seu estudo em relação aos sujeitos de pesquisa, a saber, estudantes-estagiários de um curso de formação de professores. Assim, nas palavras da própria autora,

(...) a partir do referencial da pesquisa autobiográfica e com a utilização das narrativas de estudantes-estagiários, instalou-se o procedimento denominado de ateliê biográfico como um dispositivo reflexivo para a prática de iniciação à docência. (SILVA, 2015, p. 2).

Sob a alcunha de “ateliê biográfico” a autora rubrica uma proposta de acompanhamento das vivências do estágio curricular em que os estudantes-estagiários são mobilizados a imprimirem uma reflexão sobre a própria prática de iniciação à docência.

Em referência ao estágio curricular, propriamente dito, os sujeitos de pesquisa o definiram em momento específico da proposta de acompanhamento das suas atividades por meio do “ateliê biográfico”. Para a autora, portanto,

(...) ao ser concebida a pesquisa-formação com estudantes-estagiários no espaço-tempo do/no estágio, pretendeu-se que o estágio fosse assumido como

lugar aprendente, ou seja, espaço-tempo de aprendizagens sobre a docência pelos pesquisados/pesquisadores e, também, o lugar aprendente da formação de professores institucionalizada no curso de formação inicial e, conseqüentemente, na universidade. (SILVA, 2015, p. 13).

Há possível aqui a inferência de que esse “lugar aprendente” em que a universidade é posicionada pela autora admite um diálogo com a ideia de que é necessária a esta o reconhecimento dos saberes docentes mobilizados pelas professoras e professores da Educação Básica a fim de que os saberes acadêmicos possam ser fecundados pelos saberes investidos provenientes daqueles que operam com o trabalho real, sendo o caminho inverso também essencial para que as escolas de Educação Básica também usufruam dos saberes constituídos operados pelos autores sociais vinculados às IESs.

Semelhantemente à reflexão apresentada logo acima, em outro texto elencado junto ao GT08 – Formação de Professores, Cyrino e Neto (2015) refletem, desta feita, sobre os resultados parciais de uma pesquisa de doutorado que tem como objetivo “compreender o processo de acompanhamento de estágio do curso de Pedagogia de uma universidade pública de São Paulo” (CYRINO; NETO, 2015, p. 1).

Defendendo, então, a necessária articulação entre universidades e escolas básicas, os autores ressaltam que há ainda uma posição hegemônica daquelas em relação à teoria, reservando assim a estas a incumbência da vertente prática, sendo, portanto, o estágio curricular o lócus em que as duas realidades se aproximam. Nesse sentido Cyrino e Neto estabelecem como principal foco do estudo o acompanhamento dos estagiários a partir da

(...) elaboração de dispositivos formativos de acompanhamento de estagiários, que abarca tanto os interesses da universidade quanto os da escola e dos atores envolvidos no processo, envolvendo diretamente 18 participantes. (CYRINO; NETO, 2015, p. 3).

Em busca de viabilizar os estudos, os autores fizeram uso de três recursos metodológicos, a saber, a observação participante, o grupo focal e a fonte documental, a fim de mobilizarem dados capazes de responder a duas questões essenciais e, assim, apresentadas:

Quais são as possibilidades de ferramentas e dispositivos para o acompanhamento de estagiários? De que maneira os agentes de formação podem trabalhar conjuntamente no acompanhamento de estágios

ressignificando seus papéis já socialmente definidos? (CYRINO; NETO, 2015, p. 4).

Ressalta-se ainda que os dispositivos elaborados se apoiaram na “concepção de Professor Reflexivo e a Análise de Práticas como ferramenta para a reflexão (ALTET, 2000; PERRENOUD, 2004)” (CYRINO; NETO, 2015, p. 6).

Pensando, então, em dois vieses de contribuição do estágio: a) como a escola básica poderia contribuir com esse eixo da formação docente; e b) como o estágio poderia colaborar com as ações estabelecidas pela escola básica, os pesquisadores encontraram

(...) cinco aspectos que os participantes consideraram essenciais: concepção do estágio como parceria; a presença e o contato constante do professor supervisor na escola durante o estágio; dimensão pessoal do estagiário; cotidiano escolar; organização e sutilezas do trabalho docente. (CYRINO; NETO, 2015, p. 8).

Foi, portanto, frente a esses elementos que os dispositivos de acompanhamento do estágio foram propostos sendo um destinado à organização das ações do próprio estagiário e outro pensado para colaborar e orientar o papel do professor regente de turma – supervisor da escola campo de estágio.

Faz-se notória, nesse sentido, a possibilidade do estabelecimento de um diálogo entre a proposta apresentada pelos autores e o modo como tanto o estágio curricular enquanto componente curricular da formação de professores, quanto o próprio trabalho docente têm sido concebidos nesta dissertação, haja vista que o que se evidencia é a preocupação em estabelecer um vínculo mais evidente entre IESs e escolas da Educação Básica. Assim, fica reforçada a ideia de que seja possível e, mais ainda, imprescindível buscar contribuições mútuas e inter-relacionadas que tenham como base de sustentação a admissão dos dois tipos distintos de saberes reconhecidos pela premissa ergológica – os saberes constituídos e os saberes investidos.

O último artigo a ser analisado em relação a essa reunião científica está inserido no GT19 – Educação Matemática e tem a assinatura de Carneiro (2015) que interroga o modo como as narrativas escritas podem contribuir para a formação do professor, em especial, o futuro professor de matemática dentro do contexto do estágio curricular.

Compreendendo, então, o estágio como um momento de aproximação das realidades das escolas, aproximação essa que incita à reflexão crítica das vivências em prol da aprendizagem da profissão docente, Carneiro (2015, p. 4) enxerga nas narrativas

um modo de colaborar com esse eixo da formação docente, uma vez que a escrita das narrativas, tal como proposta na pesquisa que deu causa ao artigo, permitiu que os seis sujeitos de pesquisa (estudantes-estagiários) “escrevessem sobre fatos vivenciados no estágio que lhes chamaram atenção, que os marcaram de alguma forma” e isso “fez emergir os aspectos da docência” (CARNEIRO, 2015, p. 16).

Há no procedimento sugerido por Carneiro (2015) uma aposta na escrita não apenas como elemento formativo a ser desenvolvido, mas no registro da subjetividade dos estudantes-estagiários e na tentativa de apreensão da reflexão destes, reflexão essa que pode estar associada, por sua vez, com os saberes investidos pelos estudantes-estagiários a fim de que compreendam o contexto em relação ao qual o estágio curricular foi realizado.

2.1.1.4. 38ª Reunião Científica Nacional da ANPEd

A 38ª Reunião Científica Nacional da ANPEd ocorreu no ano de 2017 e foi intitulada: **Democracia em risco: a pesquisa e a pós-graduação em contexto de resistência.**

Em um contingente de 413 trabalhos que compuseram os anais do encontro, localizei seis trabalhos que dialogam com a temática do estágio curricular. Destes, cinco o fazem de maneira indireta ao enfrentarem temas como o PIBID e a relação entre Universidade e Escola de Educação Básica, por exemplo, e um visa a investigar especificamente o estágio curricular no âmbito da Educação Infantil. Além dos trabalhos a que me referi, destaco também os 31 trabalhos encomendados, dentre os quais um se refere ao programa de estágio curricular da UNIFESP – Guarulhos, programa este organizado nos moldes do que foi denominado “residência pedagógica” e que merecerá minha mais dedicada atenção, amparada em uma intenção subjacente de contribuir para que as diferenças essenciais deste em relação à proposta apresentada e já implementada pela atual gestão do Ministério da Educação (MEC) possam ser problematizadas.

O primeiro trabalho que analisarei nesta edição das reuniões científicas da ANPEd é subscrito por Campelo (2017) e está circunscrito ao GT08 – Formação de Professores. Neste a autora investigou a parceria entre Universidade e escola da Educação Básica em relação ao Programa de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) Pedagogia de uma universidade pública federal, localizada no estado do Rio de Janeiro.

Há na referida parceria, portanto, o ponto de aproximação das reflexões contidas no artigo em referência e alguns estudos acerca do estágio curricular no contexto da formação de professores.

Concentrando seus esforços investigativos em relação às ações do Pibid realizadas por meio das “mediações e intervenções das professoras supervisoras” a autora buscou compreender “quais as contribuições do papel desenvolvido pelas professoras supervisoras para a formação inicial docente na perspectiva da parceria universidade - escola básica?” (CAMPELO, 2017, p. 2).

A pesquisa organizada a partir de um estudo de caso único (holístico) requereu da pesquisadora uma imersão de um ano no campo da pesquisa, sendo que nesse período de imersão houve contatos diretos com diversos atores sociais escolares que compuseram o rol de sujeitos de pesquisa do projeto, a saber, “1 professora coordenadora (universidade), 5 professoras supervisoras (escolas parceiras) e 14 licenciandos bolsistas” (CAMPELO, 2017, p. 3). Sujeitos de pesquisa esses que foram acessados por meio de um conjunto de três procedimentos metodológicos: observações, entrevistas realizadas com as professoras supervisoras e análise documental de documentos oficiais e de registros escritos tanto das professoras quanto dos licenciandos bolsistas.

Merece destaque o que Campelo (2017) anuncia em relação à fundamentação teórica de sua pesquisa, uma vez que podemos perceber a possibilidade de diálogo com os preceitos ergológicos já discutidos reiteradamente ao longo desta dissertação. Senão vejamos:

Para fundamentar nosso estudo, nos apoiamos em três autores: Zeichner (2010), Cochran-Smith e Lytle (1999). Nossas proposições teóricas decorrem do estudo sobre dois eixos: relação teoria-prática e parceria universidade-escola básica. Direcionamo-nos ao desenvolvimento de terceiros espaços como facilitadores da articulação entre as dimensões teóricas e práticas do conhecimento sobre a docência (ZEICHNER, 2010), e de igual modo, às concepções de formação de professores que preveem a troca de saberes entre docentes experientes e em formação inicial (COCHRAN-SMITH e LYTLE, 1999). (CAMPELO, 2017, p. 4).

Esse direcionamento ao desenvolvimento de terceiros espaços que visam a facilitar a articulação entre teoria e prática evidencia, tal como em outros trabalhos já analisados nesta seção da presente dissertação, uma possibilidade de operação do Dispositivo Dinâmico de 3 Polos tal colmo proposto pelos estudos ergológicos acerca da atividade humana industriosa de trabalho. É, portanto, justamente por meio dessa

troca de saberes entre universidade e escolas parceiras que podemos vislumbrar um melhor modo de operar com os estágios curriculares, ainda que devam ser consideradas as diferenças existentes entre um programa como o Pibid e o estágio curricular no âmbito da formação de professores, especialmente no que se refere às bolsas que são ofertadas em relação àquele e não em referência a este.

Pautando ainda uma formação de professores que seja orientada pela investigação e pela reflexão crítica, Campelo (2017) se inspira nas reflexões de Moreira (2001) para apresentar três pontos cruciais em relação à referida orientação, a saber, nas palavras da própria autora:

Em primeiro lugar, isto permite que se repense a docência, oferecendo a base teórica necessária para considerar o trabalho docente como intelectual e não apenas técnico. Em segundo lugar, é útil na medida em que procura definir as condições necessárias para que o professor funcione como intelectual. Em terceiro lugar, sugere ao professor lutar pela concretização dessas condições. (CAMPELO, 2017, p. 6).

Ora, há aqui elementos essenciais para que se possa enfrentar alguns desafios tanto da formação quanto do trabalho docente e isso passa pelo reconhecimento deste como intelectual e não apenas técnico. Tal afirmação nos permite inferir que a técnica está mais para a prescrição, para o que chamei, amparado nos ensinamentos de Schwartz (2010; 2011), de normas antecedentes, que deve ser superada, renormalizada, ressignificada para alcançar, pela via da dimensão intelectual, o trabalho real e os saberes investidos. O trecho apresentado acima ainda faz menção direta à necessidade de que essa intelectualidade apresente repercussões políticas e não se restrinjam à dimensão da sala de aula, advertência esta também apresentada por Tardif e Lessard (2005), bem como por Lüdke e Boing (2012), a título de exemplo.

Campelo (2017), mais à frente em seu texto, recorre às reflexões de Nóvoa (2009) quando este defende a ideia de que se faz necessária a devolução da formação de professores para os professores. Diante disso a autora argumenta que

Nessa perspectiva, os terceiros espaços e as comunidades de aprendizagem docente são de muita importância para o ensino/aprendizagem da docência. A criação de ambientes – físicos ou não – em que professores em formação inicial e professores já atuantes na escola básica possam pensar juntos sobre o trabalho docente é profícuo para aproximar universidade e escola com vistas a conectar conhecimentos acadêmicos e profissionais. (CAMPELO, 2017, p. 8).

É nesse sentido também que a autora afirma acreditar em uma formação docente cujo elemento central seja a própria atividade de trabalho

(...) para além de uma mera contemplação dos fazeres de outros ou de experimentações vazias, mas sim da problematização e da investigação sobre a docência a partir do que ela é e de quem a faz: os professores. Dessa forma, a investigação como postura constitui uma estratégia de formação inicial que pode ajudar a desenvolver a capacidade de contínuo questionamento da prática e dos contextos onde esta se insere, contribuindo para que os professores aprendam sobre a docência ao investigarem sobre o que os constitui como docentes: seu trabalho. (CAMPELO, 2017, p. 9).

Fundamentada na premissa acima explicitada, a autora destaca, por meio da análise dos dados empíricos construídos a partir da sua pesquisa, que “as professoras supervisoras inculcaram nos pibidianos o ato de questionar e problematizar o trabalho docente” (CAMPELO, 2017, p. 10), haja vista que esse propósito corrobora com o processo de formação docente que posiciona todos os envolvidos a partir de uma perspectiva da pesquisa, da investigação, da reflexão, embora Campelo (2017) deixe claro que “o PIBID investigado nunca se destinou a fazer pesquisa sobre a docência, mas que a problematização e a investigação sobre o trabalho docente permeiam as ações ali desenvolvidas” (p. 15).

Outro texto localizado no GT08 – Formação de Professores a ser analisado é assinado por Rodrigues, Cerdas e Paschoalino que intencionaram

analisar as formas como tem se dado a aproximação entre a universidade e escola como instâncias centrais da formação docente, nos processos de reflexão, pesquisa, socialização e desenvolvimento profissional do professor (RODRIGUES; CERDAS; PASCHOALINO, 2017, p. 1).

Para tanto, as autoras realizaram uma análise qualitativa dos trabalhos apresentados e publicados nos anais de cinco Reuniões Científicas Nacionais da ANPED em período correspondente ao intervalo do ano de 2010 (33ª Reunião Científica Nacional) ao ano de 2015 (37ª Reunião Científica Nacional). Merece destaque ainda a afirmação das autoras que apontam para uma “exiguidade de textos referentes à temática de estudo, bem como uma falta de esclarecimento sobre o que, de fato, é uma formação em parceria” (RODRIGUES; CERDAS; PASCHOALINO, 2017, p. 1).

Ao esclarecerem os critérios por meio dos quais os textos que compuseram o rol de trabalhos analisados foram selecionados para análise, Rodrigues, Cerdas e

Paschoalino (2017) destacaram 19 produções que versaram diretamente acerca da temática do estágio na formação de professores. Segundo as autoras,

(...) os estágios são entendidos como espaço tempo de colaboração, interação, socialização e trocas de conhecimentos sobre o exercício da profissão docente entre estagiários e professores da escola básica. Nesse percurso, professores em exercício atuam como formadores dos estagiários, e a escola como um espaço de produção de saberes, o que possibilita aos estudantes observarem e refletirem sobre suas práticas, fomentando o processo de profissionalização do ensino. (RODRIGUES; CERDAS; PASCHOALINO, 2017, p. 4).

Atentei-me à possibilidade de articulação íntima e fértil com o que já se constitui como um avanço na compreensão e esclarecimento do estágio curricular como eixo da formação de professores. Contudo, ainda pautando-me nas reflexões apresentadas por Rodrigues, Cerdas e Paschoalino, a parceria entre universidade e escola não ocorre de maneira efetiva no âmbito dos estágios curriculares (2017, p. 4). As autoras destacam ainda o pouco número de trabalhos que se debruçam sobre os professores supervisores de estágio da escola de Educação Básica, em contrapartida do relevante número de trabalhos que apresentam os resultados de investigações realizadas no âmbito das universidades e que priorizam seja uma análise das experiências de estágio pensadas e praticadas pelas IESs, sejam as aprendizagens e saberes mobilizados pelos estudantes-estagiários na realização das atividades referentes a esse eixo da formação de professores. A soma, portanto, desses três fatores justificou a não utilização dos 19 trabalhos localizados para o exercício a que se propuseram os esforços investigativos das autoras em questão.

Embora não priorizem os estudos acerca dos estágios curriculares, Rodrigues, Cerdas e Paschoalino (2017) enunciam importantes reflexões que dialogam com o referencial teórico da ergologia em especial com relação à distinção dos saberes mobilizados tanto pelas universidades como pela escola de Educação Básica. Enfatizando, então, a importância do estabelecimento de uma parceria entre escolas e universidades que não hierarquize os saberes distintos mobilizados em cada polo, mas que, em prol da formação de professores, os admitam, as autoras esclarecem que

(...) a Universidade compreendendo os professores como possuidores de um saber racional (saber fazer baseado em razões, motivos, argumentos, teorias, etc.) diferente daqueles produzidos na pesquisa, mas adequados às situações práticas da profissão. Para Tardif e Lessard (2005), identificar e investigar o que os professores sabem e fazem pode superar os pontos de vista moralizantes e normativos sobre a docência, que se interessam primeiramente

com o que os professores deveriam ou não fazer deixando de lado o que eles realmente são e fazem. (RODRIGUES; CERDAS; PASCHOALINO, 2017, p. 5).

Por fim, é também nesse sentido que as autoras pautam três princípios para a construção de parcerias entre universidades e escolas da Educação Básica a fim de favorecer a formação docente. O primeiro princípio citado corresponde à participação dos dois polos na construção da parceria. Essa conjunção na construção da parceria deve ser pautada, por sua vez, na não hierarquização dos saberes mobilizados por cada um dos polos envolvidos. Como segundo princípio as autoras enfatizam a necessidade de que seja elaborado um planejamento do percurso da parceria elencando objetivos claros a fim de que estes possam ser acompanhados e monitorados deixando ainda no centro do referido planejamento a obrigatoriedade de tratar os assuntos que perpassam a escola de Educação Básica como pauta principal. Em relação ao terceiro princípio norteador do estabelecimento das referidas parcerias as autoras revelam a imprescindibilidade do registro sistemático das ações planejadas e executadas a fim de que os resultados possam ser monitorados e divulgados (RODRIGUES; CERDAS; PASCHOALINO, 2017, p. 12-13).

Em um texto que visa à análise da articulação entre do Ensino Superior e da Educação Básica, também localizado em referência ao GT08 – Formação de Professores, Silva (2017) lançou foco em alguns programas e projetos de formação continuada que se amparam nas novas Diretrizes Curriculares Nacionais para formação inicial em nível superior e para a formação continuada (DCNs) (BRASIL, 2015). Optando por realizar uma pesquisa documental, a autora orienta seu olhar mais detidamente sobre a formação continuada e o papel da universidade nesse contexto. Importa dizer, entretanto, que os resultados ainda parciais da pesquisa da autora não dão pistas sobre os parâmetros a partir dos quais as articulações entre universidades e escolas da educação básica devem se organizar, fazendo com que o texto conserve a lacuna que Silva (2017) propôs enfrentar.

Outro trabalho analisado e igualmente contextualizado junto ao GT08 – Formação de Professores apresenta como foco o Pibid e o modo como o Programa é tratado em relação à análise de conteúdo de 104 trabalhos acadêmicos – teses e dissertações – publicados entre os anos de 2010 e 2015. Para alcançar seus propósitos investigativos, Assis (2017) ampara suas análises nas reflexões de Tardif (2002), Nóvoa

(1992), Schön (2000) e Zeichner e Diniz-Pereira (2005) a fim de discutir os temas, objetivos e contribuições mais enfatizadas nas produções identificadas.

Embora a autora revele que há algumas produções, dentre as 80 dissertações e 24 teses analisadas, que comparam o Pibid com os estágios curriculares supervisionados (ASSIS, 2017, p. 10), o foco do trabalho visa à apuração das produções acadêmicas em nível de pós-graduação que buscam esclarecer aspectos referentes ao Programa.

Desse modo, Assis (2017) destaca em seu texto, dentre os vários aspectos positivos relacionados ao Pibid, a ênfase dada pelo Programa à complexidade das práticas docentes que extrapolam, por sua vez, o contexto restrito das salas de aula, combatendo assim o que a autora nomeou como uma “tendência de desvalorização e redução do trabalho docente” (p. 5).

Ademais, ainda segundo as reflexões apresentadas por Assis (2017), configura-se como uma tendência a articulação da formação com a prática docente, fator esse que requer uma avaliação dos próprios processos formativos no âmbito das IESs a fim de que esses sejam aperfeiçoados (p. 11). Amparando-se nas reflexões apresentadas por Nóvoa (1992), a autora destaca

(...) a necessidade de uma formação referenciada no trabalho na escola, baseada em casos concretos, de modo a combinar o conhecimento teórico e metodológico dos professores das instituições de ensino superior e o conhecimento prático e vivencial dos professores das escolas públicas. Discute a importância de reparar nas múltiplas facetas do cotidiano da escola e fazer da investigação na ação um modo de compreensão e resolução de situações práticas, considerando as possibilidades de inovação na educação. Para isso, mostra que o diálogo e trabalho coletivo são condições indispensáveis para a formação de professores, que passam a compreender a responsabilidade social da profissão. (ASSIS, 2017, p. 11).

O efeito da abertura de espaço para que os saberes investidos possam ser reconhecidos e considerados no processo de formação docente desloca os autores sociais envolvidos com a escola da condição de sujeitos de pesquisas para a de efetivos pesquisadores, sujeitos, portanto, de suas próprias histórias seja no desempenho das suas atividades de trabalho docente seja assumindo lugares nos programas de pós-graduação, por exemplo.

Ressalta-se ainda uma das considerações feitas pela autora ao dizer que a proposta que se desenha não se restringe à

(...) simples teorização da prática para posterior teorização sobre a prática para posterior aplicação de novo conhecimento, senão do imbricamento entre

teoria e prática, ação e reflexão, possibilitando a experiência de construção e reconstrução do conhecimento e inovação pedagógica. (ASSIS, 2017, p. 13).

É, portanto, essencialmente a esse referido “imbricamento” que se faz possível o posicionamento do estágio curricular em cursos de formação de professores a fim de que tanto IESs quanto escolas da Educação Básica, por meio de todos os autores sociais envolvidos, possam usufruir do processo formativo empenhado.

O quinto trabalho localizado também está contido no GT08 – Formação de Professores e tem assinatura de Arnosti e Neto (2017) que visam a investigar o modo como os livros de autoajuda podem se relacionar à formação e ao trabalho dos professores (p. 2). Levando em consideração a já ampla e ainda crescente leitura desse tipo de literatura, os autores acessaram, por meio de um questionário, um número expressivo de 272 professores da Educação Básica de uma cidade do interior do estado de São Paulo na primeira etapa da pesquisa realizada. Como segundo momento desta os pesquisadores realizaram três mini grupos focais com a intenção de esclarecer e aprimorar alguns dos dados produzidos por meio dos questionários respondidos (ARNOSTI; NETO, 2017, p. 3).

A respeito dos objetivos concernentes ao trabalho em análise, os autores relatam que buscaram

(...) identificar relações, contribuições e desafios que a LA¹⁹ gera à formação e ao trabalho docente. E, além disso, relacionar as contribuições da LA aos projetos de identidade oferecidos pela escola e pela universidade. (ARNOSTI; NETO, 2017, p. 3).

Amparados, então, nas reflexões apresentadas por Nóvoa (1999) e Tardif (2011), os autores apresentam alguns dos dados destacados dos sujeitos de pesquisa acessados pelos procedimentos já mencionados. Segundo Arnosti e Neto, portanto,

(...) embora os saberes produzidos na universidade continuem a contar com maior legitimidade (NÓVOA, 1999b), muitas participantes relatam que esses não são os que mais ajudam em aspectos práticos, chamando a atenção para a importância dos *saberes profissionais* (TARDIF, 2012). (ARNOSTI; NETO, 2017, p. 6).

Mais uma vez, portanto, encontra-se em destaque o contraponto entre os saberes acadêmicos, saberes esses constituídos no âmbito das universidades e os saberes

¹⁹ Os autores fazem uso da abreviação LA para se referirem ao termo literatura de autoajuda.

profissionais, saberes investidos por aqueles que exercitam a atividade de trabalho docente. Desta feita, contudo, fica registrado como resultados da pesquisa realizada por Arnosti e Neto (2017) que o preenchimento dessa lacuna se dá em partes pela recorrência dos sujeitos de pesquisa investigados à literatura de autoajuda, a fim de que os efeitos desta componham os saberes profissionais de maneira mais evidentes para alguns dos professores e professoras acessadas pelos pesquisadores do que as repercussões de suas próprias formações acadêmico-profissionais relativas à universidade.

Ainda de acordo com as reflexões dos autores, a literatura de autoajuda também admite uma via alternativa à profissionalização da docência para valorizar tanto o ensino, quanto os professores, e, em relação àquela, os autores apontam que

(...) enquanto a profissionalização destaca medidas que envolvem uma racionalidade prática, uma organização da carreira, melhores condições de trabalho e a construção de uma epistemologia da prática profissional; os livros de autoajuda chamam a atenção para a missão de educar, que segundo seus autores vai além de qualquer obrigação profissional. Como vimos, princípios esses que permeiam a *idade do ensino como vocação*. (ARNOSTI; NETO, 2017, p. 12).

Há no trecho acima uma crítica sutil, porém contundente à literatura de autoajuda no que se refere ao âmbito da educação, pois em vez de contribuir para o enfrentamento das mazelas e desafios percebidos por aqueles que exercitam a atividade de trabalho docente, bem como das, muitas vezes, frágeis condições em que este é realizado, há uma possibilidade de sublinhar aspectos que contribuam para que se pense a referida atividade de trabalho docente como imune aos efeitos de sua própria precarização em prol do amor e da vocação. Fator esse que pode abrir espaço para o estabelecimento de condições ainda mais perversas em relação ao trabalho de professoras e professores da escola de Educação Básica.

Resta dizer ainda que Arnosti e Neto (2017) destacam a habilidade de escritores de livros de autoajuda em relação ao acesso, por meio da oralidade, da realidade vivenciada pelos professores e pelas professoras e localizam nesse modo de fazer específico o principal valor desse tipo de literatura. De acordo com os autores:

Os textos escritos cientificamente, por sua vez, ainda não são valorizados por muitos professores, uma vez que no ambiente universitário a credibilidade se relaciona a uma *lógica discursiva*; enquanto no ambiente escolar impera a *lógica da ação*, pautada pela racionalidade prática e por escolhas que são legitimadas no fazer (CHARTIER, 2007). Além disso, a universidade demora

a conseguir valorizar os saberes profissionais e as experiências docentes (NÓVOA, 1999a). (ARNOSTI; NETO, 2017, p. 12).

Há, portanto, um contraponto a ser considerado no que se refere ao processo formativo impresso pelas IESs e aquele pertinente aos efeitos da literatura de autoajuda e o desfecho do trabalho ora em análise nos remete a isso de maneira bastante elegante em referência àquilo que os autores admoestam, senão vejamos:

Que as discussões aqui apresentadas nos sirvam como um alerta e nos convide a refletir sobre as diferentes influências que têm entrado na vida dos professores, sobre as maneiras como a universidade tem buscado se aproximar da escola; sobre modos de fortalecer e legitimar o que é tão próprio dos professores: *suas práticas e seus saberes*. (ARNOSTI; NETO, 2017, p. 14).

Desse modo, pensar em que parâmetros a Universidade ancora o processo formativo que oferta é, de fato, mais adequado do que criticar ou julgar a literatura de autoajuda, assim como sua penetrabilidade junto a professoras e professores da escola de Educação Básica.

O único trabalho contido nesta edição dos anais das Reuniões Científicas Nacionais da ANPEd que trata especificamente do estágio curricular é assinado por Gonçalves (2017) e se vincula, assim como todos os outros trabalhos identificados, ao GT08 – Formação de Professores, e retrata o uso do recurso da pesquisa-ação em relação à orientação de estágio curricular.

A autora pauta em seu texto uma experiência docente como professora orientadora de estágio em um curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Baixada Fluminense, vinculada à Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ-FEBF) e afirma que fez uso do recurso da pesquisa-ação a fim de orientar os estágios curriculares de estudantes do referido curso com a intenção de “ressignificar na universidade a relação discente com a disciplina estágio supervisionado curricular a partir das experiências no estágio em Educação Infantil” (GONÇALVES, 2017, p. 3).

Em decorrência, portanto, das reflexões produzidas pela autora, o texto apresentado tece relatos acerca do modo como o estágio curricular é pensado e organizado em relação ao curso de Pedagogia da UERJ-FEBF. Além disso, Gonçalves (2017) sublinha seu enfrentamento, enquanto docente, do que nomeou como desinteresse e minimização da importância do estágio curricular por parte dos estudantes do referido curso. É nesse sentido, então, que a autora defende a ideia de que

a pesquisa-ação e a reflexão na ação e sobre a ação possam compor um rol de procedimentos que visem, em última instância, à qualificação do próprio estágio curricular como eixo formativo a partir de um viés que não o reduza a procedimentos teóricos ou práticos de forma isolada.

Vale mencionar ainda em referência à 38ª reunião um trabalho encomendado pelo GT08 – Formação de Professores, e assinado por Marli André que foi assim intitulado: *Inserção profissional de egressos de programas de iniciação à docência*, tendo apresentado como objetivo central a apuração das contribuições que a inserção em programas de iniciação à docência promove junto aos professores iniciantes.

A discussão central do trabalho foi posicionada em torno dos resultados obtidos por meio de uma *survey* respondida por 1237 egressos de três programas de iniciação à docência, a saber, PIBID, Projeto Bolsa Alfabetização e Programa de Residência Pedagógica da Unifesp/Guarulhos, e objetivou a verificação dos efeitos da participação nesses programas de iniciação à docência para o exercício da atividade de trabalho docente.

Embora o referido trabalho não se vincule de modo direto a esta pesquisa, a referência ao Programa de Residência Pedagógica da Unifesp/Guarulhos é o ponto em comum com o trabalho traduzido por esta dissertação, uma vez que o referido Programa será considerado com maior dedicação mais adiante.

O último trabalho a ser analisado neste tópico em que me dediquei à análise de 21 artigos que trataram do tema estágio curricular de forma direta ou indireta foi escrito por Maria da Assunção Calderano e é “parte constitutiva dos estudos pós-doutorais desenvolvidos junto à Profa. Bernadete Gatti – Fundação Carlos Chagas, (no ano de 2013), com o apoio do CNPQ.” (CALDERANO, 2013, p. 1). Intitulado, *Tecendo relações entre teses e ações desenvolvidas por professores supervisores de estágio curricular*, o trabalho que se inseriu no âmbito da 36ª reunião científica nacional da ANPEd representa, de acordo com meu entendimento, um estado da arte, ainda que breve acerca do estágio curricular.

O artigo desvela um estudo de fôlego realizado com o envolvimento de 429 participantes que responderam a uma enquete cuja primeira questão visou a apurar as opiniões dos sujeitos de pesquisa acerca do “papel desenvolvido pelo professor supervisor de estágio na escola” (CALDERANO, 2013, p. 9). Ressalta-se ainda que dentre aqueles que responderam a enquete e constituíram, conseqüentemente, os sujeitos de pesquisa, havia os diversos autores sociais que se envolvem com o estágio curricular

supervisionado, a saber, os professores da escola básica – supervisores de estágio curricular; os gestores da escola básica; os estudantes-estagiários de licenciatura e os professores orientadores de estágio da IES.

O objetivo central foi manifesto, então, como a busca por “analisar as ações desenvolvidas pelos professores da escola básica, enquanto supervisores do estágio curricular” (CALDERANO, 2013, p. 1).

Após apresentar uma revisão de literatura acerca do estágio, a autora ressalta que

(...) entre os principais desafios encontrados no estágio curricular, estão a escassez de dados sobre sua constituição e desenvolvimento, pouca visibilidade de ações orgânicas, dificuldades de articulação interna e entre IES e Escolas-campos, coexistência de diferentes concepções de estágios, por vezes antagônicas. (CALDERANO, 2013, p. 4).

É, então, amparada nesse cenário que Calderano faz uma análise das teses que focalizaram o estágio curricular entre 1998 e 2009. Foram destacadas, assim, onze (11) teses que abordaram o estágio curricular na alçada da formação de professores. A respeito dos trabalhos analisados, a autora sublinha que

(...) as teses destacadas indicam a importância de se dar atenção aos diferentes sujeitos que compõem o universo do estágio curricular – o professor da Instituição do Ensino Superior, o estagiário e o professor da escola que recebe o graduando. Abordam também a importância da formação destes, seus saberes, bem como a preparação profissional dos professores orientadores e supervisores que atuam na universidade e na escola. Indicam a importância de superar uma visão de estágio demarcado pela racionalidade técnica e defendem princípios ligados à interdisciplinaridade, colaboração entre os sujeitos e a importância de se construir saberes a partir de processos investigativos. Fica também avistada a importância de se constituir projetos institucionais de estágio curricular para que as experiências nesse campo saiam das ações isoladas e ganhem organicidade e efetividade. (CALDERANO, 2013, p. 8).

No que concerne à análise das respostas dadas à enquete, Calderano (2013, p. 10-12) destaca sete diferentes concepções acerca do estágio curricular supervisionado enquanto processo de formação. Foram elas assim denominadas: 1) docência compartilhada; 2) aproximação entre teoria e prática; 3) contato inicial/parcial com a prática pedagógica; 4) espaço para a avaliação da escola; 5) observação passiva; 6) burocracia; e 7) atividade dispensável.

Em última instância, Calderano (2013) enfatiza como principal revelação de seu estudo a comprovação de que se faz necessária uma maior aproximação entre universidades e escolas básicas, localizando o estágio como um lócus privilegiado para

colaborar para que esse passo seja dado de forma mais qualificada. Desse modo o texto proposto pela autora se alinha com as reflexões apresentadas por diversos dos trabalhos analisados, sendo ainda mais evidente em relação ao conjunto de trabalhos localizados no contexto da 38ª reunião científica nacional cujas reflexões pautaram em sua maioria a referida relação entre IESs e escolas-campos.

Assim, a partir da leitura e análise dos artigos selecionados, verificou-se que há diversas nuances que se destacam quanto ao tema estágio curricular. Chama-me a atenção, especialmente, a ênfase no fato que, de maneiras mais ou menos aprofundadas, todos os autores sociais envolvidos com esse eixo da formação docente foram discutidos, informação essa que comprova, ou ao menos deixa subentendida a inviabilidade de analisar o tema a partir de um único prisma.

Ressalto também o notório alinhamento entre as reflexões apresentadas acerca da temática do estágio curricular com os pressupostos que alicerçam a proposta ergológica de compreensão do trabalho como atividade industriosa humana. Embora não houve nenhum trabalho que evidenciou o referencial em relação aos referidos pressupostos, o que pudemos perceber é que há viabilidade para que o estágio curricular relativo à formação de professores possa se estruturar como um terceiro lugar em que os saberes mobilizados não apenas pelo polo acadêmico-científico orientado pela universidade, mas também pelo polo prático e experiencial sustentado pelas atividades de trabalho docentes realizadas pelos autores sociais da escola de Educação Básica sejam percebidos e confrontados. Para que se atinja esse propósito, no entanto, é imprescindível que haja um fortalecimento da aproximação ativa e efetiva entre IESs e escolas da Educação Básica a fim de que a parceria estabelecida resulte em contributos para ambas as instituições, já que alguns dos trabalhos analisados apontaram a fragilidade e insipiência dessa conexão (CALDERANO, 2013; CYRINO; NETO, 2013; 2015; RODRIGUES; CERDAS; PASCHOALINO, 2017).

É relevante destacar, ainda, o fato de que houve menção à existência de impasses entre estudantes-estagiários e professores regentes de turma – supervisores de estágio da escola campo de estágio. Houve também referências a instrumentos metodológicos que levaram em consideração as narrativas, a autobiografia e a história de vida para melhor compreensão do que se passa em relação às vivências no âmbito do estágio curricular supervisionado.

Desse modo, então, percebe-se indícios de que uma pesquisa que vise a investigar as representações de professoras regentes de turma – supervisoras de estágio

em relação ao estágio curricular e aos estudantes-estagiários se faz viável, relevante e importante.

Para além, portanto, da busca por um método que dê conta da universalidade do estágio curricular inserido no contexto da formação docente, o entendimento de como ele é compreendido e concebido por aquelas que terão suas atividades de trabalho docente acompanhadas pelos estudantes-estagiários é algo que resta a ser investigado e compõe o propósito central da pesquisa em que se ampara esta dissertação.

No entanto, antes de passar à análise do campo da pesquisa, esclarecerei de modo mais pormenorizado o estágio curricular como eixo da formação de professores. Utilizarei, para tanto, o recurso da pesquisa bibliográfica já previamente anunciada e que será apresentada no tópico subsequente.

2.1.2. O estágio curricular no âmbito da literatura acadêmico científica no contexto da Educação

Em continuidade e complementariedade com referência ao que foi destacado dos trabalhos constantes nos anais das últimas quatro reuniões científicas nacionais da ANPEd, apresentarei neste tópico as reflexões basilares referentes ao estágio curricular enquanto eixo da formação docente.

Desse modo, autores tais como Silvestre (2016); Silvestre e Valente (2014); Silvestre e Placco (2011); Calderano (2015; 2013; 2012); Pimenta e Lima (2005/2006; 2012); Gatti (2010), Gatti e Barreto (2009), entre outros, serão orientadores dessa tarefa que visará ao aprimoramento da compreensão acerca do estágio curricular e o modo como esse importante elemento curricular pode potencializar seus efeitos em relação à formação de professores, segundo a literatura pautada.

A partir do propósito enunciado, portanto, um ponto que merece destaque se refere à complexidade que remonta à docência na contemporaneidade, uma vez que pensá-la do ponto de vista do saber docente implica deixar de restringi-la ao eixo da erudição e também não reduzi-la à prática. A esse respeito Tardif (2011) diz que

(...) a questão do saber dos professores não pode ser separada das outras dimensões do ensino, nem do estudo do trabalho realizado diariamente pelos professores de profissão, de maneira mais específica. Em todos esses anos, sempre situei essa questão do saber profissional no contexto mais amplo do estudo da profissão docente, de sua história recente e de sua situação dentro da escola e da sociedade (TARDIF; LESSARD, 2000). Por isso sempre me

pareceu absurdo falar do “Saber” (ou do Conhecimento, da Pedagogia, da Didática, do Ensino, etc.), tal como o fazem certos psicólogos e pesquisadores anglo-saxões da área da educação, como se tratasse de uma categoria autônoma e separada das outras realidades sociais, organizacionais e humanas nas quais os professores se encontram mergulhados. (TARDIF, 2011, p. 10-11).

Enfatizo, de modo a partir das considerações apresentadas por Tardif (2011) que é justamente essa mútua dependência e interferência dos dois polos de saberes que compõem o estágio curricular enquanto eixo formativo que o deve posicionar como elemento central em relação aos propósitos de se formar professores.

É, então, justamente levando em consideração a escola articulada às outras realidades sociais, organizacionais e humanas tanto de docentes, como de discentes, além dos demais autores sociais envolvidos no contexto da educação formal que se insere o estágio curricular, cuja importância tem sido minimizada por alguns alunos e professores de IESs, bem como por professores e administradores das escolas-campo de estágio (SILVESTRE, 2016; PIMENTA; LIMA, 2012; CALDERANO, 2012; SILVESTRE; PLACCO, 2011).

Em concordância com o pensamento de Tardif (2011), Silvestre e Placco (2011) apontam os limites de dois paradigmas que compuseram e ainda compõem a realidade da formação docente tanto na história quanto na contemporaneidade. Para as autoras, portanto, o “paradigma da racionalidade técnica” que prioriza o conhecimento erudito em detrimento do aspecto relacionado à prática no âmbito da formação, não foi combatido ou superado pelo “paradigma da racionalidade prática” que dá maior importância à prática em detrimento das teorias.

Nota-se até então como os argumentos apresentados pelos autores e autoras citados evidenciam a necessidade de que os saberes constituídos mobilizados pela universidade não estejam isolados em uma espécie de redoma, mas associados e atravessados pelos saberes implicados e investidos mobilizados por professoras e professores, bem como por outros autores sociais da escola de Educação Básica.

Nesse sentido, Calderano (2012), em um texto introdutório de um livro dedicado ao esclarecimento e problematização dos estágios curriculares no âmbito da formação docente, afirma ser unânime entre os autores que assinam os capítulos da obra

(...) a compreensão de que o estágio não é a parte principal do processo de formação, cujo trajeto não se reduz a ele, tampouco pode ser considerado como um procedimento e componente curricular de menor importância. Também é unânime a visualização de uma tendência, frente ao estágio, de

encará-lo como um trabalho coletivo que segue além do trabalho de um orientador, mas pressupõe a articulação entre os professores e entre a universidade e a escola, apoiando-se na busca de um trabalho cooperado entre alunos e professores. (CALDERANO, 2012, p. 13).

O exercício ativo de reconhecimento do estágio curricular como eixo da formação docente foi também evidenciado por Gatti e Barreto (2009) quando, pesquisando, então, a formação docente a partir de um ângulo que pode ser relacionado com as categorias de paradigmas ora apresentados e questionados, ressaltaram, como resultado da análise dos Projetos Políticos Pedagógicos de setenta e um (71) cursos de Pedagogia, a seguinte observação acerca dos estágios curriculares:

Os projetos pedagógicos e as ementas dos cursos não fornecem informações sobre como eles são realizados, supervisionados e acompanhados. Não estão claros os objetivos, as exigências, formas de validação e documentação, acompanhamento, convênios com escolas das redes para a sua realização. Essa ausência nos projetos das IES e nas ementas pode sinalizar que os *estágios ou são considerados como uma atividade à parte do currículo*, o que é um problema, na medida em que devem se integrar com as disciplinas formativas e com aspectos da educação e da docência, *ou sua realização é considerada como aspecto meramente formal*. Além disso, as observações largamente difundidas sobre o funcionamento dos cursos de Pedagogia nos autorizam a sugerir que a maior parte dos estágios envolve atividades de observação, não se constituindo em práticas efetivas dos estudantes de Pedagogia nas escolas. (GATTI; BARRETO, 2009, p. 120, grifos nossos).

Destaca-se que, apesar das pesquisadoras terem feito um recorte referente ao curso de Pedagogia no trecho acima apresentado, o que se observa ao longo do restante do relatório de pesquisa, bem como em trabalhos de outros autores tais como Calderano (2013), Carneiro (2015), Mury (2015) e Gonçalves (2017), por exemplo, é que a minimização da importância do estágio curricular se estende também aos outros cursos de licenciatura.

Referindo-me ainda às reflexões apresentadas no trecho acima, me atentei ao modo como o estágio curricular é compreendido pelos autores sociais, sejam das IESs, sejam das escolas de Educação Básica, que com ele se envolvem. É nesse sentido, também que, ao considerar as condições e problemas atuais relativos à formação de professores, Gatti (2016) nos alerta a respeito do estágio curricular como um “ponto crítico” do processo formativo, uma vez que, segundo a autora:

Na maioria das licenciaturas sua programação e seu controle são precários, sendo a simples observação de aula a atividade mais sistemática, quando é feita. Há mesmo aqui um chamamento ético. A participação dos licenciandos em atividades de ensino depende das circunstâncias e da disponibilidade das

escolas. A grande maioria dos cursos não têm projetos institucionais de estágios em articulação com as redes de ensino. Não há, de modo geral, um acompanhamento de perto das atividades de estágio por um supervisor na maioria das escolas. (Gatti et alii, 2008) Quando os cursos funcionam em período noturno é flagrante a falta de tempo para os alunos cumprirem as horas exigidas de estágio dado que, em geral, trabalham o dia todo. E, justamente uma das características atuais dos cursos de formação de professores é o aumento crescente das matrículas no turno noturno. (GATTI, 2016, p. 167)

Assim, o alerta feito por Gatti e Barreto (2009), bem como a advertência demarcada por Gatti (2016) acerca dos estágios meramente “de observação” que não se constituem em práticas efetivas dos estudantes-estagiários na escola-campo de estágio encontram respaldo nas reflexões de Calderano (2015) que buscou investigar as concepções relativas ao estágio curricular junto a professores orientadores de estágio de uma universidade pública, a graduandos de licenciaturas e a profissionais da escola de Educação Básica. Como resultado, a autora apurou que entre os participantes da pesquisa que pensam o papel dos professores regentes da escola de Educação Básica como elemento contribuinte para a aproximação entre teoria e prática, a maior parte também reconhece importância semelhante relativa aos estagiários que contribuem tanto com a escola-campo de estágio, quanto, especialmente, com os professores supervisores ao reportarem e debaterem suas vivências de estágio no contexto de suas realizações e orientações.

Em contrapartida, ainda segundo as reflexões apresentadas por Calderano,

(...) os profissionais da escola básica que definiram o papel do professor da escola como supervisor de estágio enquanto *atuação burocrática*, manifestada pela ação de “assinar documentos” são os mesmos que descreveram o papel do estagiário como *observação passiva* “observar as aulas”. (CALDERANO, 2015, p. 3329).

Resta claro, portanto que, em relação aos autores sociais que entendem o estágio como algo irrelevante e indiferente para o processo formativo, a ideia que têm da atividade e dos estagiários é também depreciativa. A respeito disso, retomarei a questão no capítulo destinado à análise dos dados, já que na escola campo da pesquisa de que trata esta dissertação os estagiários curriculares são definidos como “estagiários de observação”. Nesse sentido, é possível pensar que esse modo de compreender os estudantes-estagiários e o próprio estágio pode ser reflexo da maneira como as professoras pesquisadas representam tanto o eixo da formação quanto os estudantes-

estagiários e merecerá minha detida atenção no capítulo em que apresentarei os dados e análises decorrentes da pesquisa realizada.

Em relação, ainda, aos referidos impasses pelos quais atravessam tanto as práticas de ensino quanto os estágios curriculares no âmbito da formação acadêmico-profissional de professores, Silvestre (2016) apresenta uma relevante reflexão ao argumentar sobre o que entende ser uma explicação para as críticas que os dois referidos elementos do processo formativo enfrentam. Para a autora,

(...) embora seja óbvia a importância das práticas de ensino e dos estágios curriculares nos cursos de formação, as bases epistemológicas que sustentam as práticas na maioria dos cursos de formação inicial ainda são pautadas pelos pressupostos da racionalidade técnica, isto é, *ainda não venceram a relação linear e refratária que estabelecem entre o conhecimento científico e a prática da sala de aula*. Em outras palavras, *os currículos de formação ainda hierarquizam o conhecimento ao pôr em destaque aquele que se aprende na universidade e desvalorizam o conhecimento prático, dando ao primeiro uma maior importância*. (SILVESTRE, 2016, p. 148, grifos meus).

É perceptível, portanto, que a autora sublinha o fato de que os currículos de cursos de formação de professores priorizam o conhecimento que se aprende na universidade e subvalorizam, ou, ainda mais gravemente, desvalorizam o conhecimento prático mobilizado pelos autores sociais da escola de Educação Básica.

Devido à referida minimização da importância do estágio curricular e à necessidade do seu enfrentamento, alguns autores têm se dedicado a dar ênfase à relevância desse elemento da formação de novos professores. Segundo Veloso e Moreira (2012) o estágio pode ser compreendido como o momento adequado para congregar a aprendizagem, uma vez que por meio dele se consegue entender a complexidade da relação existente entre ensino e aprendizagem. Já Andrade, Aparício e Haas (2015) defendem que o estágio curricular deve ser um espaço problematizador, instigante e avaliativo, enfim, um dos principais pontos das práticas de formação de professores, seja por meio dos discentes em formação, da universidade e ainda de todos os professores envolvidos, tanto os da universidade quanto os da escola-campo de estágio.

As reflexões tecidas por Calderano (2015) também evidenciam a influência que o modo de conceber e operar com o estágio tem em relação aos estudantes de cursos de licenciatura. Desse modo a autora enfatiza a capacidade de influência do professor formador (orientador de estágio) implicado com este eixo da formação docente, deixando claro ainda que a contrapartida dessa atitude repercute negativamente junto

aos licenciandos, uma vez que “a ausência da orientação do professor da universidade, a sua omissão, também influencia as ações dos acadêmicos, aumentando a dispersão na ação dos estagiários” (CALDERANO, 2015, p. 3333). Em adição ao enunciado citado, a autora destaca ainda que:

A análise dos dados, desta forma concebida, deixa pistas de que o professor de estágio da universidade exerce um poder significativo na condução do estágio. Seus modos de lidar com o estagiário e de se relacionar com a escola básica revelam uma concepção – explícita, ou não – sobre o estágio e sobre a formação docente. (CALDERANO, 2015, p. 3333).

É, portanto, em referência à concepção de estágio que permeia todos os aspectos e sujeitos envolvidos com esse eixo da formação docente que Pimenta e Lima (2012) ressaltam o estágio curricular como elemento que extrapola o eixo prático da formação docente, na medida em que representa uma atividade teórica de conhecimento, fundamentação, diálogo e intervenção. Atividade essa que articulada, por sua vez, com a prática integra o que as autoras se reportaram como práxis, devendo ser este, então, o estatuto a ser assumido pelo estágio curricular no âmbito dos cursos de licenciatura.

Apontando ainda para uma distinção entre ação e prática, sendo que esta se vincula às instituições, por seu caráter generalista e prescritivo, enquanto aquela é associada aos sujeitos e os redimensionamentos que a subjetividade confere à realização da prática, Pimenta e Lima (2005/2006) defendem a ideia que

Em sentido amplo, ação designa a atividade humana; o fazer, um fazer efetivo ou a simples oposição a um estado passivo. Entretanto, em uma compreensão filosófica e sociológica, a noção de *ação* é sempre referida a objetivos, finalidades e meios, implicando a consciência dos sujeitos para essas escolhas, supondo um certo saber e conhecimento. Assim, denominaremos de *ação pedagógica* as atividades que os professores realizam no coletivo escolar, supondo o desenvolvimento de certas atividades materiais, orientadas e estruturadas. Tais atividades têm por finalidade a efetivação do ensino e da aprendizagem por parte dos professores e alunos. Esse processo de ensino e aprendizagem é composto de conteúdos educativos, habilidades e posturas científicas, sociais, afetivas, humanas, enfim, utilizando-se de certas mediações pedagógicas específicas. (PIMENTA; LIMA, 2005/2006, p. 12).

É, então, por meio do confronto dialético entre ação e prática, ou, se preferirmos, entre normas antecedentes e renormalizações e ressignificações que a ação docente, que também pode ser traduzida como atividade industriosa humana de trabalho docente se dão, sendo ainda em relação a esse contexto que se insere o estágio curricular como momento da formação em que os estudantes-estagiários estarão diretamente envolvidos

com autores sociais escolares e com a escola de Educação Básica como lócus de suas reflexões críticas e pesquisas.

Alinhadas também a esse modo de compreensão do estágio curricular, Pereira e Pereira (2012) pensam o espaço de estágio como capaz de favorecer a produção de um conhecimento que não esteja limitado a somente uma aplicação de conteúdo ou teoria, mas sim tenha seu efeito expandido como um importante eixo de articulação entre a teoria e a prática.

Em relação a essa forma de pensar o estágio curricular enquanto eixo da formação de professores, Piconez (2010) entende que o estágio permite a compreensão de aspectos próprios da realidade escolar, agregando assim elementos formativos relevantes para a atuação do futuro professor.

A aproximação da realidade escolar, portanto, é um ponto presente dentro do estágio, mas que apresenta importância mais significativa quando vinculada a uma conotação de envolvimento, de intencionalidade. É preciso, por isso, que essa realidade seja analisada e questionada (PIMENTA; LIMA, 2012). Nota-se aqui o elemento que as autoras destacaram como fundamental para a contribuição do estágio em relação à formação dos futuros professores, a saber, a reflexão. Para Pimenta e Lima (2012), portanto, o estágio contribui inegavelmente com o processo de formação de professores, desde que pensado a partir da perspectiva da práxis e demandando dos estudantes-estagiários uma constante e orientada reflexão a respeito das vivências realizadas, além de uma postura enquanto pesquisadores, uma vez que as autoras sustentam a defesa de que o estágio deve ser compreendido como pesquisa.

Em diálogo com a proposta de que o estágio curricular seja realizado a partir da consideração de que há uma articulação indissociável entre teoria e prática e que a reflexão é elemento essencial para que esse eixo contribua efetivamente com a formação docente, Silvestre (2016) destaca que:

Mesmo após a reforma educacional dos anos 1990 [...], os cursos de formação não conseguiram romper com a lógica da racionalidade técnica de conceber o conhecimento e a prática como dois polos antagônicos e dissociáveis. Mesmo com todas as discussões sobre a formação do professor reflexivo e pesquisador, fomentadas e orientadas, inclusive, pelas diretrizes curriculares para os cursos de Pedagogia, os estágios curriculares desses cursos continuam sendo desenvolvidos de modo desarticulado do projeto de formação, sem considerar a importância da aproximação entre escola-campo e universidade e, principalmente, sem considerá-lo como uma possibilidade de contribuir com o reconhecimento, por parte daquele que está em formação, de que o trabalho do professor é uma atividade teórico-prática. (SILVESTRE, 2016, p. 149).

É ainda com essa mesma linha argumentativa que Nóvoa (2017) defende a instituição de uma “casa comum da formação e da profissão” docentes. Para o autor o que é referido como “casa comum” deve se organizar a partir de uma natureza híbrida pertinente à articulação entre a universidade, as escolas de Educação Básica e ainda as políticas públicas educacionais. Segundo o autor:

É uma “casa comum” da formação e da profissão, habitada por universitários e representantes das escolas e da profissão, com capacidade de decisão sobre os rumos da formação inicial, da indução profissional e da formação continuada. Esta proposta recusa não só uma visão aplicada, translacional, da ciência universitária para o trabalho escolar, mas também uma visão técnica, praticista, fechada nas virtudes do chão da escola ou na “glorificação da prática” (ZEICHNER; PAYNE; BRAYKO, 2015, p. 123). O segredo deste “terceiro lugar” está numa fertilização mútua entre a universidade e as escolas, na construção de um lugar de diálogo que reforce a presença da universidade no espaço da profissão e a presença da profissão no espaço da formação. (NÓVOA, 2017, p. 1116).

A menção tanto à “fertilização mútua”, quanto ao “terceiro lugar” nos remete, uma vez mais, aos pressupostos ergológicos que nos auxiliam, neste momento, a compreender não apenas o trabalho docente, mas também a própria formação de professores, uma vez que a proposta apresentada por Nóvoa (2017) se alicerça no reconhecimento da importância tanto dos saberes acadêmico-científicos mobilizados no âmbito da universidade, quanto dos saberes investidos das professoras e dos professores da escola da Educação Básica, sendo que “o segredo” enfatizado pelo autor corresponde ao resultado do confronto dialético desses dois saberes a fim de que se possa constituir o “entre lugar” de natureza híbrida ao qual nomeou de “casa comum”.

É, então, em franco diálogo com a proposta dessa “casa comum” e em adição ao alerta de Silvestre e Placco (2011) para a necessidade de que se dê continuidade às investigações sobre como os estágios curriculares “vêm contribuindo para a aprendizagem da docência e sob quais pressupostos eles têm sido orientados” (p. 33) que esclarecerei a partir deste momento a proposta de estágio curricular da Universidade Federal de São Paulo (Unifesp), campus Guarulhos²⁰, proposta essa nomeada como Programa de Residência Pedagógica (PRP) (ANDRÉ, 2017; SILVESTRE, 2016; SILVESTRE; VALENTE, 2014).

²⁰ Há que se destacar que integra o corpo docente da Unifesp/Guarulhos a pesquisadora Magali Aparecida Silvestre, autora de artigos e livros que tratam especificamente da proposta teórica e metodológica relativa ao estágio curricular da referida IES.

De acordo com Silvestre (2016, p. 150), tal proposta foi nomeada de Programa de Residência Pedagógica (PRP) devido às características exclusivas dos estágios curriculares da Unifesp/Guarulhos. Ainda de acordo com os argumentos da autora, o PRP parte do pressuposto que o estágio corresponde a um eixo essencial para a formação acadêmico profissional de professores, uma vez que se encontra intimamente vinculado ao projeto de formação positivado no projeto pedagógico do curso de Pedagogia da referida IES,

(...) não o limitando a uma simples disciplina, mas organizando-o de forma articulada às demais atividades do curso e às escolas-campo, por meio de uma metodologia própria, que possibilita não só a “apropriação do processo de trabalho pedagógico”, mas também uma “sólida formação teórica, inter e transdisciplinar sobre o fenômeno educacional e seus fundamentos históricos, políticos e sociais, promovendo a articulação e domínio dos saberes para a compreensão crítica da sociedade brasileira e da realidade educacional” (Unifesp, 2010, p. 12), alinhando-se às diretrizes curriculares nacionais para o curso de Pedagogia. (SILVESTRE, 2016, p. 151).

Silvestre (2016, p. 151) atribui um caráter inovador ao PRP, por este se configurar como uma reformulação da própria finalidade dos estágios curriculares e da formação de professores, haja vista a comparação do Programa com as formas tradicionais dos estágios curriculares que são organizados e desenvolvidos nos cursos de licenciatura.

Em relação ao modo de compreensão da proposta como ação inovadora em um contexto de formação docente, Silvestre (2016) afirma que o PRP se sustenta em quatro princípios assim sintetizados: a) “*Formar professores para atuarem na escola pública*” (p. 152); b) “*A imersão como um dos princípios básicos da RP*” (p. 154); c) “*Os acordos de cooperação como forma de consolidação das parcerias*” (p.158); d) “*Dupla transitividade: Entre os processos de formação inicial dos licenciandos e a formação continuada dos professores da rede*” (p. 160).

Em linhas gerais e de forma resumida, os princípios básicos orientadores do planejamento e da execução do PRP em questão definem em primeiro lugar que a residência pedagógica deve ser realizada obrigatoriamente em escolas da rede pública com o compromisso subjacente de formar bons professores para realizarem suas atividades de trabalho docente, após o período de formação, também em escolas públicas.

Para que o compromisso apresentado seja alcançado, é instituído também um período de imersão em que os estudantes-estagiários deverão cumprir a carga horária da

residência pedagógica nas escolas-campo de estágio. A referida imersão demanda dos “residentes” uma etapa de observação participativa e registrada; um tempo para o planejamento da intervenção realizado em conjunto com professores tanto da universidade quanto da escola-campo, sendo esse planejamento denominado “Plano de Ação Pedagógica (PAP)” (SILVESTRE, 2016, p. 158); um período para a realização das ações previstas no PAP, sendo que estas são impreterivelmente acompanhadas pelos professores formadores que, em relação à proposta do PRP – Unifesp/Guarulhos, são os professores da escola de Educação Básica que recebem os residentes nas salas de aula em que exercem suas atividades de trabalho docente; e há por fim a última fase da imersão que corresponde ao fechamento das atividades da residência por parte dos estudantes residentes, sendo que estes são avaliados pelos professores formadores justamente nesse momento.

Destaca-se nesse processo de residência pedagógica a elaboração e execução do PAP. A respeito desse elemento do PRP – Unifesp/Guarulhos, Silvestre e Valente salientam que:

A realização de um PAP coloca em relação de cumplicidade a escola e a universidade, por meio do residente, do professor da escola-campo e do preceptor. Constituindo eixo central das atividades de residência, o PAP leva em conta, praticamente, boa parte das variáveis que estão presentes no dia a dia das escolas, na realização do ofício docente. O PAP busca criar condições para que se possa ser desvelado o movimento dialético existente entre a lógica do campo do saber e a lógica da aprendizagem, visão sobre o ato de ensinar em que o profissional da educação, responsável pelos anos iniciais do Ensino Fundamental, tem que conhecer e saber mediar. (SILVESTRE; VALENTE, 2014, p. 96).

E é em relação à execução do PAP, atividade que corresponde à terceira etapa da residência pedagógica, reconhecida como “a mais significativa para a formação do residente” (SILVESTRE, 2016, p. 157), que destacamos, ainda, a reflexão de Silvestre ao reconhecer que:

Nessa fase, são explicitados os saberes advindos da experiência dos professores que ajudam os residentes que, por falta de vivência com as práticas de ensino, não conseguem desenvolver algumas atividades propostas. Durante a preceptoria²¹, esses saberes são transformados em conteúdo da própria formação do residente, fomentando discussões sobre a sua importância para o desenvolvimento da ação docente. (SILVESTRE, 2016, p. 158).

²¹ Nomenclatura usada para fazer referência ao processo de orientação, por parte dos professores da Unifesp/Guarulhos – preceptores, das atividades relacionadas à residência pedagógica realizadas pelos estudantes residentes.

O reconhecimento dos professores da escola de Educação Básica como formadores dos estudantes residentes já representa uma avançada consideração dos saberes mobilizados por aquelas e aqueles que operam a atividade de trabalho docente e permite retomar a viabilidade da “mútua fertilização” ou da “interfecundação” dos saberes em referência aos estágios curriculares.

Ademais, tal concepção demanda da IES uma ação de colaboração efetiva em relação às parcerias estabelecidas tanto com as Secretarias de Educação, bem como com as escolas de Educação Básica envolvidas no PRP – Unifesp/Guarulhos. Desse modo se insere o terceiro princípio que rege e ampara o PRP, a saber, o procedimento de firmamento de acordos de cooperação formais com as Secretarias de Educação, tanto municipais quanto estaduais, bem como com as direções das escolas de Educação Básica parceiras do Programa a fim de que as atividades possam ser institucionalizadas²² (SILVESTRE, 2016).

Em relação ao último princípio previamente elencado, Silvestre (2016) enfatiza que o Programa se incumbe não apenas da formação dos estudantes do curso de Pedagogia, mas também da formação continuada dos professores das escolas-campo, característica que é compreendida como uma “dupla transitividade do programa”. Isso se dá e merece ser mais uma vez destacado, pois parte-se do pressuposto de que “o conhecimento produzido na universidade é tão importante quanto aquele produzido na escola” (SILVESTRE, 2016, p. 161).

É dessa forma, portanto, que se evidencia, em relação ao Programa estudado, que a via para a parceria entre universidade e escola da Educação Básica se faz plausível em relação ao modo como o próprio trabalho docente é compreendido, a saber, como fonte, ele mesmo, de saberes investidos operados por aqueles que realizam a atividade de trabalho industriosa humana, ou seja, as próprias professoras e professores das escolas-campo de estágio.

Sendo assim, é também processual e formativo o propósito que as IESs devem assumir a fim de que as professoras e os professores reconheçam os saberes que eles

²² Tendo por referência o Programa de Residência Pedagógica desenvolvido pela Universidade Federal de São Paulo – Guarulhos, a Unidade de Campanha da Universidade do Estado de Minas Gerais, em interlocução com a Subsecretaria de Educação Básica da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, elaborou uma proposta de trabalho cuja tramitação resultará na celebração de um convênio entre as instituições de modo a estabelecer relações orgânicas entre a Unidade e as escolas públicas sediadas na cidade de Campanha visando ao desenvolvimento de uma modalidade de residência pedagógica a partir do segundo semestre de 2018.

mobilizam cotidianamente no exercício de suas atividades de trabalho docente. A aposta que aqui se faz é que estabelecendo e buscando alcançar esse objetivo, pode-se colaborar para o reconhecimento da unidade pertinente aos elementos teoria e prática no âmbito da formação de professores.

Entretanto, ainda que se reconheça a qualidade da proposta apresentada, uma questão se impõe e está alinhada com a advertência de Tardif (2013) ao apresentar as consequências nefastas de um projeto de profissionalização do ensino que dá, segundo o próprio autor, “dois passos para frente, três para trás” (p. 551) no sentido de que as garantias prometidas, em prol do reconhecimento da docência enquanto profissão, não são cumpridas, enquanto que as exigências apresentadas se sustentam e se fortalecem, acentuando, assim, a precariedade das condições de trabalho docente.

Será, portanto, que a mudança do nome de estágio curricular para Programa de Residência Pedagógica contribui para o enfrentamento dos impasses pelos quais passam o estágio curricular enquanto eixo da formação docente? Frente a esse questionamento, cabe-me fazer uma ressalva, uma vez que há em franca implementação um Programa criado pelo MEC, homônimo daquele posto em prática pela Unifesp/Guarulhos desde o ano de 2009, e com edital vigente que prevê o início das atividades ainda no ano de 2018.

Assim, conforme consta no site da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), o Programa de Residência Pedagógica vinculado ao MEC integra a Política Nacional de Formação de Professores e visa a “(...) induzir o aperfeiçoamento do estágio curricular supervisionado nos cursos de licenciatura, promovendo a imersão do licenciando na escola de educação básica, a partir da segunda metade de seu curso (CAPES, 2018)”²³.

Amparado, então, no propósito de qualificação dos cursos de licenciatura que, de acordo com a proposta do MEC, devem “assegurar aos seus egressos, habilidades e competências que lhes permitam realizar um ensino de qualidade nas escolas de educação básica” (CAPES, 2018), o Programa de Residência Pedagógica estabelece quatro objetivos assim elencados:

1. Aperfeiçoar a formação dos discentes de cursos de licenciatura, por meio do desenvolvimento de projetos que fortaleçam o campo da prática e conduzam o licenciando a exercitar de forma ativa a relação entre teoria e

²³ Disponível em <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/programa-residencia-pedagogica>.

prática profissional docente, utilizando coleta de dados e diagnóstico sobre o ensino e a aprendizagem escolar, entre outras didáticas e metodologias;

2. Induzir a reformulação do estágio supervisionado nos cursos de licenciatura, tendo por base a experiência da residência pedagógica;
3. Fortalecer, ampliar e consolidar a relação entre a IES e a escola, promovendo sinergia entre a entidade que forma e a que recebe o egresso da licenciatura e estimulando o protagonismo das redes de ensino na formação de professores;
4. Promover a adequação dos currículos e propostas pedagógicas dos cursos de formação inicial de professores da educação básica às orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Em relação ao exposto, a primeira inferência que se pode fazer diz respeito ao modo como os cursos de formação de professores são considerados pela proposta governamental explicitada, uma vez que o referido Programa de Residência Pedagógica visa a assegurar aos egressos um rol de “habilidades e competências” que permitam a realização de um “ensino de qualidade” nas escolas. Nesse sentido, está implícita a assertiva de que os cursos de licenciatura não têm cumprido o papel de formar professores qualificados para o exercício da atividade de trabalho docente e que conseqüentemente a má qualidade do ensino é de responsabilidade da má qualidade das formações docentes.

Ora, ainda que se considere a necessidade de aprimoramento dos cursos de formação de professores, inclusive no modo como esses concebem e localizam o estágio curricular, por exemplo, compôs o capítulo um desta dissertação a explicitação de argumentos variados apresentados por diversos autores do campo da educação, tais como Arnosti e Neto (2017), Diniz-Pereira (2015), Tardif (2013), Souza e Leite (2011), dentre outros, em referência aos efeitos das condições de trabalho docente no que se refere à qualidade de ensino. Desse modo, faz-se, no mínimo, parcial o argumento que imputa à má qualidade da formação no âmbito das universidades, especialmente as públicas, a conseqüente má qualidade de ensino quando esta é percebida em relação às escolas de Educação Básica.

Outro ponto que merece destaque encontra-se positivado no item dois dos objetivos enunciados pelo MEC em referência ao Programa de Residência Pedagógica criado por este órgão do Governo Federal. Em relação ao referido objetivo, portanto, temos o argumento de que a residência pedagógica pode induzir a reformulação dos estágios curriculares relativos à formação de professores. É inegável e isso a literatura afirma, sendo que me ocupei de destacar diversas dessas afirmações neste capítulo, que o eixo da formação de professores referente ao estágio curricular merece especial

atenção e demanda reformulações e inovações a fim de que possa de fato contribuir com o processo de formação acadêmico profissional de futuros professores. Contudo, quais podem ser os reais efeitos para o estágio curricular que diferentemente do Programa de Residência Pedagógica proposto não conta, via de regra, com bolsas para os envolvidos? Há previsão e possibilidade para que a política de bolsas seja estendida aos estágios curriculares, ou há viabilidade para que todos os estudantes-estagiários sejam contemplados com a iniciativa proposta pelo Programa de Residência Pedagógica?

Frente a esses questionamentos, é necessário informar que o edital vigente, publicado em março de 2018, formaliza a possibilidade de que os projetos contemplados tenham viabilizados núcleos de residência pedagógica em que deverão compor, no mínimo, um (01) professor orientador, três (03) preceptores, vinte e quatro (24) estudantes residentes bolsistas e seis (06) estudantes residentes voluntários. Em um cenário em que a IES tenha dois mil (2.000) estudantes matriculados e que destes um contingente de um mil (1.000) estudantes tenham concluído, pelo menos, 50% do curso e sejam potenciais estudantes residentes bolsistas, como fazer com que essa experiência no âmbito da Residência de 2,4% do total de estudantes-estagiários contribua efetivamente para a proposta de inovações relativas aos estágios curriculares? Mais ainda, como fazer para que o estágio curricular realizado sem bolsa, seja pelo professor orientador da IES, seja pelo professor supervisor da escola-campo de estágio, seja ainda pelos estudantes-estagiários não tenha como consequência, por parte dos autores sociais elencados, uma subvalorização ou desvalorização ainda maior enquanto eixo da formação docente?

Tais questionamentos são abertos frente a essa nova proposta que se deixa entender inspirada no modelo de PRP da Unifesp/Guarulhos, mas que pela simples alteração da nomenclatura não possibilita atingir os propósitos de melhoria do estágio curricular, tampouco contribui para a efetividade deste como elemento formativo de futuros professores, e também não reúne capacidade para alterar o modo como este é representado pelos diversos autores sociais que direta ou indiretamente com aquele se envolvem.

Desse modo, é por meio e a partir das reflexões apresentadas e fundamentadas ao longo dos dois primeiros capítulos desta dissertação que se faz pertinente a investigação realizada acerca das representações que professoras regentes de turma – supervisoras de estágio de uma escola da rede pública estadual localizada na Região Metropolitana de Belo Horizonte têm tanto em relação ao estágio curricular como eixo

formativo, quanto em referência aos estudantes-estagiários com quem têm ou já tiveram contato. Com o propósito demarcado os dados construídos por meio da referida investigação serão apresentados e analisados no capítulo quatro desta dissertação.

Antes, porém, faz-se necessário o esclarecimento em relação aos procedimentos metodológicos utilizados em referência à realização da pesquisa ora em pauta, bem como o detalhamento de informações relacionadas tanto à IES à qual os estudantes-estagiários se vinculam, quanto à escola da Educação Básica que os recebem, além da caracterização das professoras participantes da pesquisa. É, então, com esse objetivo que o capítulo três desta dissertação se orienta e será organizado dando prosseguimento às nossas reflexões.

3. O PERCURSO DA PESQUISA: DEFINIÇÃO DOS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E CARACTERIZAÇÃO DAS INSTITUIÇÕES ENVOLVIDAS E DOS SUJEITOS PARTICIPANTES

Até o presente momento desta dissertação esclareci as duas principais chaves de leitura utilizadas a fim de que o propósito desta investigação pudesse ser contemplado. Nesse sentido, tomei como referência a noção de trabalho docente compreendido a partir das premissas ergológicas que o posicionam como atividade industriosa humana e que mobiliza, por sua vez, dois polos distintos de saberes: os constituídos e os investidos. Destacando ainda que tal compreensão se ampara na ideia de que o confronto dialético destes pode resultar em um terceiro polo que visa a ressignificar a noção de trabalho.

Adicionalmente ao modo como concebi e busquei esclarecer o trabalho docente, objetivei entender o estágio curricular como o eixo da formação de professores que possibilita, muitas vezes, a primeira aproximação de futuros professores com o campo profissional em que realizarão suas atividades de trabalho docente e que deve se organizar de modo a alicerçar seus fundamentos na unidade existente entre teoria e prática, enfatizando assim a dimensão do próprio trabalho docente como elemento formativo. Foi evidenciada, então, a maneira como trabalhos acadêmico-científicos, seja no âmbito da ANPEd, seja em relação a autores que têm se dedicado ao estudo do estágio curricular enquanto eixo da formação docente têm revelado a necessidade de que este deve ser pensado de modo a se sustentar por uma efetiva parceria entre IES e escola da Educação Básica que em prioritária instância esteja o reconhecimento dos saberes mobilizados tanto nesta, quanto naquela. Saberes estes que se articulam de forma horizontal e, portanto, não hierárquica.

Assim, com fundamento nos dois eixos de estudos supracitados, foi estabelecido o percurso investigativo acerca do modo como o estágio curricular, bem como os estudantes-estagiários do curso de Pedagogia de uma IES pública do estado de Minas Gerais são representados por professoras da escola da rede pública que recebe o maior contingente de estudantes-estagiários do curso e IES supracitados.

Dessa forma, o propósito desvelado demanda um necessário esclarecimento em relação a quatro importantes aspectos a serem considerados, a saber: a) os procedimentos metodológicos utilizados em relação à condução da pesquisa; b) a caracterização da IES em relação à qual os estudantes-estagiários estão vinculados; c) a

caracterização da escola da Educação Básica que correspondeu ao campo da pesquisa ora em pauta; e d) a caracterização das professoras da escola da Educação Básica que participaram diretamente da pesquisa.

O rol de propósitos citado acima é imprescindível para que se possa compreender, de forma contextualizada, as revelações apresentadas pelas professoras participantes da pesquisa e que serão minuciosamente analisadas e detalhadas no capítulo seguinte. Assim, este capítulo será organizado de maneira a evidenciar os modos como a pesquisa foi planejada e fundamentada, bem como de apresentar as justificativas concernentes às escolhas tanto do curso de formação de professores, quanto da escola-campo de estágio em que o trabalho de campo foi realizado, além de apresentar as professoras supervisoras de estágio acessadas no desenrolar do trabalho de campo.

3.1. O problema de realidade e sua articulação com a proposta da pesquisa

Em relação ao que será desvelado neste tópico da presente dissertação, encontro amparo nas reflexões apresentadas por Flick, quando este afirma que:

As questões de pesquisa não vêm do nada. Em muitos casos originam-se na biografia pessoal do pesquisador e em seu contexto social. A decisão acerca de uma questão específica depende essencialmente dos interesses práticos do pesquisador e do seu envolvimento em certos contextos históricos e sociais. Tanto os contextos cotidianos quanto os científicos têm aqui seu papel. (FLICK, 2004, p. 64).

Conforme já esclarecido ao longo desta dissertação, a formação docente tem como um dos seus eixos o estágio curricular. Eixo esse que compõe minha história profissional e que congrega meus interesses práticos como pesquisador desde o início do ano de 2014 quando fui convidado para ocupar a função de coordenação de um órgão que trata do estágio curricular no âmbito da IES pública localizada no estado de Minas Gerais cujo curso de Pedagogia em relação ao qual se vinculam os estudantes-estagiários participantes indiretos da pesquisa em pauta está inserido.

Em relação, portanto, ao exercício das atividades de trabalho relativas ao desempenho dessa função, me chamou atenção alguns ditos de estudantes do mencionado curso de Pedagogia atribuídos a professoras e professores de variadas escolas-campo de estágio com quem têm contato, tais como: “*Esqueça tudo o que você*

vê na Universidade, porque aqui a realidade é diferente!”; “Na teoria é uma coisa, mas aqui na prática é outra coisa!”; “Eu assino o seu papel e aí você não precisa mais vir nesta escola!”; “Na prática, a teoria é outra!”; “Você está fazendo Pedagogia? Desiste enquanto ainda dá tempo!”.

Mas afinal o que a presença de estudantes-estagiários de um curso de formação docente causa junto a professoras e professores regentes de turma que os recebem como supervisores na escola-campo de estágio? O que querem esses professores e professoras regentes de turma que chegam ao extremo de propor a burla desse eixo da formação docente inicial aos estagiários com quem têm contato? Quais são os efeitos do encontro com os estudantes-estagiários em relação aos modos de subjetivação dos professores e das professoras regentes de turma? Frente a essa problemática acentuei minha atenção e me propus a investigar mais detidamente o estágio curricular como eixo da formação de professores com a finalidade de colaborar com este em prol da formação em Pedagogia da referida IES.

Foi, então, nesse intervalo de tempo desde o momento em que assumi a coordenação que me encontro com uma estudante de Pedagogia que ao iniciar a conversa, disse:

– “Professor, você não vai acreditar!”.

Buscando, então, saber *o que é que eu não iria acreditar* fui informado que, ao iniciar seu estágio curricular em uma escola da Educação Básica de um município da Região Metropolitana de Belo Horizonte (RMBH), a estudante-estagiária em questão recebeu a oferta, por parte da professora regente de turma, da assinatura de todos os documentos referentes às atividades do estágio curricular para que não precisasse mais retornar à escola-campo de estágio a fim de cumprir as horas obrigatórias a esse eixo da formação.

Frente a essa oferta que desvela uma questão grave relacionada à formação docente, oferta essa prontamente declinada pela estudante-estagiária e tratada no âmbito institucional junto à diretoria e à professora regente da escola-campo de estágio, uma preocupação: há, ainda que com base em dados empíricos, não registrados e não comprovados (em sua maioria) uma prática que culmina na burla do estágio curricular de cursos de formação de professores?

Ainda com o impacto das inquietações que desvelam um grave problema de realidade, interroga-se: O que a presença do estudante-estagiário de um curso de formação docente causa junto à professora ou ao professor regente de turma que o

recebe como supervisora ou supervisor na escola campo de estágio? O que quer essa professora ou esse professor regente de turma que chega ao extremo de propor a burla desse eixo da formação docente inicial aos estudantes-estagiários com quem tem contato? Quais são os efeitos do encontro com o estudante-estagiário em relação aos modos de subjetivação dos professores e professoras regentes de turma? Tais questões compõem uma problemática que tem como cenário justamente o eixo da formação docente correspondente ao estágio curricular.

As queixas dos estudantes-estagiários (que não se restringem à situação apresentada) em relação às “posturas pouco inspiradoras” de alguns professores e professoras se revelam como contribuintes para uma “desilusão”, um “desencanto”, segundo relatos tanto informais ou mesmo com relação aos dados finais de uma pesquisa realizada em 2014 com vistas à investigação dos aspectos positivos e negativos do estágio curricular a partir do ponto de vista dos próprios estudantes-estagiários de cursos de formação de professores²⁴.

Buscar entender esse enredo descortinado no âmbito dos cursos de licenciaturas que apresentam atualmente no Brasil uma redução da procura e uma baixa terminalidade (LIMA; MACHADO, 2014; PINTO, 2014; FONSECA, 2013; GATTI, 2010; LIBÂNEO, 1998) é uma tarefa que se articula com o modo como se pensa a construção do conhecimento e, mais ainda, o estabelecimento de uma relação com o saber na esfera da formação docente inicial, especialmente quando se trata do estágio curricular, eixo dessa formação cujos saberes e práticas veiculadas pelos atores sociais em questão (professores regentes de turma, discentes e gestores das escolas-campo de estágio, bem como professores orientadores de estágio curricular supervisionado e estudante-estagiário das instituições de ensino superior) se revelam e operam na esfera de suas experiências cotidianas inseridas no contexto da educação escolar formal.

Revelada, portanto, a realidade a partir da qual a pesquisa foi motivada, esclarecerei a seguir os procedimentos que utilizei a fim de que pudesse enfrentar o problema de pesquisa proposto e que visou à apuração das representações que as professoras da escola de Educação Básica, participantes da pesquisa têm tanto do

²⁴ A pesquisa em questão foi financiada pela IES a qual nos vinculamos e se desdobrou na escrita de um artigo: MARTINS, R. R.; COSTA, Fernanda de Jesus; GOMES, A. A. E.; SIMPLÍCIO, J. A.. A importância do estágio supervisionado na concepção dos estudantes de Ciências Biológicas: um estudo com alunos de uma universidade pública de minas gerais. *Educere et Educare (Impresso)*, v. 11, p. 177-186, 2016.

estágio curricular no âmbito do curso de formação de professores, quanto dos estudantes estagiários do curso de Pedagogia.

3.2. Procedimentos metodológicos

Assim, é, portanto, com a explícita intenção de verificar o modo como tanto estágio curricular, quanto estudantes-estagiários são representados por professoras de Educação Básica que exercem a função de supervisoras de estágio, que evidenciarei os procedimentos metodológicos amparado na compreensão apresentada por Minayo (2009, p. 14) de que a metodologia corresponde ao “caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade”. Desse modo, ainda em referência às reflexões da autora,

(...) a metodologia inclui simultaneamente a teoria da abordagem (o método), os procedimentos de operacionalização do conhecimento (as técnicas) e a criatividade do pesquisador (sua experiência, sua capacidade pessoal e sua sensibilidade). (MINAYO, 2009, p. 14).

Retratarei, portanto, os procedimentos e dados construídos referentes a uma pesquisa qualitativa, sendo essa abordagem esclarecida da seguinte maneira, uma vez mais tomando como referência as reflexões apresentadas pela autora supracitada:

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se ocupa, nas Ciências Sociais, com um nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificado. [...] ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes. O universo da produção humana que pode ser resumido no mundo das relações, das representações e da intencionalidade e é objeto da pesquisa qualitativa dificilmente pode ser traduzido em números e indicadores quantitativos. (MINAYO, 2009, p. 21).

Desse modo, a fim de que a pesquisa fosse realizada, a tarefa de tentar encontrar a resposta ao problema de pesquisa, para lembrar – como o estágio curricular como eixo da formação docente, assim como os estudantes-estagiários são representados por professoras supervisoras de estágio da escola de Educação Básica? – não haveria outra orientação para este trabalho a não ser a abordagem de pesquisa qualitativa, uma vez que entendo que o objeto da pesquisa ora em pauta, a saber, as representações de

professoras da escola de Educação Básica acerca tanto do estágio curricular no âmbito da formação docente, quanto dos estudantes-estagiários do curso de Pedagogia, não podem ser compreendidos apenas pela circunscrição de números e indicadores quantitativos.

Assim, esta dissertação se fundamenta em uma pesquisa ancorada, também com referência nas reflexões de Minayo (2009), em três fases de processo de trabalho: a fase exploratória, cujo principal elemento correspondeu à revisão de literatura; o trabalho de campo, realizado por meio de dois procedimentos: a observação: a) a observação *in loco* dos sujeitos escolares envolvidos com a realização do estágio curricular no âmbito da escola de Educação Básica; b) entrevistas narrativas realizadas com professoras supervisoras de estágio da escola-campo de estágio; e c) o tratamento e análise dos dados construídos a partir do trabalho de campo realizado.

A seguir, portanto, será explicitada cada uma das etapas que compuseram o percurso da pesquisa realizada com a finalidade de contribuir com a compreensão dos processos empenhados que repercutiram no enfrentamento do problema de pesquisa, bem como resultaram na escrita desta dissertação.

Em relação à revisão de literatura, importa dizer que ela se dá de maneira processual, iniciando desde antes da elaboração do projeto de pesquisa, passando pela construção do objeto a ser investigado e o problema de pesquisa a ser enfrentado e culminando no auxílio ao tratamento e análise dos dados construídos por meio do trabalho de campo (ALVES, 1992; LUNA, 1997).

Desse modo e conforme já explicitado previamente no corpo desta dissertação, o estudo acerca do estágio curricular já compunha o rol das minhas principais atividades de trabalho, uma vez que desde o ano de 2014 realizo as atividades de coordenação de um órgão dedicado ao acompanhamento desse eixo da formação de professores em cinco cursos de licenciatura existentes no âmbito da IES à qual me vinculo.

Devido a esse vínculo, portanto e em relação aos efeitos da prática para a pesquisa, tal como sublinhado por Luna (1997), o estudo da temática referente aos estágios curriculares relativos à formação de professores já correspondia ao que posso me referir como uma rotina de estudos. É nesse sentido, portanto, que textos de autoras, tais como, Pimenta e Lima (2005/2006; 2012); Silvestre e Placco (2011); Gatti e Barreto (2009), dentre outras, foram tomados como referência inicial em relação aos estudos acerca do estágio curricular.

O próximo passo a ser dado, ainda na fase exploratória da pesquisa, foi o alargamento e incremento da referida rotina de estudos a fim de compreender os fundamentos que alicerçavam as reflexões que tinham o estágio curricular como elemento central, bem como a identificação de lacunas que pudessem ser exploradas por meio dos esforços investigativos em relação aos quais estava não apenas disposto, mas também implicado em assumir.

Assim, busquei nas referências dos textos já estudados, outros interlocutores com os quais pudesse dialogar. Realizei também consultas aos currículos cadastrados na Plataforma Lattes do Conselho Nacional do Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) dos autores apurados a fim de localizar outros artigos, livros e capítulos de livros escritos por eles de forma individual ou em conjunto com outros autores que foram, então, compondo a literatura científica sobre estágio curricular a fundamentar a pesquisa em questão. Paralelamente a isso, fui convocado, em consequência do trabalho final da disciplina Metodologia de Pesquisa em Educação²⁵, a investigar no âmbito da ANPEd trabalhos publicados nos anais das reuniões científicas que versavam sobre o estágio curricular.

Os resultados dessa empreitada dupla – a) investigação da literatura acerca do estágio curricular mobilizada pelas autoras previamente identificadas; b) análise dos textos disponíveis nos anais das últimas quatro reuniões científicas nacionais da ANPEd que apresentaram discussão relativa ao estágio curricular tanto direta quanto indiretamente – correspondeu a um aumento do número de autores e suas respectivas produções que puderam servir de referência para os estudos que as etapas da pesquisa me demandavam. Dentre os nomes de autores que foram somados às referências destacam-se Calderano (2012; 2013; 2015), André (2016; 2017); Cyrino e Neto (2013; 2015; 2017); Arnosti e Neto (2017), Lüdke (2009; 2013), Silvestre e Valente (2014), Silvestre (2016), Nóvoa (2017), dentre outras referências relevantes.

Desse modo foram identificados os autores que contribuíram para o esclarecimento do estágio curricular enquanto eixo da formação docente cujo principal propósito era operar a partir da orientação de que há uma unidade entre teoria e prática em relação à qual o estágio curricular funciona como elemento essencial com referência ao processo de formação de futuros professores (PIMENTA; LIMA, 2012;

²⁵ Disciplina obrigatória do Programa de Pós-Graduação em Educação e Formação Humana da Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais ministrada no primeiro semestre do ano de 2016 pelo professor Dr. José Eustáquio de Brito, orientador da pesquisa retratada nesta dissertação.

CALDERANO, 2012; 2013; 2015; SILVESTRE, 2016; SILVESTRE; VALENTE, 2014). Ademais e também conforme já explicitado, essa unidade se faz viável desde que haja uma aproximação entre IES e escola de Educação Básica. Aproximação essa que se torna mais eficiente desde que haja uma real parceria entre as instituições citadas (SILVESTRE; VALENTE, 2014; SILVESTRE, 2016; CYRINO; NETO, 2013; 2015; 2017).

Para pensar, então, a respeito das parcerias, foi configurando-se como paulatinamente mais clara a necessidade de se pensar em outro elemento que pudesse compor o referencial teórico a fim de que fosse possível a compreensão dos modos como as professoras supervisoras de estágio da escola de Educação Básica representam o próprio estágio curricular como eixo da formação de professores, bem como aqueles que o realizam, ou seja, os estudantes-estagiários.

Foi nesse sentido, portanto, que fui convidado a buscar entender o estágio curricular em articulação com a noção de trabalho docente, uma vez que aquele é na maioria dos casos o primeiro contato dos estudantes de licenciatura com a realidade escolar. A primeira conexão foi estabelecida pela via dos estudos acerca dos saberes docentes (TARDIF, 2011), para, em seguida, direcionar meus esforços investigativos em relação à compreensão da ideia de trabalho docente, tal como proposta por Tardif e Lessard (2005).

Uma vez investigando a noção de trabalho docente, fui orientado a me enveredar pelo estudo das premissas ergológicas que visavam, em última instância, ao esclarecimento da ideia de trabalho a partir da perspectiva de uma atividade industriosa humana, tal como sustentavam Schwartz (2005; 2010; 2011), Durriue (2004), Trinquet (2011), Brito (2014), para citar alguns exemplos.

Assim, o estudo do trabalho sob a perspectiva ergológica revelou diversos elementos que dialogavam e estabeleciam pontos de interseção evidentes, ainda que não explícitos em relação ao estágio curricular no contexto da formação de professores. Nesse sentido, portanto, as noções referentes ao trabalho prescrito ou normas antecedentes, ao trabalho real ou ressignificações e renormalizações pertinente ao exercício da atividade de trabalho humana, bem como aos tipos de saberes (constituídos e investidos), assim como do dispositivo metodológico de confrontação dialética dos dois polos de saberes – DD3P – evidenciavam a possibilidade de enfrentamento teórico dos desafios e possibilidades referentes ao estágio curricular no contexto da formação de professores.

Houve, então, a partir desse momento, uma ampliação do repertório de textos em que seus autores denotavam as premissas ergológicas como elementos-chave para a compreensão da noção de trabalho, inclusive em relação à própria dimensão do trabalho docente, o que possibilitou a fundamentação da iniciativa referente à busca de compreensão do estágio curricular no âmbito da formação de professores sob o explicitado viés.

Tal ampliação se estabeleceu, portanto, nos mesmos moldes do exercício relativo à temática do estágio curricular, a saber: a) localização dos textos inaugurais do estudo do trabalho como atividade industriosa humana; b) consulta das referências contidas nestes para localização de obras afins que contribuíssem para o alargamento do repertório teórico acerca do tema; c) acesso ao currículo lattes dos autores localizados que possuíam cadastro na Plataforma vinculada ao CNPq; e d) investigação dos trabalhos publicados nos anais da ANPED em que os autores pautavam suas reflexões amparados na noção de trabalho docente fundamentados pela perspectiva da ergologia.

Uma vez ampliada e consolidada a revisão de literatura, bem como organizado e estabelecido o referencial teórico por meio do qual operaria com os dados da pesquisa em direção à compreensão e esclarecimento do problema proposto, pude planejar o trabalho de campo que, em referência à definição de Minayo,

(...) permite a aproximação do pesquisador da realidade sobre a qual formulou uma pergunta, mas também estabelecer uma interação com os “atores” que conformam a realidade e, assim, constrói um conhecimento empírico importantíssimo para quem faz pesquisa social. (MINAYO, 2009, p. 61).

Todavia, a ida a campo, procedimento imprescindível da pesquisa que ampara esta dissertação dependia de uma atividade preliminar correspondente à escolha da escola da Educação Básica em que ações relativas ao trabalho de campo seriam realizadas. Assim, utilizei como principal critério o contingente de estudantes-estagiários do curso de Pedagogia da IES a qual me vinculo e que, por sua vez, contribuiu para os primeiros passos da pesquisa ao proporcionar o meu contato com os graves problemas de realidade já relatados.

É relevante ressaltar ainda que considero a preferência dos estudantes-estagiários do curso de Pedagogia um elemento secundário, embora não desprezível, para a escolha da escola da Educação Básica que se configuraria como o lócus em que o trabalho de campo pudesse ser realizado. Entretanto, o significativo número de estudantes-

estagiários que realizam suas atividades de estágio curricular nos domínios de uma escola que recebe um grande contingente de licenciandos proporcionava uma clara possibilidade de aproximação do objetivo central dos esforços investigativos. É, portanto, justamente nesse sentido que visei a um aumento considerável da probabilidade de identificação, localização e acompanhamento de professoras e professores que já tivessem contato prévio com estudantes-estagiários realizando as atividades de estágio curricular no contexto das salas de aula em que exercem suas atividades de trabalho docente.

Além disso, havia também aumentada a possibilidade de observar as professoras e os professores que viessem a compor o rol de sujeitos da pesquisa referente a esta dissertação tanto na presença quanto na ausência de estudantes-estagiários, fator útil à análise das representações anunciadas pelos participantes da pesquisa, pois constituinte de um elemento de confronto com a realidade observada.

Desse modo e com o referido propósito definido, busquei junto ao órgão responsável por tratar das questões relativas ao estágio curricular no âmbito da IES pública já mencionada a identificação da escola de Educação Básica que havia recebido o maior número de estudantes do curso de Pedagogia no período correspondente ao primeiro semestre do ano de 2017.

Assim, apurei que no período supracitado 231 estudantes do curso de Pedagogia realizaram atividades de estágio curricular de modo regular e registrado. A tabela a seguir reúne, portanto, os números totais referentes aos estudantes matriculados no estágio curricular de acordo com os respectivos períodos do curso, além do montante de estudantes que efetivamente realizou as atividades de estágio curricular.

TABELA 3

NÚMEROS DE ESTUDANTES DO CURSO DE PEDAGOGIA MATRICULADOS NO ESTÁGIO CURRICULAR / NÚMERO DE ESTUDANTES QUE REALIZARAM AS ATIVIDADES DE ESTÁGIO CURRICULAR NO SEGUNDO SEMESTRE DO ANO DE 2017

Período do Curso / Turno	Estudantes matriculados	Estudantes que concluíram as atividades de estágio curricular
2º / Manhã	37	28
2º / Noite	31	27
3º / Manhã	45	33
3º / Noite	42	34

Período do Curso / Turno	Estudantes matriculados	Estudantes que concluíram as atividades de estágio curricular
4º / Manhã	25	22
4º / Noite	39	32
5º / Manhã	30	26
5º / Noite	32	29
TOTAL	281	231

Fonte: Próprio autor com referência aos dados oficiais disponibilizados pelo órgão que trata do estágio curricular no âmbito da IES consultada

Com referência a esses números de estudantes-estagiários, identifiquei que a escola escolhida posteriormente para ser o lócus do trabalho de campo recebeu 38 do total de 231 estudantes que realizaram as atividades de estágio no período de tempo investigado. Ainda que pese a relativamente baixa percentagem em relação ao número total – 16,46% – de estudantes que realizaram as atividades de estágio nesta escola-campo, há uma ampla gama de escolas em que os estágios curriculares foram realizados uma vez que a IES pública ora em pauta não restringe a possibilidade de escolha das escolas de Educação Básica para a realização do estágio curricular, ficando a mencionada escolha sob a responsabilidade e arbítrio dos estudantes-estagiários. A título de exemplo, a segunda escola mais escolhida pelos estudantes do curso de Pedagogia que realizaram as atividades de estágio curricular recebeu 06 estagiários no mesmo período, enquanto que diversas outras contaram com a presença de um estagiário curricular ao longo do primeiro semestre do ano de 2017.

Uma vez definida a escola em que os procedimentos do trabalho de campo iriam ser realizados, optei pela observação e pela entrevista, já que, em conformidade com os argumentos de Minayo (2009), aquela que “é feita sobre tudo aquilo que não é dito, mas pode ser visto e captado por um observador atento e persistente” e esta que “tem como matéria-prima a fala de alguns interlocutores” (p. 63), além de corresponderem aos dois principais instrumentos de um trabalho de campo (MINAYO, 2009), contribuiriam para que o objetivo de investigar as representações de professoras supervisoras de estágio acerca tanto do estágio curricular como eixo da formação de professores, quanto dos estudantes-estagiários do curso de Pedagogia se viabilizasse.

Em relação, portanto, à observação como procedimento de pesquisa utilizado, há que se esclarecer, inicialmente, dois pontos de vista distintos. O primeiro deles admite um procedimento nomeado por Gil como “observação simples” que é

(...) aquela em que o pesquisador permanecendo alheio à comunidade, grupo ou situação que pretende estudar, observa de maneira espontânea os fatos que aí ocorrem. Neste procedimento, o pesquisador é muito mais um espectador que um ator. (GIL, 2008, p. 101).

Destaca-se ainda que o autor se refere a uma outra modalidade de observação denominada participante em relação à qual apresenta a seguinte definição:

A observação participante, ou observação ativa, consiste na participação real do conhecimento na vida da comunidade, do grupo ou de uma situação determinada. Neste caso, o observador assume, pelo menos até certo ponto, o papel de um membro do grupo. Daí por que se pode definir observação participante como a técnica pela qual se chega ao conhecimento da vida de um grupo a partir do interior dele mesmo. (GIL, 2008, p. 103).

Já de acordo com as reflexões apresentadas por Minayo (2009), essa divisão relativa à observação, tal como apresentada por Gil (2008), não se faz evidente, uma vez que a observação participante na ótica daquela implica em pensar a participação relativa à própria presença do pesquisador no contexto em que o trabalho de campo se dá, não havendo, assim, espaço para a “observação simples” a que se refere Gil (2008).

Com a referência supraelucidada, portanto, as interações estabelecidas entre pesquisador e pesquisados já implicam em uma participação e conseqüente alteração do estado de coisas em que não haja a presença do pesquisador. Nesse sentido, entendo que a observação realizada na pesquisa de que trata esta dissertação correspondeu à observação participante elucidada tanto por Gil (2008), quanto por Minayo (2009), já que as professoras participantes da pesquisa foram acompanhadas não apenas em sala de aula, como em outros espaços da escola – sala de professores, pátio, salas de atividades especializadas, dentre outros – com e sem a presença de estagiários.

Vale destacar, ainda, que nesse período de acompanhamento a interação entre pesquisador e pesquisadas foi frequente a fim de que esse momento contribuísse de forma significativa para a investigação acerca das representações das participantes relativamente ao estágio curricular e aos próprios estudantes-estagiários.

Uma vez definida e esclarecida a observação utilizada para a realização do trabalho de campo, o segundo instrumento de coleta de dados – a entrevista – foi pensado com a intenção de complementar e enriquecer aqueles obtidos por meio da observação participante. A questão, no entanto, recaiu sobre qual tipo de entrevista utilizar a fim de que os propósitos da pesquisa ora em pauta pudessem ser alcançados.

Frente a essa demanda de definição, optei pela entrevista narrativa como procedimento investigativo, cuja diferenciação em relação às entrevistas semiestruturadas é assim apresentada por Flick:

Uma alternativa para a abordagem de mundos individuais de experiência através da abertura permitida pelas entrevistas semiestruturadas é aproveitar, como forma de dados, as narrativas que os entrevistados produzem. O ponto de partida, aqui, é um ceticismo básico quanto a até que ponto é possível obter experiências subjetivas no esquema de perguntas e respostas das entrevistas tradicionais, mesmo se este for controlado de maneira flexível. As narrativas, por outro lado, permitem ao pesquisador abordar o mundo experimental do entrevistado, de modo mais abrangente, com a própria estruturação desse mundo. (FLICK, 2004, p. 109).

Em busca, então, da inscrição da subjetividade de cada uma das participantes da pesquisa com vistas às representações que têm tanto do estágio curricular como dos estudantes-estagiários, elaborei a “questão gerativa narrativa” (Riemann; Shütze, 1987, apud Flick, 2004, p. 110) a ser utilizada na pesquisa. A primeira versão dessa questão gerativa narrativa foi apresentada e debatida no âmbito de uma das disciplinas obrigatórias do mestrado – Tópicos Especiais em Educação – Linha 1: Culturas e narrativas em pesquisas educacionais – e estava assim elaborada:

Conte sobre sua trajetória profissional enquanto professor. Inclua em sua resposta o que levou você a querer ser professor; sua experiência em relação aos estágios realizados; sua opinião sobre o porquê da existência do estágio curricular supervisionado no âmbito da formação docente; e, por fim, teça considerações acerca do encontro com o professor em formação (estudante-estagiário) no contexto da sala de aula em que você leciona.

O resultado do referido debate me chamou a atenção para a amplitude da questão e para a conseqüente necessidade de estabelecer um foco ainda maior relativo ao tema da pesquisa. Desse modo a pergunta foi reelaborada para chegar à versão final abaixo representada:

Conte-me sobre sua trajetória enquanto professor supervisor de estágio, detalhando os aspectos positivos e negativos dessa prática. Inclua na resposta um relato a respeito da sua própria experiência em relação aos estágios realizados ao longo da graduação; a sua opinião sobre o porquê da existência do estágio curricular supervisionado no âmbito da formação docente; sua concepção acerca do trabalho docente; e, por fim, suas considerações acerca do encontro com o estudante-estagiário (professor em formação) no contexto da sala de aula em que você leciona.

Com a definição dos dois instrumentos de coleta de dados: a observação participante e a entrevista narrativa, bem como com a delimitação da escola de Educação Básica em que o trabalho de campo seria realizado, restava ainda pendente a seleção dos sujeitos da pesquisa. Para tal fui até a escola previamente eleita a fim de que pudesse obter autorização para a realização da pesquisa e posteriormente proceder à referida seleção.

Ressalto que os primeiros instantes do primeiro contato com a diretora da escola foram preocupantes, haja vista que esta alegou não ter tempo para se reunir comigo a fim de que eu pudesse apresentar a pesquisa e posteriormente, de forma justificada, requisitar autorização para a realização do trabalho de campo nos domínios daquela escola de Educação Básica específica. Contudo, a preocupação inicial fundamentada na alegada ausência de tempo logo se desdobrou em quase duas horas de reunião em relação a cuja pude apresentar os detalhes da pesquisa pretendida e receber a anuência para a realização das atividades referentes ao trabalho de campo naquele local.

Em seguida, portanto, fui apresentado ao coordenador pedagógico dos anos finais do Ensino Fundamental, além de ter sido comunicado que a coordenadora pedagógica dos anos iniciais do Ensino Fundamental estava gozando de seu período de férias e retornaria na semana seguinte.

Uma conversa breve com o coordenador pedagógico antecedeu o momento em que, o acompanhando, fui em cada uma das salas do 1º ao 5º ano de Ensino Fundamental a fim de que pudéssemos localizar professoras ou professores que ainda contavam com a presença de estagiários curriculares do curso de Pedagogia acompanhando-os no exercício de suas atividades de trabalho docente. Houve, por meio desse procedimento, a localização de sete professoras, sendo que uma delas relatou que a estagiária que a acompanhava estava em seu último dia de estágio curricular e a outra informou que a estagiária finalizaria o estágio curricular no dia seguinte. Desse modo cinco professoras se qualificaram como componentes do rol de sujeitos de pesquisa por contarem com a presença de estagiários curriculares durante período de tempo mais alargado.

Informei, portanto, a cada uma delas sobre os dois momentos do trabalho de campo, para lembrar, a observação participante e a entrevista narrativa. Quanto à observação participante, vale mencionar que esta ocorreu durante dois dias em sala de aula contemplando momentos com e sem a presença de estudantes-estagiários do curso

de Pedagogia e ao longo de um mês nos diversos outros espaços da escola, tais como salas especializadas, sala dos professores, biblioteca, dentre outros.

Destaco ainda a existência de dois dispositivos basilares para o registro do campo da pesquisa. O primeiro destes correspondeu ao caderno de campo, sendo este utilizado para cumprimento de dois propósitos: a) o registro dos fatos observáveis no momento mesmo em que a observação era realizada; e b) a escrita reflexiva sobre os fatos que foram observados. O segundo dispositivo foi nomeado “diário clínico” e buscou inspiração no método clínico de pesquisa-intervenção. A respeito desse dispositivo, Pereira esclarece que:

Baseando-se em Ferenczi (1932), o diário clínico permite ao investigador-interventor deixar que fluam associações significantes formando um tecido textual naquele que registra sua própria experiência. Assinalam-se suas impressões objetivas e, sobretudo, subjetivas em relação ao outro e a si mesmo. Essas anotações são de natureza clínica, porque se registram os efeitos da transferência, da contratransferência, da própria pessoa do investigador, das manifestações de seu inconsciente, enfim, se faz constar o que a própria relação com o sujeito investigado causa no próprio investigador. (PEREIRA, 2014, p. 9-10, tradução minha).

Desse modo, o diário clínico foi composto pelo registro da minha própria experiência e o que ela suscitou, tendo como elemento central a escrita das reflexões acerca dos efeitos do encontro com os diversos sujeitos que compuseram o universo da pesquisa a que se refere esta dissertação. Desde o pedido de anuência feito à diretora da escola, passando por outros atores sociais escolares com quem interagi – coordenadores, funcionários de vários setores da escola, estudantes-estagiários, sejam eles vinculados ao estágio curricular ou extracurricular, estudantes da educação básica, professoras e professores não participantes da pesquisa, além, evidentemente, das cinco professoras que participaram diretamente dos procedimentos da pesquisa.

Somada aos elementos relativos ao registro decorrente do trabalho de campo, encontra-se a forma como os dados construídos serão analisados. Assim, resta a ser esclarecido o procedimento utilizado para que se viabilize a utilização desses mesmos dados em relação aos propósitos da pesquisa que fundamenta esta dissertação. Refiro-me neste momento, portanto, à análise de conteúdo, pois, tal como salienta Gomes (2009), por meio desta “podemos caminhar na descoberta do que está por trás dos conteúdos manifestos, indo além das aparências do que está sendo comunicado” (p. 84).

Ainda em relação aos esclarecimentos acerca da análise de conteúdo, o autor referido acima destaca os seguintes procedimentos metodológicos: categorização,

inferência, descrição e interpretação. Salientando ainda que esses procedimentos não são dispostos obrigatoriamente de modo sequencial, Gomes informa que os pesquisadores geralmente optam por:

(a) decompor o material a ser analisado em partes [...]; (b) distribuir as partes em categorias; (c) fazer uma descrição do resultado da categorização (expondo os achados encontrados na análise); (d) fazer inferência dos resultados (lançando-se mão de premissas aceitas pelos pesquisadores); (e) interpretar os resultados obtidos com o auxílio da fundamentação teórica adotada. (GOMES, 2009, p. 88).

Desse modo, a fim de proceder à análise de conteúdo dos dados construídos a partir do trabalho de campo realizado, amparei-me nas três fases da análise de conteúdo propostas por Bardin (2011), a saber, a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados, sendo este composto, por sua vez, pelos elementos inferência e interpretação.

Frente a essa proposta de organização da análise de conteúdo, realizei algumas etapas evidenciadas da seguinte forma: a) transcrição de todas as cinco entrevistas narrativas realizadas; b) leitura conjunta e minuciosa da totalidade do material transcrito; c) definição das classificações relativas ao material lido; d) confrontação das classificações com a fundamentação teórica utilizada; e) identificação e explicitação das inferências feitas a partir do material transcrito, lido e analisado; e) interpretação do trabalho de análise de conteúdo realizado.

Resultante do processo evidenciado acima, a análise de conteúdo foi organizada em três grandes eixos, assim dispostos: I) noção de trabalho docente evidenciada pelas professoras participantes da pesquisa; II) representação das professoras participantes da pesquisa acerca do estágio curricular como eixo da formação de professores; e III) representação das professoras participantes da pesquisa referente aos estudantes-estagiários do curso de Pedagogia. É necessário destacar ainda que os três grandes eixos mencionados visam a organizar um conjunto mais amplo de considerações acerca dos três temas prioritariamente investigados por meio dos procedimentos adotados para a realização desta pesquisa.

Esclarecidos, portanto, os procedimentos metodológicos, a incumbência pertinente agora é a caracterização das duas instituições que estão diretamente ligadas à realização da pesquisa ora em pauta, a saber, a IES pública localizada no estado de Minas Gerais em relação à qual se vinculam os estudantes-estagiários do curso de

Pedagogia; e a escola de Educação Básica, também pública que recebeu no período da pesquisa 16,46% dos estudantes-estagiários, conforme dados supracitados.

Para a realização de tal tarefa me valerei dos seguintes documentos oficiais: Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Pedagogia da IES em questão; e Projeto Político Pedagógico (PPP) e Regimento Geral da escola de Educação Básica em que o trabalho de campo foi realizado. Há ainda, além dos documentos, os dados informados por atores sociais escolares que dão conta de dados quantitativos condizentes com o período em que o campo da pesquisa foi realizado. É necessário afirmar ainda que as referidas caracterizações serão feitas de modo a zelar sempre para que a identificação tanto da IES quanto da escola da Educação Básica fiquem resguardadas no anonimato acordado quando da assinatura do termo de anuência para a realização da pesquisa.

3.3. Caracterização do curso de Pedagogia da IES pública à qual os estudantes-estagiários participantes indiretos da pesquisa estão vinculados

É necessário destacar, preliminarmente, que embora o curso de Pedagogia em análise tenha passado por um processo de reforma curricular ao longo do ano de 2016 e que o novo currículo tenha sido implementado já no primeiro semestre do ano de 2017. A realização do estágio curricular tem início no segundo período do curso e, devido a isso, o PPC que servirá como base para as informações neste tópico contidas data do ano de 2013.

O referido documento apresenta considerações acerca do estágio curricular com explícita fundamentação em autores do campo da ciência da educação e mais especificamente da formação docente, tais como Cury (2003); Ghedin (2006); Pimenta (2005); Pimenta e Lima (2012), dentre outros²⁶. Ademais o texto do PPC analisado se apoia em documentos, tais como a lei 11.788 de 2008 que trata especificamente da temática do estágio como componente formativo e o Parecer CNE / CP 28 / 2001 que estabelecia “a duração e a carga horária dos cursos de formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena” (BRASIL, 2001, p. 1) com a finalidade de evidenciar a importância do estágio curricular como eixo da formação docente.

²⁶ Quanto aos autores e textos apresentados no PPC em análise, há constatação destas no corpo do texto, no entanto o documento não as identifica em campo destinado às referências.

Ainda de acordo com o PPC estudado, a IES analisada

(...) só permite Estágios Curriculares Supervisionados em instituições formais de ensino, particulares ou públicas, que ofereçam as modalidades de Ensino Infantil e/ou Fundamental I, englobando também a Educação de Jovens e Adultos (EJA), as quais fazem parte do campo de atuação do Pedagogo. (PPC, 2013, p. 34).

Nota-se, no entanto, que não fica demonstrada a forma como a parceria entre universidade e escola-campo de estágio será realizada e mantida, deixando ainda bastante amplo o rol de instituições que podem receber os estudantes-estagiários curriculares, uma vez que a única exigência manifesta se refere à formalidade da instituição de ensino.

Ainda em relação às previsões contidas no PPC em estudo, há que se destacar que:

Na escola-estágio²⁷ o aluno deverá ser acompanhado por um professor que se disponibilizará a acompanhar e supervisionar tal aluno durante seu tempo de permanência na escola. Este professor pode ser indicado pela própria direção da escola-estágio e é ele quem deverá assinar os documentos de estágio do aluno. (PPC, 2013, p. 33).

Percebe-se, portanto, que está positivada a previsão de supervisão a ocorrer no âmbito das escolas-campo de estágio, aspecto que, conforme já destacado, demanda uma profícua relação entre IES e escola da Educação Básica a fim de que as professoras e os professores desta possam contribuir para o processo formativo dos estudantes-estagiários, bem como tenham clareza em relação às suas competências no exercício da função de professores supervisores. Entretanto, a referida clareza depende da relação interinstitucional supramencionada, bem como do estabelecimento de contrapartidas a serem ofertadas pela IES em relação, inclusive, à interfecundação de saberes relativos aos dois polos institucionais envolvidos e conseqüentemente aos sujeitos a eles vinculados.

Outro aspecto importante destacado no PPC em análise diz respeito à orientação do estágio curricular. Há explícita no documento a obrigatoriedade de que o estudante-estagiário do curso de Pedagogia seja acompanhado pelo professor orientador de estágio que corresponde, por sua vez, ao professor formador da própria IES. Este “irá auxiliar o

²⁷ É necessário destacar que a nomenclatura “escola-estágio” diverge da utilizada no contexto desta dissertação, bem como daquela utilizada tanto na literatura científica, quanto nos documentos legais consultados, a saber escola-campo de estágio.

aluno a planejar e executar as atividades exigidas de acordo com o período que estiver cursando” (PPC, 2013, p. 33).

Em relação a essa previsão formal de orientação presencial de estágio curricular, é necessário destacar que ainda no ano de 2013, a IES em pauta teve alterado seu vínculo institucional. Tal mudança repercutiu, já a partir do ano de 2014, em uma modificação direta e negativa para o estágio curricular enquanto eixo da formação de professores, a saber, a supressão da orientação presencial das atividades de estágio de modo radical e inegociável. Assim, embora diversas tentativas de argumentação em defesa da orientação presencial do estágio curricular houvessem sido apresentadas, o caráter irredutível da nova gestão da IES afetou diretamente os estudantes dos cursos de formação de professores neste âmbito inseridos. O curso de Pedagogia estudado, inclusive.

Desse modo, os estudantes-estagiários encontrados na realização das atividades do trabalho de campo não tinham suas atividades relativas ao estágio curricular orientadas presencial e sistematicamente, tal como previsto pelo PPC. Alternativamente, portanto, a criação do órgão responsável pelo estágio curricular no contexto da IES lidava com a documentação referente a esse eixo da formação de professores, além de disponibilizar um modelo de orientação em regime de plantão para aqueles estudantes-estagiários que eventualmente acionassem ativamente o referido órgão. Embora existente, esse regime de plantão para orientação de estágio não era muito acionado pelos estudantes e tampouco os professores supervisores que compunham a equipe do órgão responsável pelo estágio curricular gozavam de horas suficientes para o acompanhamento e orientação das atividades de estágio, além do fato de que estas não poderiam integrar os encargos didáticos daqueles.

O cenário que se desvela por meio dessas informações alicerçou a fala de uma estudante que à época cursava o segundo período do curso de Pedagogia quando afirmou: *“Parece que o estágio (curricular) serve para que a gente desista do curso”*. Foi, então, com o impacto da crueza dessa afirmativa que a oportunidade de reforma curricular ocorrida ao longo do ano de 2016, em consequência das exigências contidas nas novas “Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada” (CNE / CP 2 / 2015), contribuiu para que houvesse a proposta da retomada das orientações presenciais do estágio

curricular, aspecto contemplado no novo PPC do curso de Pedagogia da IES em questão e aprovado nos devidos espaços colegiados deliberativos.

Todavia, como o trabalho de campo foi realizado no primeiro semestre do ano de 2017, os estudantes-estagiários que realizaram o estágio curricular nesse período eram em sua totalidade submetidos à realização das atividades marcada pela supressão da figura do professor orientador, ainda que, conforme já mencionado, a orientação estivesse explicitamente prevista no PPC de 2013.

Uma vez apresentados os apontamentos acima que concernem às premissas do estágio curricular no curso de Pedagogia da IES em análise, ressaltarei neste momento a estrutura desse eixo da formação docente. O primeiro aspecto a ser explicitado se refere aos objetivos que os estudantes-estagiários devem alcançar por meio da realização das atividades de estágio curricular. São eles:

- refletir sobre as relações entre teoria e prática docentes;
- conhecer o real em situação de trabalho, ou seja, em unidades escolares dos sistemas de ensino público e particular;
- verificar as competências necessárias à prática profissional, especialmente quanto à regência;
- perceber as diferentes dimensões do contexto no qual está inserida a prática educativa;
- analisar como as situações da prática docente se constituem;
- compreender que as questões em educação são em sua maioria singulares e exigem novas soluções;
- desenvolver a competência profissional da docência evidenciada pela capacidade de criar alternativas de soluções apropriadas às diferentes situações complexas e singulares;
- integrar teoria-prática permanentemente através de momentos de análise e reflexão;
- acompanhar aspectos da vida escolar que acontecem dentro e fora da sala de aula. (PPC, 2013, p. 39-40).

Para dar conta da vasta incumbência listada acima, os estudantes do curso de Pedagogia regidos pelo PPC em análise devem cumprir 320 horas de estágio curricular, distribuídas entre o segundo e o sexto períodos do curso. Há ainda uma previsão de ênfase em cada um dos cinco estágios curriculares obrigatórios, bem como o lócus em que as atividades podem ser realizadas. O quadro a seguir evidencia, a título de ilustração, os elementos supracitados:

QUADRO 1

ESTRUTURA CURRICULAR RELATIVA AO ESTÁGIO CURRICULAR DO CURSO DE PEDAGOGIA DA IES EM ANÁLISE					
Período		Carga Horária	Ênfase	Ementa	Lócus
2°	ESTÁGIO CURRICULAR I	80 horas	Relações interativas na escola.	Caracterização, problematização e análise da prática docente cotidiana: determinantes sócio históricos, componentes culturais e operacionais, limites e possibilidades. Construção de estratégias de participação nas práticas escolares.	- Educação Infantil; - Anos Iniciais do Ensino Fundamental.
3°	ESTÁGIO CURRICULAR II	60 horas	Ensino-aprendizagem	Relação ensino-aprendizagem no contexto escolar, proposta curricular, atuação dos professores, planejamento e execução de aulas.	- Anos Iniciais do Ensino Fundamental; - Educação de Jovens e adultos (Anos Iniciais do Ensino Fundamental).
4°	ESTÁGIO CURRICULAR III	60 horas	Educação ambiental. Educação e Saúde	Noções de Educação Ambiental e relações entre educação e saúde no ambiente educativo. O currículo na educação e infantil e nos anos iniciais e os aspectos relacionados à saúde e ao meio ambiente.	- Anos Iniciais do Ensino Fundamental; - Projetos educativos em ambientes extraescolares.
5°	ESTÁGIO CURRICULAR IV	60 horas	Educação Inclusiva	A inclusão no contexto escolar. A heterogeneidade como fenômeno intrínseco ao processo educativo. Políticas Públicas e ações cotidianas para a inclusão da pessoa com deficiência na escola.	- Educação Infantil; - Salas de AEE (Atendimento Educacional Especializado); - Escolas de Educação Especial.
6°	ESTÁGIO CURRICULAR V	60 horas	Gestão na sala de aula e na escola Observações e entrevistas com foco na ênfase do período. Coleta e análise de dados. Planejamento e desenvolvimento de aula, observando a ênfase do período.	Conhecimentos e análise do Projeto Político Pedagógico da escola e do Regimento Escolar. A gestão escolar, programas projetos e conhecimento da estrutura organizacional da escola. Gestão democrática na escola.	- Ensino Fundamental; - Educação de Jovens e adultos (Anos Iniciais do Ensino Fundamental).

Fonte: PPC do curso de Pedagogia, 2013, p. 42-43.

Soma-se aos objetivos a serem alcançados pelos estudantes-estagiários e alinha-se com a estrutura apresentada acima a previsão de um procedimento avaliativo duplo, uma vez que tanto a professora ou professor da escola-campo de estágio, quanto a professora ou professor da IES deverão, de acordo com o disposto no texto do PPC em análise, avaliar processualmente o desempenho dos estudantes-estagiários. Entretanto, com a já mencionada supressão da orientação presencial, o estágio curricular passou a ser avaliado tendo como referência a entrega dos conjuntos de documentos tanto iniciais, quanto finais relativos às atividades de estágio curricular realizadas. Ressalta-se que ainda há sustentada a avaliação dos estudantes-estagiários por parte das professoras ou professores da escola-campo de estágio, no entanto essa avaliação se restringe a um documento entregue pelos estudantes-estagiários após o cumprimento da carga horária de estágio curricular previstas no PPC.

Ademais, é importante fazer menção ao Seminário de Estágio criado a fim de que as vivências de estágio dos estudantes-estagiários pudessem ter um Fórum adequado para suas explicitações e posteriores debates. Embora não suficiente, esse dispositivo se ampara na ideia de que as IESs devem se responsabilizar pelas atividades de estágio curricular enquanto eixo essencial do processo formativo dos estudantes de cursos de formação docente.

Destacadas as principais informações relativas ao estágio curricular com referência no PPC do curso de Pedagogia da IES pública do estado de Minas Gerais em relação a cuja 231 estudantes desenvolveram suas atividades de estágio no período correspondente ao primeiro semestre de 2017. Passarei, a seguir, à caracterização da escola de Educação Básica em que 38 estudantes realizaram suas atividades de estágio curricular no período mencionado, sendo esse dado uma das justificativas para a escolha desta, tal como já previamente esclarecido.

3.4. Caracterização da escola de Educação Básica, lócus do trabalho de campo.

Os dados que comporão a caracterização da escola de Educação Básica que anuiu à realização do trabalho de campo da pesquisa a que se refere esta dissertação foram apurados em relação: a) aos documentos oficiais da escola em questão – PPP (vigência 2013-2017) e Regimento Escolar (vigência 2017-2021); b) aos dados oficiais do censo escolar disponíveis para consulta na internet; e c) aos dados disponibilizados

por sujeitos escolares, tais como funcionários da secretaria escolar e coordenadores pedagógicos consultados por meio dos dispositivos da pesquisa.

Como informação preliminar, há que se destacar o fato de que o Regimento Escolar, documento editado no ano mesmo em que o trabalho de campo da pesquisa em questão foi realizado, dispõe de modo explícito acerca de estágios curriculares, porém se restringe a informar que a escola de Educação Básica em estudo “oferecerá oportunidades de estágio para estudantes de graduação de diferentes áreas de conhecimentos” (REGIMENTO ESCOLAR, 2017, p. 40).

Percebe-se, portanto, que a referência ao estágio curricular é relativa aos estudantes-estagiários de graduação que procuram a escola, entretanto, não apresentam quaisquer esclarecimentos acerca do modo como os atores sociais escolares, em especial, as professoras e professores que recebem os estudantes-estagiários devem operar. Fato esse que apenas evidencia a necessidade de estreitamento do vínculo institucional entre a IES cujos estudantes-estagiários estão vinculados e escola de Educação Básica a fim de que a realização do estágio seja não apenas formativo para os estudantes-estagiários, mas também possa contribuir com a própria escola de Educação Básica que os recebem.

Feita, então, essa ressalva, retomo os dados contidos tanto no PPP quanto no Regimento Escolar da escola, para destacar o histórico institucional desta que tem início no ano de 1948 com a criação do curso normal regional e que teve, por sua vez, as atividades iniciadas no ano de 1949. No entanto, é no ano de 1952 que o local em que hoje funcionam as dependências da escola em análise é instalado em definitivo. Antes de ser constituída como escola estadual de 1º grau, fato ocorrido em 1974, a escola em pauta foi ainda um Ginásio Normal Rural, desde o ano de 1965. Já no ano 2000 o curso de Ensino Médio foi reconhecido e passou a compor o rol de atividades da instituição escolar em análise. Há ainda diversas outras iniciativas, tais como a implantação do Novo Ensino Médio Noturno com conteúdos aplicados de diversidade, inclusão e o mundo do trabalho, ocorrida em 2016, além da implantação e funcionamento da Educação de Jovens e Adultos – EJA do Ensino Médio e anos finais do Ensino Fundamental com conteúdos aplicados de diversidade, inclusão e formação para a cidadania, também iniciado no ano de 2016.

Nesse sentido, para atender a amplitude de atividades mencionadas, a escola conta com uma grande infraestrutura que, de acordo com o PPP em vigência até o ano de 2017, dispõe de:

- 31 salas de aula;
- 01 sala de professores;
- 01 pátio interno;
- 04 quadras abertas;
- 01 ginásio poliesportivo;
- 01 piscina;
- 01 biblioteca;
- 01 sala para o ensino de línguas;
- 01 sala de informática e vídeo;
- 01 laboratório de ciências;
- 01 sala para o ensino de artes;
- 01 sala para o ensino de matemática;
- 01 sala de educação física;
- 01 sala de reforço;
- 01 sala de leitura;
- 01 cantina e refeitório.

Ademais, vale ressaltar, também, que a grande procura pela escola não se restringe aos estudantes da IES pública previamente caracterizada com a intenção de realizarem as atividades relativas ao estágio curricular. Assim, na estrutura previamente identificada há, segundo dados informados pela secretaria escolar, 70 professores do Ensino Fundamental distribuídos em 46 turmas dessa etapa da Educação Básica. Esse contingente docente atende a 1.491 estudantes somados em relação a todos os três turnos de atividade da escola – manhã (409), tarde (1.045) e noite – EJA (37). No que se refere à etapa da Educação Básica correspondente ao Ensino Médio, a escola investigada contava, no período em que o trabalho de campo da pesquisa foi realizado, com 58 professores distribuídos em 27 turmas. Em relação a essa etapa, são 1.082 estudantes em números gerais, sendo que destes 689 estavam matriculados no turno da manhã, 310 no turno da noite, além de 83 estudantes matriculados na EJA, igualmente com o funcionamento noturno. Dessa forma, a escola contemplou um montante total de 2.573 estudantes matriculados no ano de 2017.

Frente a esses números expressivos, destacarei aqui os dados referentes aos anos iniciais do Ensino Fundamental, uma vez que o curso de Pedagogia da IES em análise, cuja habilitação outorga o direito de exercício das atividades de trabalho docente justamente nos anos iniciais do Ensino Fundamental, justifica a opção de apresentação

dos dados quantitativos relativos a essa etapa da Educação Básica a fim de ilustrar a realidade da escola de Educação Básica em que o trabalho de campo foi realizado.

Assim, em decorrência de uma conversa com um ator social escolar, apurei que há 23 turmas de 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental que contemplam um total de 757 estudantes matriculados à época da realização do trabalho de campo. Havia, portanto: 06 turmas de 1º ano em que quatro professoras eram efetivas, uma aguardava nomeação relativa ao concurso realizado e uma era designada; 05 turmas de 2º ano, cujas professoras eram todas efetivas; 04 turmas de 3º ano em que apenas uma professora era efetiva; 04 turmas de 4º ano, porém com apenas um cargo de designação e três professoras efetivas; e, por fim, 04 turmas de 5º ano, sendo uma professora designada e outras três efetivas.

Quanto aos dados relativos à pesquisa realizada, é necessário mencionar que das cinco professoras selecionadas, uma era regente de uma das seis turmas do 1º ano do Ensino Fundamental; três exerciam suas atividades de trabalho docente junto a turmas do 2º ano do Ensino Fundamental; e uma trabalhava como professora em uma turma do 4º ano do Ensino Fundamental.

A professora do 1º ano do Ensino Fundamental regia uma turma com 23 estudantes e contava com a presença de uma estagiária curricular do curso de Pedagogia, à época matriculada no terceiro período, turno da manhã, além de uma estagiária de apoio à educação inclusiva, também oriunda do curso de Pedagogia e matriculada no mesmo período e turno que a estudante-estagiária curricular.

Quanto às três professoras do 2º ano do Ensino Fundamental participantes da pesquisa, uma contava com 25 estudantes no âmbito de sua sala de aula e era acompanhada por uma estudante-estagiária do terceiro período do curso de Pedagogia, porém matriculada no turno da noite. A segunda professora vinculada ao 2º ano do Ensino Fundamental acessada por meio dos dispositivos utilizados no trabalho de campo contava com a presença de 26 estudantes regularmente matriculados na sala de aula em que era regente de turma. Essa professora era acompanhada por uma estudante-estagiária do segundo período do curso de Pedagogia, turno da manhã e, assim como a professora do mesmo ano citada acima, não contava com o auxílio de estagiário de apoio à educação inclusiva. Em relação ainda à terceira professora do 2º ano do Ensino Fundamental participante da pesquisa, a turma em que exercia suas atividades de trabalho docente tinha 26 estudantes. Havia o acompanhamento tanto por parte da estagiária curricular matriculada à época no segundo período, turno da manhã do curso

de Pedagogia, quanto de um estudante-estagiário de apoio que estava matriculado no quinto período do curso de Pedagogia, turno da noite.

Quanto à professora do 4º ano do Ensino Fundamental, havia também uma presença dupla de estagiários em sala de aula – a estagiária curricular que cursava o quinto período no turno da manhã e uma estagiária de apoio à educação inclusiva, matriculada no terceiro período do curso de Pedagogia, turno da manhã. A sala de aula em que essa professora lecionava apresentava o maior número de estudantes das turmas que acompanhei ao longo do trabalho de campo: 31 estudantes matriculados.

3.5. Caracterização das professoras participantes da pesquisa.

Uma vez destacadas as professoras selecionadas para participarem dos procedimentos relativos à pesquisa, esclarecerei alguns aspectos específicos a cada uma delas, a fim de que elas possam ser caracterizadas.

Início, portanto, essa caracterização com a ressalva de que o anonimato das professoras participantes diretas dos procedimentos da pesquisa referente a esta dissertação está resguardado e formalizado por meio da subscrição do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Estendo esse resguardo também aos demais participantes indiretos da pesquisa ora em pauta como consequência do respeito ao disposto na Carta de Anuência assinada pela direção da escola de Educação Básica que abriu suas portas para a realização da pesquisa.

Feitas então essas considerações preambulares, destaco que os pseudônimos utilizados para nomear as professoras participantes da pesquisa foram extraídos de um livro cujo propósito é a apresentação de importantes figuras femininas brasileiras que marcaram seus nomes na história do país devido a biografias variadas, mas que se assemelham em relação à força e importância.

Intitulado *Extraordinárias: mulheres que revolucionaram o Brasil*, o livro escrito por Duda Porto de Souza e Aryane Cararo foi editado em 2017 e parte do pressuposto que:

Cada mulher tem sua parte heroína. Enfrentar os preconceitos que mesmo no século XXI são tão presentes em nossa sociedade, dando conta também de tantos papéis e exigências, é, sem dúvida, prova de força. Prova. Essa palavra que nasce conosco e nunca nos abandona. Parece que temos de provar tudo a todos a todo momento, embora a gente saiba muito bem que ninguém nunca

deveria ter de provar nada para garantir direitos iguais e respeito. (SOUZA; CARARO, 2017, p. 9).

Desse modo, me apoio nas reflexões apresentadas por Brito et al. (2015) que correlacionam as más condições de trabalho docente, especialmente aquelas pertinentes ao Ensino Fundamental, no âmbito de dois países – Brasil e França – com a questão de gênero, uma vez que historicamente há uma hegemonia feminina no que se refere ao exercício das atividades de trabalho docente relativos a essa etapa da Educação Básica, o que corrobora, segundo as autoras, com a precariedade identificada. As autoras em pauta se apoiam nos dados da OCDE para descortinar um cenário em que a docência é exercida por um contingente de 91,1% por mulheres. Em decorrência disso as autoras salientam que

(...) devido ao fato de a docência ser exercida majoritariamente por mulheres, sobretudo no ensino fundamental, o profissionalismo que tal ofício exige e seu valor são minimizados. Isso porque se pressupõe que a função de educar, associada à mulher na condição de mãe, seria a mesma que aquela mobilizada para a formação de crianças nos espaços escolares (NEVES; SELIGMANN-SILVA, 2001; CHOQUET; FORTINO; LINHART, 2010; NEVES et al., 2011). (BRITO et al., 2014, p. 591).

Seguindo essa linha lógica em que as professoras mulheres têm que enfrentar uma realidade ainda mais precária que outros profissionais, optei por me referir às professoras identificadas como “extraordinárias”, “revolucionárias” e imbuídas de “suas partes heroínas”, como respaldo a fim de encontrar os nomes históricos que as pudessem representar. Vale ressaltar ainda que elementos da biografia ou características evidenciadas da personalidade das professoras participantes da pesquisa contribuíram para a definição da alcunha que as pudessem representar.

Desse modo, as “extraordinárias” tomadas de empréstimo da obra supramencionada serão Madalena Caramuru, Antonieta de Barros, Hipólita Jacinta Teixeira de Melo, Patrícia Rehder Galvão e Dandara. Com a finalidade de facilitar a identificação, apenas os primeiros nomes das mulheres escolhidas serão utilizados como pseudônimos das professoras que participaram diretamente da pesquisa. A seguir, portanto, apresentarei algumas características de cada uma delas, bem como das salas de aula em que foram acompanhadas ao longo do período referente à observação participante realizada.

3.5.1. Madalena Caramuru

Madalena é natural de uma cidade do interior do estado de Minas Gerais e tinha 27 anos de idade quando o trabalho de campo fora realizado. A professora é casada e mora distante de sua cidade natal devido à sua aprovação para professora efetiva desde o ano de 2016 na escola de Educação Básica em que o trabalho de campo foi realizado. Em decorrência disso, Madalena regia uma turma de 1º ano do Ensino Fundamental que contava com a presença de 23 estudantes matriculados, além de duas estagiárias, uma curricular e outra extracurricular.

Segundo relatos da própria Madalena, seus pais davam mais importância para o trabalho e, conseqüentemente, menos relevância para os estudos. Como pressuposto que justificaria o posicionamento dos pais, Madalena, diz que estes são formados na EJA, chegando ainda à conclusão de que “*não é uma família de estrutura de ensino, vamos dizer assim*” (Madalena, junho de 2017). Dando ainda maior ênfase aos efeitos do modo como os estudos eram compreendidos pelos pais, e mais especificamente, pelo pai, a professora informa que este “*largou*” os estudos no 4º ano do Ensino Fundamental e, em decorrência disso, nem ele, nem a mãe de Madalena “*valorizavam o ensino*”.

Foi, então, contingenciada nesse contexto que Madalena concluiu seus estudos e segundo suas reflexões saiu do Ensino Médio se deparando com um emprego de vendedora com o qual não se identificava “*de jeito nenhum*”. Porém, com a necessidade de trabalhar, sustentou-o, mesmo a contragosto. Em contrapartida, o desgosto pelo ofício que tivera que assumir contribuiu para que ela tomasse a decisão de ingressar em um curso superior em uma IES particular de sua cidade natal. Era, segundo a professora, a última turma do curso Normal Superior, turma essa criada para atender às demandas de professores e professoras que precisavam do curso superior para se adequarem às exigências legais que os sobrepujavam.

Vale ressaltar, no entanto, que o curso Normal Superior foi o primeiro curso de formação de professores cursado por Madalena. Logo após prestar vestibular e ingressar no curso referido, a professora passou a se questionar acerca de dois aspectos relativos à instituição e ao curso que escolhera. O primeiro deles se apoiava no fato de que a IES inicialmente eleita para ingresso era privada e Madalena se cobrava bastante por não ter buscado uma vaga em uma das IESs públicas com atividades em sua cidade. O segundo aspecto mencionado por Madalena diz respeito ao próprio curso escolhido: o curso

Normal Superior. Segundo a professora, as pessoas com quem se relacionava desconheciam o propósito do curso. E, mais ainda, Madalena chega a afirmar: “*eu não tinha uma identidade para o meu curso (...) o que eu vou fazer?*”.

A soma dos dois aspectos sublinhados contribuíram, então, para que Madalena decidisse prestar um novo vestibular, desta feita para o curso de Pedagogia de uma IES pública também sediada em sua cidade natal. Assim, a professora somou duas formações que a habilitaram para o exercício da docência e, ainda que ela reconheça que o curso de Pedagogia tivesse apresentado poucas diferenças e novidades em relação ao curso Normal Superior, os efeitos subjetivos que fundamentaram, bem como aqueles resultantes da escolha feita por Madalena justificaram sua opção. Senão vejamos, de acordo com as próprias palavras da professora:

Então quando eu fiz a Pedagogia eu me senti mais completa. Assim eu fiquei mais firme na questão de falar o que realmente eu sou, a questão mesmo do peso da faculdade também ajudou bastante. De certo modo ali já ajudou a melhorar a autoestima, de não me sentir inferior, nessa questão de ser apenas... Não que Normal Superior você seja inferior, não é nada disso! Não é isso, mas na questão ali do vínculo de vida familiar ainda era considerado uma questão inferior. Assim, a Pedagogia serviu para me acentuar nessa parte. Então, vamos dizer que eu descobri a minha profissão e deu um nome para o que eu resolvi ser. (Madalena, Junho de 2017).

Além das questões subjetivas expostas no trecho acima, Madalena também justifica sua escolha por realizar dois cursos de formação de professores para os anos iniciais do Ensino Fundamental em relação à ampliação de possibilidades para ingresso na carreira pública por meio de concursos. Segundo a professora, o curso de Pedagogia já a possibilitou oportunidades de prestar concursos para outras áreas distintas da educação escolar. No entanto, o exercício das atividades de trabalho é desempenhado no âmbito da escola de Educação Básica já caracterizada, bem como compõem as experiências de Madalena em relação à docência, atividade de trabalho que desempenha desde a conclusão do curso Normal Superior tanto em instituições de Educação Infantil, quanto em escolas do Ensino Fundamental.

3.5.2. Antonieta de Barros

Antonieta é natural de uma cidade da Região Metropolitana de Belo Horizonte (RMBH) e tinha 34 anos de idade no período em que o trabalho de campo fora realizado. A professora é solteira e mora no mesmo município em que residem seus familiares mais próximos. Ela relata ainda que desde que concluiu o curso Normal Superior exerce suas atividades de trabalho docente na escola de Educação Básica em que o trabalho de campo foi realizado. Inicialmente o vínculo era via contrato de designação, porém no ano de 2007 passou no concurso para professora efetiva.

Antonieta, no período em que o trabalho de campo fora realizado, era professora regente de uma turma de 2º ano que contava com a presença de 25 estudantes. Havia ainda a presença de uma estagiária curricular que optara por cumprir a carga horária relativa ao estágio curricular após o período de intervalo das crianças.

A professora disse que sempre trabalhou em dois turnos, desde que finalizou sua graduação. Disse ainda que por um período correspondente a um ano e quatro meses assumiu um cargo de professora efetiva da rede pública de um município vizinho, cargo esse em relação ao qual pediu exoneração em virtude da Lei 100 que “efetivou” milhares de servidores públicos do estado de Minas Gerais sem que fossem respeitados os requisitos legais para provimento em cargo efetivo. Ainda assim, Antonieta exerceu suas atividades de trabalho sob a égide da referida lei durante cinco anos, no contraturno de seu cargo efetivo, até o momento em que esta foi considerada inconstitucional pelo Supremo Tribunal Federal, fato que repercutiu no desligamento de milhares de servidores de diversos setores da esfera pública do estado de Minas Gerais.

Em relação à queda da Lei 100, Antonieta assim se referiu:

Aí 31 de dezembro [do ano de 2014] a gente foi dispensado. E eu fiquei meio sem rumo, né? Fiquei super preocupada, porque eu sempre tinha trabalhado os dois horários. E até então eu tinha aquela ideia de que eu tinha dois cargos fixos. Foi um choque muito grande, mas a gente já vinha trabalhando com relação a isso, porque essa questão da Lei 100 cair já vinha de um ano e meio para cá. A gente já sabia que uma hora ou outra essa possibilidade iria acontecer. Aí a gente foi dispensado, né?

Em dezembro e aí em janeiro começaram as designações... e aí eu me inscrevi no site e tudo. Aí eu não consegui para regente de turma, quer dizer, eu consegui, só que eu consegui para o horário da tarde... tanto o ano passado quanto este ano. Só que a escola não conseguiu fazer a troca: eu ficar aqui na escola de manhã e conseguir um contrato na sala de aula regular à tarde. Eu não consegui! Foi quando eu tive a segunda opção de ir para o projeto. Porque eu tinha feito a minha inscrição também para o projeto. Você tem que fazer, né? [...] Por que desde que eu comecei a trabalhar, eu tive, né? os dois cargos. E eu tinha na minha cabeça que estava estabilizada. A Lei 100 para a gente que estava nela, acreditava nela. Então a gente achava que estava estabilizado, entendeu? Então, de repente ela caiu, aí perdi o chão. Fiquei meio desorientada. (Antonieta, junho de 2017).

No período que o trabalho de campo foi realizado, portanto, Antonieta continuava a trabalhar em dois turnos, sendo o cargo efetivo exercido no turno da tarde como professora regente de turma da escola da Educação Básica em que aquele foi realizado e no turno da manhã exercia suas atividades de trabalho docente no âmbito de um projeto em relação ao qual realizava atividades de reforço escolar junto a alguns estudantes de escolas da rede estadual com defasagem de aprendizagem.

3.5.3. Patrícia Rehder Galvão

Patrícia é natural de uma cidade da RMBH e tinha 45 anos de idade quando o trabalho de campo fora realizado. A professora é casada e exerceu suas atividades de trabalho no setor de comércio ao longo de 20 anos tendo optado por se desligar desse setor para se vincular ao campo da educação devido ao fascínio que esse campo nela despertou.

Assim, Patrícia havia dado início ao exercício das suas atividades de trabalho docente como professora efetiva havia dez meses. Segundo informou, foi identificado no primeiro exame médico realizado por ela um nódulo nas cordas vocais e tal problema a impedira de tomar posse no início do ano letivo. Após ter impetrado, portanto, um

recurso quanto ao primeiro exame médico, Patrícia foi reavaliada e habilitada para dar início às suas atividades de trabalho docente como professora efetiva da escola da Educação Básica em questão.

Desse modo, Patrícia apresentou o menor tempo relativo à docência, dentre as cinco professoras que participaram dos procedimentos relativos à pesquisa de que trata esta dissertação, pois pôde iniciar suas atividades como professora regente apenas no mês de agosto, fato que resultou na assunção de uma turma que iniciara o ano letivo junto a outra professora que, por ser designada, saiu em detrimento da posse de Patrícia. No momento em que o trabalho de campo foi realizado, portanto, a professora estava em seu segundo ano letivo, sendo, no entanto, o primeiro iniciado com uma turma desde o princípio. Turma essa em que havia 26 estudantes regularmente matriculados e a presença de uma estudante-estagiária do curso de Pedagogia que, à época cursava o 2º período do curso no turno da manhã.

Vale destacar ainda que, afora o período de exercício das atividades de trabalho docente explicitados, a professora em pauta ocupou o cargo de regente de turma em outras duas oportunidades ocorridas após ter se graduado em Pedagogia. Contudo, a primeira das referidas experiências que se deu em relação a uma turma do 4º ano do Ensino Fundamental durou apenas quinze dias até a decisão tomada por Patrícia de não dar continuidade às suas atividades de trabalho docente. Em relação ao motivo que a levou a desistir da regência dessa turma, a professora assim justificou:

Eu fiquei assustada com a má educação dos meninos. Por que eu peguei aluno de 4º ano. Mas 4º ano de assim... não é aluno que vou dizer que é de periferia, mas assim, ali perto da vila... esses meninos têm um... eles têm um jeito... eu acho que eu não estava acostumada com criança tão mal educada assim não, sabe? Essas crianças que te dão umas respostas... é aquela coisa... você quer um cidadão autônomo, mas quando ele pensa, quando ele te responde, aí você já quer ir cortando ele, né?
(Patrícia, junho de 2017).

Patrícia disse que o impacto sentido em relação à decisão de não ter tentado continuar foi bastante grande e causador de intensa resignação. Sentimento esse que contribuiu para que participasse de outro processo seletivo, desta vez relativo à

Educação Infantil, também na rede pública de um município da RMBH junto a uma turma com crianças de cinco anos de idade. O exercício das atividades de trabalho docente referentes a esse cargo ocorrera ao longo de nove meses, tendo sido interrompidas devido a um processo de demissão em massa deflagrado pela gestão municipal em relação à qual a escola em que Patrícia estava vinculada fazia parte. A respeito dessa experiência a professora assim se manifestou:

Aí eu fiquei de fevereiro até outubro, mas na Educação Infantil. Na Educação Infantil com alunos de cinco anos. Eu achei assim... incrível, né? Por que eu estava com vinte alunos na Educação Infantil... aí também... como eu tinha começado na Educação Infantil... o meu primeiro estágio foi na Educação Infantil... para mim eu estava igual pintinho no lixo lá, nadando de braçada. (Patrícia, junho de 2017).

Entreposta, portanto, a dois sentimentos antagônicos: a incredibilidade do trabalho com as crianças de cinco anos de idade no âmbito da Educação Infantil e o susto e não costume relativo ao encontro com crianças de nove anos de idade em um contexto de 4º ano do Ensino Fundamental. Patrícia tece diversas considerações acerca de suas representações relativas tanto ao estágio curricular quanto aos estudantes-estagiários do curso de Pedagogia, bem como à noção de trabalho docente e que serão apresentadas com maiores detalhes mais adiante.

3.5.4. Hipólita Jacinta Teixeira de Melo

Hipólita é natural de uma cidade da RMBH e tinha 30 anos de idade no período em que o trabalho de campo fora realizado. A professora é casada e tem dois filhos, sendo que o segundo dos quais nascera recentemente, fato que corroborou para que ela assumisse o cargo apenas após a licença maternidade, e que ocorrera apenas alguns meses antes da realização do trabalho de campo.

Contudo, Hipólita trabalha no campo da educação escolar desde que se formou no Ensino Médio. Sua primeira experiência se deu em uma instituição de Educação Infantil no bairro onde morava e lá desempenhou atividades de suporte às professoras regentes de turma, sendo que, segundo os próprios dizeres da professora participante da

pesquisa, “*ficava em sala, fazia as mesmas coisas que elas* (professoras regentes de turma), *mas não tinha formação*” (**Hipólita**, junho de 2017).

Em decorrência da referida ausência de formação, Hipólita decidiu iniciar o curso de Pedagogia, formação que realizou ao longo de um período de três anos em uma IES pública do estado de Minas Gerais. Logo após ter concluído o curso de Pedagogia, Hipólita participou de um processo seletivo simplificado para a rede pública de seu município natal e iniciou suas atividades de trabalho docente em relação às quais a professora assim se referiu:

E aí o primeiro ano... assim... foi muito difícil para mim! Por que eu cheguei em uma escola da rede pública, era uma escola de periferia que tinha muitas demandas, muitas necessidades, faltavam muitos professores. Então um dia você estava em uma sala, outro dia você estava em outra, porque você tinha que ficar substituindo e tudo... E aí eu cheguei... e assim não tive orientação nenhuma: olha essa turma... você, né? Um histórico, uma maneira... nem material eu tinha, eu tive que providenciar por minha conta... e aí eu fiquei assustada! (**Hipólita**, junho de 2017).

Ainda segundo as reflexões manifestadas pela professora, o susto inicial foi superado e contribuiu para que ela encontrasse outros sentidos para a docência que fantasiou ao longo da formação em Pedagogia. Nesse sentido, lembrando-se de uma turma de 5º ano cujos estudantes eram significativamente diferentes em relação àqueles da educação infantil com quem havia tido contato, a professora relata:

Alunos maiores, né? E bem mais desenvolvidos, bem mais conversados e tudo. E cheguei lá totalmente perdida, sem saber o que fazer! Então foi muito complicado para mim nesse sentido. Aí depois, né? Você passa a conhecer a dinâmica, saber como que é, e já ficou mais tranquilo, mas ainda assim você tem que estar melhorando todo dia! Buscando, porque cada escola é uma demanda, cada turma é uma demanda, cada aluno é diferente! Então, é nesse sentido. Eu fiquei perdida exatamente

por não saber o que fazer! Porque na Pedagogia lá, eu estava encantada! Com tudo! Saí encantada da faculdade! Nossa! Assim, fiquei apaixonada! E aí quando você vai para a sala de aula, você fica desorientada porque você não tem uma orientação de como agir. Como eu devo falar? Como que eu devo me portar? E aí foi nesse sentido mesmo que eu digo que fiquei muito perdida. (Hipólita, junho de 2017).

As atividades de trabalho docente realizadas por Hipólita no contexto da escola acima referida ocorreram até o momento em que a professora, ao prestar concurso público para provimento do cargo de professora de Educação Básica na escola em que o trabalho de campo da pesquisa foi desenvolvido, logra êxito tornando assim uma professora do quadro efetivo desta.

Assim, a realidade de trabalho docente que fora observado contava com a presença de 26 estudantes regularmente matriculados, sendo que havia na turma em que Hipólita era professora regente a presença de um estagiário de apoio que cursava o 5º período do curso de Pedagogia noite e uma estagiária curricular que estava matriculada no 2º período do mesmo curso, porém no turno da manhã.

3.5.5. Dandara

Dandara é natural de Belo Horizonte e tinha 35 anos de idade no período em que o trabalho de campo referente à pesquisa que alicerça esta dissertação foi realizado. A professora que é casada e sem filhos, exercia suas atividades de trabalho docente como professora efetiva em uma turma do 4º ano do Ensino Fundamental, sendo esta composta por 31 estudantes regularmente matriculados. Havia ainda a presença de uma estagiária curricular matriculada no 5º período do curso de Pedagogia – manhã e uma estagiária de apoio matriculada no 3º período do mesmo curso e período.

Quanto ao percurso acadêmico e profissional, a professora trabalhou por sete anos em um órgão estatal não vinculado à educação escolar. Durante o referido exercício profissional, Dandara tentou vestibular para o curso de Enfermagem e de Pedagogia, tendo passado neste. Relata, entretanto, que hesitou em dar início à graduação por não ter certeza sobre se a educação escolar seria a área em que exerceria

suas atividades de trabalho. Ainda assim efetiva a matrícula em uma IES pública do Estado de Minas Gerais, concluindo, então, a graduação em Pedagogia no ano de 2008.

Soma-se à primeira incerteza relatada acima, uma segunda que desta feita se refere ao concurso prestado para a escola de Educação Básica, campo da pesquisa a que se refere esta dissertação, escola essa, inclusive, em que estudou o sétimo e oitavo ano do Ensino Fundamental. Quanto à segunda incerteza, propriamente, Dandara disse que ainda era funcionária do órgão estatal a cujo já me referi, quando prestou concurso para o cargo de professora de Educação Básica. Passou, mas também teve dúvidas sobre se assumiria o cargo. A esse respeito, o seguinte trecho da entrevista ilustra bem, senão vejamos:

***Dandara:** Então, essa questão de eu decidir trocar mesmo, foi por isso mesmo: eu estava cansada, o trabalho estava muito mecânico, e também muito repetitivo e eu falei: não, não estudei quatro anos pra isso, não. Aí resolvi fazer um concurso.*

***Pesquisador:** Uma decisão assim...*

***Dandara:** Doida mesmo. Maluca, maluca.*

***Pesquisador:** Decisão doida e maluca?*

***Dandara:** Foi! Bem rápida pra não ter tempo de voltar atrás, não podia pensar muito, não! (**Dandara**, junho de 2017).*

Decidindo, então, por assumir o cargo, a professora estava há um ano e seis meses no exercício das atividades de trabalho docente quando o trabalho de campo foi realizado. Todavia, essa experiência de trabalho em instituições escolares não foi a única, pois, segundo relatou, trabalhou por um ano e nove meses como supervisora pedagógica do Ensino Fundamental II em uma escola que contava com onze turmas de 6º ao 9º ano. Em relação a essa experiência, Dandara teceu diversos elogios devido ao aprendizado que teve.

Ainda em relação a esta experiência como supervisora, Dandara disse, no contexto de uma conversa informal ocorrida durante o período de observação, que grande parte dos professores da escola que foi supervisora tomavam remédios (para depressão, para dormir, etc.). Disse também que os próprios docentes receitavam os remédios que tomavam para os demais. Em decorrência desse relato, a professora

afirmou: “*Eu?... tomar remédio por causa da escola!? Eu quero é viver!*” (Dandara, junho de 2017).

Feita, portanto, a caracterização das professoras que participaram dos procedimentos relativos à pesquisa, bem como a consideração quantitativa em relação aos anos iniciais do Ensino Fundamental, há que se destacar outro ponto crucial da conversa com a professora citada anteriormente, que demonstrou, por sua vez, uma franca disponibilidade para contribuir com a realização do trabalho após serem explicitados os objetivos da pesquisa, bem como a pergunta problema que eu buscava enfrentar. O ponto crucial a que me refiro está relacionado com o momento da conversa em que ela disse de dois tipos de professores: a) aqueles que anseiam a chegada dos estagiários a fim de que possam contar com a presença destes em suas salas de aula; e b) aqueles que pedem para que suas turmas sejam as últimas escolhidas, pois se não tiverem estagiários nas salas de aula em que exercem suas atividades de trabalho docente, acham melhor.

Ainda segundo as reflexões apresentadas pela pessoa em questão, há uma ideia de que o estudante-estagiário é um “*segundo adulto*” em sala de aula e que essa presença de mais um adulto pode estar relacionada com a causa de um incômodo por parte dos professores regentes que preferem não contar com a presença de estudantes-estagiários nas salas de aula em que exercem suas atividades de trabalho.

Vale ressaltar que, ainda que essa alusão à presença de um segundo adulto não tenha sido explicitada ao longo da observação realizada, nem manifesta nas entrevistas realizadas, o incômodo ou desconforto relativo à presença de estudantes-estagiários foi mencionado por mais de uma participante da pesquisa, tal como veremos ao longo do capítulo a seguir que se incumbirá de apresentar e analisar os dados construídos por meio dos procedimentos adotados para a realização do trabalho de campo.

4. OS SABERES INVESTIDOS DAS PROFESSORAS EM RELAÇÃO AO ESTÁGIO CURRICULAR E AOS ESTUDANTES-ESTAGIÁRIOS

Este capítulo é resultado dos esforços de tratamento e análise dos dados construídos a partir do trabalho de campo realizado nos moldes retratados no capítulo anterior desta dissertação. Portanto, revelaremos aqui os detalhes dos dados coletados em decorrência dos dois instrumentos metodológicos realizados e já apresentados e esclarecidos: a observação participante realizada em maio²⁸ e junho do ano de 2017; e as entrevistas narrativas ocorridas no mês de junho do mesmo ano junto às cinco professoras que consentiram em participar da pesquisa aqui delineada.

É importante destacar ainda que, por se tratar de uma observação participante, a interação com as diversas pessoas com quem tive contato – a saber: estudantes-estagiários (curriculares e extracurriculares) presentes na escola; sujeitos escolares desde funcionários tais como vigias e pessoas incumbidas da limpeza e manutenção do espaço escolar, passando por pessoas que realizavam suas atividades de trabalho no contexto da biblioteca ou do âmbito administrativo e da gestão escolar; professoras e professores regentes de turma ou vinculados a projetos desenvolvidos em parceria com a escola que não participaram diretamente da pesquisa; além de estudantes da Educação Básica frequentes à escola no período em que o trabalho de campo fora realizado – não se restringia aos aspectos visíveis e identificáveis, mas também e de modo bastante enriquecedor eram decorrentes de diálogos diversos sobre questões relativas à escola que, por vezes, estavam diretamente relacionadas com a pesquisa realizada.

Assim, comporá como elemento central deste capítulo o relato dos efeitos dessas diversas interações, sejam relativas à observação participante ou oriundas das entrevistas narrativas realizadas, no que tange às reflexões por elas suscitadas e que estejam fundamentalmente vinculadas aos propósitos da pesquisa proposta no que se refere à apuração das representações relativas ao estágio curricular enquanto eixo da formação de professores e também aos estudantes-estagiários do curso de Pedagogia.

Em um primeiro momento, portanto, enfatizarei os principais elementos relativos à observação participante, que auxiliarão a compreensão do modo como o estágio curricular, bem como os estudantes-estagiários de Pedagogia são representados por alguns dos atores sociais escolares supracitados. Tal procedimento intenciona

²⁸ As primeiras observações ocorreram nos dias 28 e 29 de maio de 2017.

apresentar o contexto em relação ao qual as professoras que compuseram o rol de sujeitos da pesquisa ora em pauta estão conectadas, a fim de verificarmos os pontos de aproximação e divergência relativos aos discursos enunciados e captados por meio das entrevistas narrativas realizadas.

O segundo momento, então, corresponderá à própria análise dos dados referentes às entrevistas narrativas que, por meio da organização e do tratamento dos dados relativos ao trabalho de campo, se estabelecerá em categorias de análise pensadas com a finalidade de elucidar e evidenciar o modo como tanto o estágio curricular no contexto da formação docente, quanto os estudantes-estagiários do curso de Pedagogia são representados pelas professoras participantes da pesquisa.

Vale ressaltar, portanto que, assim como informado no capítulo anterior, a análise de conteúdo realizada foi organizada a partir de três eixos, a saber: I) a noção de trabalho docente; II) a representação do estágio curricular como eixo formativo; e III) a representação do estudante-estagiário do curso de Pedagogia. Todos estes decorrentes das reflexões apresentadas pelas professoras participantes, tal como poderá ser verificado adiante neste capítulo.

4.1.O relatório de observação

Passarei agora ao relato da observação participante iniciada nos últimos dias do mês de maio e estendida ao longo do mês de junho do ano de 2017. O procedimento adotado se estruturará por meio da explicitação de aspectos específicos que permearam o percurso referente ao trabalho de campo, tais como: a entrada no campo de pesquisa; as observações realizadas nas salas de aula; as observações feitas nos outros diversos espaços escolares (sala de professores, pátio, biblioteca, dentre outros); além das conversas informais realizadas com as professoras participantes da pesquisa e com outros atores sociais escolares.

Desse modo, pretendo pensar os diversos pontos observados em prol do enfrentamento da pergunta problema que orientou os esforços de pesquisa traduzidos nesta dissertação, para lembrar novamente: como o estágio curricular enquanto eixo da formação docente, assim como os estudantes-estagiários são representados por professoras supervisoras de estágio da escola de Educação Básica?

4.1.1. A entrada no campo de pesquisa

Eu não sei muito bem significar a sensação experimentada em decorrência da ocasião de entrada no campo de pesquisa. Havia algo de inquietante, algo de estranho e que culminava em uma apreensão relativa ao desconhecido que nos lança à pesquisa. A escola campo de pesquisa ao mesmo tempo denotava uma impressão de proximidade e de estranhamento, tal como uma “exterioridade íntima”, uma “extimidade” (LACAN, 1959-60, p. 173). Um lugar de êtímo que também poderia encontrar respaldo no *Unheimlich* freudiano, uma vez que o próprio Freud define o termo em voga da seguinte maneira: “o estranho é aquela categoria do assustador que remete ao que é conhecido, de velho, e há muito familiar” (FREUD, 1996 [1919]). A essa sensação foi somada ainda uma advertência orientadora que marcou a entrada no campo da pesquisa: “Será preciso exercitar permanente vigilância em relação ao campo” da pesquisa.

E foi assim que iniciei o trabalho de campo acompanhando, tal como já informei em momento anterior, um ator social escolar pelos corredores da escola da Educação Básica escolhida como campo da pesquisa a fim de encontrar professoras ou professores que ainda estivessem desempenhando o papel de supervisores de estágio curricular e que se disponibilizassem a participar da pesquisa.

Visitamos, também conforme já explicitado anteriormente, cada uma das 23 salas de aula do Ensino Fundamental I contidas na escola em busca de professoras ou professores que ainda contassem com a presença de um dos 38 estudantes do curso de Pedagogia que realizaram suas atividades de estágio curricular na escola de Educação Básica em questão no segundo semestre do ano de 2017. Assim, das sete professoras localizadas, cinco seriam acompanhadas por estudantes-estagiárias curriculares por tempo suficientemente extenso a fim de que os procedimentos da observação participativa pudessem ser adotados.

É derivado, portanto, do procedimento adotado para localizar as professoras que poderiam participar da pesquisa, o primeiro elemento de observação merecedor de destaque. Refiro-me, então, à resposta da consulta realizada e mais especificamente a um episódio em que uma das professoras acessadas respondeu de modo enfático que não era acompanhada por estagiários curriculares. O modo como a resposta foi dada indicou algum indício de que o contato com essa professora seria interessante para os propósitos da pesquisa. No entanto, a ausência de estudantes-estagiários curriculares que a acompanhassem, inviabilizou a possibilidade de contar com a sua participação

como sujeito da pesquisa, ao menos no que se refere à observação em sala de aula e entrevista narrativa.

Em relação às professoras que efetivamente participaram dos procedimentos propostos pela pesquisa, apenas uma delas – Antonieta – se queixou, ainda que de forma sutil, de um pequeno atraso do conteúdo e da conseqüente escassez de tempo para me receber em sua sala de aula, contudo, consentiu com a participação na pesquisa. As demais professoras demonstraram evidente disponibilidade para participarem dos procedimentos propostos acerca do trabalho de campo, fato que contribuiu significativamente para a realização deste.

Uma vez dentro dos domínios da escola campo da pesquisa, pude perceber um grande contingente de estudantes do curso de Pedagogia da IES já caracterizada ao longo desta dissertação. Eram estagiários de apoio à educação inclusiva de crianças com deficiências, ou monitores, tal como eram chamados pelos atores sociais escolares. Esses estudantes ficavam no pátio e corredores da escola no período de intervalo para refeição e recreio das turmas, pois, segundo informações passadas por eles, havia uma vedação de permanência na sala de professores sob a alegação de que esta estava ficando muito cheia.

Em contrapartida, observei que a vedação não se estendia aos estudantes-estagiários curriculares que muitas vezes acompanhavam as professoras supervisoras de estágio sem quaisquer problemas. Há que se retomar, ainda, mais uma consideração acerca da diferença entre os dois grupos de estagiários: os curriculares e os de apoio à educação inclusiva. A diferença assinalada se vincula ao modo como os estudantes-estagiários curriculares são denominados pelos atores sociais escolares, a saber, estagiários de observação, tal como já explicitado no capítulo sobre estágio curricular. Essa denominação se deve à compreensão sustentada por essa escola campo de estágio de que os estudantes que realizam as atividades de estágio curricular apenas observam os professores regentes com quem têm contato, não podendo fazer nada além dessa incumbência.

Esse estigma se deve, em parte, pelo grande número de professoras regentes egressas da IES caracterizada nesta dissertação. Uma vez que inebriadas pela lembrança das orientações que partiam dos professores formadores desta a fim de que elas não fugissem à incumbência de observarem o contexto escolar e especialmente da sala de aula em que estivessem inseridas, estendem os efeitos desse mandamento para os

estudantes-estagiários com quem têm contato na contemporaneidade do exercício de suas atividades de trabalho docente.

Afora as experiências assemelhadas e o efeito discursivo junto àquelas professoras e àqueles professores que não realizaram suas graduações na IES ora em pauta, há que se ressaltar que se soma a essa possibilidade de representação, a frágil parceria entre universidade e escola campo de estágio. Fragilidade essa que resta como um dos achados da pesquisa e que deve ser enfrentada pela IES analisada ao longo desta dissertação a fim de que o estágio curricular enquanto eixo da formação de professores possa se constituir como um polo que admita o confronto dialético entre os saberes mobilizados tanto no âmbito da universidade quanto no contexto da escola de Educação Básica.

Desse modo, portanto, me inseri, advertida e vigilantemente, no contexto da escola campo de pesquisa a fim de que a apuração acerca das representações das professoras selecionadas acerca tanto do estágio curricular como eixo da formação de professores, quanto dos próprios estudantes-estagiários do curso de Pedagogia pudesse ser viabilizada e contribuísse assim para o propósito da pesquisa que fundamenta esta dissertação.

A sequência do texto desta dissertação, portanto, se incumbirá de explicitar os relatórios reflexivos resultantes do período em que a observação participante foi realizada. Para tanto, farei menção aos pontos observados mais relevantes e relativos tanto às salas de aulas das professoras participantes da pesquisa, quanto aos outros espaços da escola campo da pesquisa.

4.1.2. As observações propriamente ditas

Após a entrada no campo da pesquisa, a seleção das professoras que compuseram o rol de sujeitos da pesquisa foi realizada de maneira bastante célere e a referida celeridade também ocorreu em relação ao início das observações em sala de aula. Assim, iniciei o acompanhamento das atividades de trabalho docente da professora Dandara no mesmo dia em que fiz o convite para as professoras participarem dos procedimentos da pesquisa de campo²⁹. Posteriormente e em sequência, sempre respeitando o período equivalente a dois dias de observação da sala de aula de cada uma

²⁹ 29 de maio de 2017.

das professoras participantes da pesquisa, estive junto à Antonieta, Madalena, Hipólita e Patrícia.

A seguir, portanto, farei um relato detalhado sobre a experiência decorrente do período de observação participante. Optarei, para tanto, por organizar o texto do relatório por meio de alguns pontos a serem destacados, a saber: acolhida nas salas de aula / efeitos da minha presença; impressões sobre o cotidiano da atividade de trabalho docente das professoras investigadas; verificação das interações evidenciadas entre professoras e estudantes-estagiários; e percepção sobre os efeitos evidenciados e referentes ao laço social entre professoras e estudantes-estagiários.

A turma do 4º ano em que Dandara estava à frente correspondeu ao grupo de estudantes com maior faixa etária acessados indiretamente pelos procedimentos adotados para a realização da pesquisa. Quando cheguei à sala de aula, as atividades do dia já haviam sido iniciadas e a chegada de um terceiro, estranho à sala, provocou agitação dos estudantes. Frente a esse contexto e logo antes de me apresentar para a turma Dandara, sorrindo, indagou: “*Preparado?*”. Essa pergunta que se conecta diretamente com diversas das reflexões apresentadas pela professora antecedeu a cessão da palavra a mim a fim de que eu pudesse expor a justificativa da minha presença naquele espaço, tendo sido essa seguida de um apelo da professora aos estudantes para que não se distraíssem muito com a novidade.

O acolhimento não apenas da professora, mas também da turma foi notório e contribuiu de maneira significativa para que eu pudesse observar os pontos que se desvelavam e apresentavam conexão com o meu propósito naquele espaço. Em relação a estes, portanto, chamou-me a atenção o fato de que a estagiária curricular encontrava-se no canto esquerdo da sala sem que houvesse uma interação direta e evidente entre esta e Dandara.

Todavia a própria estudante-estagiária informou que o que ela conhecia a respeito da sala fora informado pela própria professora regente. Ademais, a dinâmica da aula não permite uma interação constante entre professora regente e estudante-estagiária. Ainda assim, foram notórias as oportunidades em que Dandara entrecruzava seu olhar com o da estagiária em atitude que denotava um vínculo possível entre essas duas. Por vezes esse olhar deu a impressão de reivindicar uma aliança que confirmasse a adequação das condutas tomadas, bem como alertasse para possíveis despautérios.

Essa interação silenciosa foi rompida durante a ocasião em que os estudantes do 4º ano foram para um laboratório a fim de realizarem atividades específicas e previstas

para esse ano do Ensino Fundamental na escola em questão. As referidas atividades são conduzidas por um professor específico e, devido a isso, Dandara passou o período de 50 minutos dialogando com a estagiária curricular e comigo acerca de diversos assuntos tais como os estudantes da turma em que é professora regente, a escola em que exerce suas atividades de trabalho docente, o curso de Pedagogia, dentre outros.

Em linhas gerais, percebi que Dandara lida com a presença da estagiária curricular de forma natural. A presença de uma estudante de Pedagogia não revelou no período de observação participante realizada em sala de aula nenhuma evidência de repercussão negativa, nem mesmo positiva.

Pautado, portanto, na indiferença percebida e hipotetizada, fiz o convite para que a professora participasse do segundo momento do trabalho de campo, a saber, a entrevista narrativa, somente em momento mais adiantado do período em que o trabalho de campo foi realizado. Momento esse marcado, especialmente, pela decisão de entrevistar a totalidade das professoras acessadas pelo procedimento da pesquisa correspondente à observação participante. Vale destacar ainda que o convite foi prontamente aceito e a entrevista narrativa realizada no mesmo dia, uma vez que a professora tinha um horário de planejamento disponível.

Findada a observação realizada junto à turma da professora supracitada, entrei em contato com a professora Antonieta para pedir autorização para acompanhar as atividades realizadas por ela nos dias 01 e 02 de junho de 2017. Apesar da impressão de que a professora não ficara muito confortável com a minha demanda – desconforto esse que se somou à queixa da escassez de tempo indicada no momento do nosso primeiro contato – o convite foi aceito e no começo da aula do primeiro dia mencionado dei início ao acompanhamento das atividades de trabalho docente desempenhadas por Antonieta.

Assim, já no início do contato com a professora e com os estudantes da turma, algo inusitado e de muita valia para a pesquisa ocorreu. Antonieta me apresentou para os estudantes da turma como estagiário e em decorrência desse procedimento me incumbiu de acompanhar uma das estudantes da turma que apresentava como principal característica (ao menos no que se refere ao cunho escolar) o fato de que mesmo estando no 2º ano do Ensino Fundamental não era alfabetizada, sabendo identificar as letras, bem como reproduzi-las, mas não compreender o significado daquilo que copiava.

Afora as características da estudante supramencionada, o fato de ser tomado como estagiário curricular do curso de Pedagogia contribuiu para que eu pudesse perceber de modo evidente a forma como Antonieta lidava com os estudantes estagiários no contexto da sala de aula em que exercia suas atividades de trabalho docente. Assim, o primeiro dia de observação foi marcado, portanto, pelo acompanhamento da estudante citada, bem como de outro estudante com defasagem de aprendizagem que se aproximou, mesmo sem a determinação da professora do espaço da sala de aula – canto fundo esquerdo – em que a estudante que me foi designada se assentara. Acompanhei, portanto, toda a aula da professora em contato direto com os dois estudantes mencionados. Vale destacar ainda que a estudante-estagiária curricular chegou após o horário de intervalo e ao chegar já tomou assento no canto oposto ao que eu me encontrava, junto a outra criança que também apresentava dificuldades de aprendizagem em relação ao restante da turma.

Ao longo de todo o dia letivo, a interação com a professora em sala de aula foi mínima, uma vez que a incumbência de acompanhamento das crianças ocupava boa parte dos esforços empenhados. É possível, ainda, inferir que esse procedimento é realizado também em relação aos estagiários curriculares do curso de Pedagogia com quem Antonieta tem contato, colaborando para que os dados construídos por meio da entrevista realizada pudessem ser confrontados ou corroborados.

Saliento, ainda com relação ao primeiro dia de observação, que a professora me convidou para acompanhá-la até a sala dos professores durante o intervalo. Tal oportunidade contribuiu para que, aí sim, pudéssemos dialogar a respeito da atividade de trabalho docente observada na primeira parte do dia letivo. Soma-se a esse período de interlocução a retomada do diálogo ao final do primeiro dia de observação quando pudemos conversar, inclusive, sobre as três crianças presentes em sala de aula que não acompanhavam os demais estudantes. Em relação a esse assunto, especificamente, Antonieta afirma: “*nós não podemos salvar o mundo, né?*”.

Em relação ao segundo dia de observação, Antonieta inicia nosso contato dizendo: “*se você quiser fazer outras coisas, pode deixar a (estudante que acompanhei no dia anterior) que ela faz as coisas sozinha*” (Antonieta, junho de 2017). A mudança denota um modo de fazer que não mais me colocava na condição de estudante-estagiário e, embora sem evidências empíricas, pressuponho que a professora tenha sido alertada sobre o propósito distinto que me levava a estar naquela escola e mais especificamente em sua sala de aula.

Desse modo, as atividades propostas por Antonieta correram de modo dinâmico e envolvente para as crianças da turma. Ressalto, ainda, que nesse segundo dia de observação realizada na sala de aula em que a professora realizava suas atividades de trabalho docente não contou com a presença da estudante-estagiária curricular do curso de Pedagogia. Porém, conforme não houve nenhuma evidência de interação mais significativa identificada no primeiro dia de observação, a ausência da estagiária não repercutiu em diferenças relevantes em relação ao modo de Antonieta realizar seu trabalho docente. Há que se informar também que as interações mais próximas entre mim e a professora se deram nos períodos de intervalo entre as duas partes que compõem o dia letivo e ao final da aula.

Foi, portanto, neste que fiz o convite para que Antonieta participasse da entrevista narrativa com o propósito de esclarecer de modo mais organizado a maneira como a professora representava tanto o estágio curricular enquanto eixo da formação de professores, quanto os próprios estudantes-estagiários, uma vez que a observação realizada demonstrou-se insuficiente para o alcance do referido propósito.

Como resposta ao convite, uma pergunta exclamativa: “*Mais?!?*”. Afetado por essa reação espontânea da professora que indicava como suficiente a contribuição que já houvera dado, disse a ela que a entrevista seria realizada em algum momento da sua estadia na escola e no horário mesmo de trabalho dela, fazendo uso de alguma janela que a professora já havia mencionado sobre a existência como modo de obter o seu aceite. Pedi, então, para que ela considerasse a possibilidade de concessão da entrevista e disse que após concluir as atividades de observação das outras professoras participantes da pesquisa a consultaria novamente.

Como enfrentar o recuo, a hesitação e até mesmo o rechaço da primeira demanda por entrevistar Antonieta? Esse questionamento esteve presente em reflexões que antecederam a nova oportunidade de convite, sendo que esta ocorreu no dia 14 de junho de 2017, portanto, quase duas semanas após o primeiro convite. Na ocasião qualifiquei a entrevista como uma oferta de um espaço de fala e reenfatiizei o papel complementar desta em relação à observação realizada. Antonieta, portanto, consentiu com o convite e agendamos a entrevista.

A terceira professora observada na sala de aula em que exercia suas atividades de trabalho foi Madalena. A observação participante realizada entre os dias 05 e 07 de junho revelaram uma grande diferença da Madalena em relação às outras duas professoras observadas até então. Diferença essa que alcançava não apenas as atividades

realizadas junto aos estudantes da turma do 1º ano do Ensino Fundamental, mas também o laço social estabelecido entre a professora e as duas estudantes-estagiárias presentes em sala – uma estagiária curricular e outra estagiária de apoio à Educação Inclusiva.

Fui, então, apresentado para os estudantes da turma e tomei a palavra a fim de esclarecer o motivo da minha presença naquele espaço. Após essa breve apresentação já pude perceber uma ativa interação entre Madalena e estudante-estagiária curricular. A ocasião era de organização da sala de aula para que uma projeção de um curto filme cujo tema remetia ao conteúdo trabalhado com os estudantes da turma pudesse ser projetado em uma das paredes da sala. Ao perceber, portanto, que a professora iniciara a referida organização, a estagiária curricular se prontificou a auxiliá-la, contribuindo assim para a realização da tarefa que, embora simples já denotara uma interessante interação entre a professora e a estagiária, interação essa que se repetiu diversas vezes ao longo dos dois dias em que realizei a observação em sala de aula.

Merece destaque ainda o fato de que Madalena demonstrara uma boa interação também com a estagiária de apoio. Como exemplo disso houve um episódio que envolveu o estudante acompanhado pela estagiária de apoio e outra estudante da turma envolvendo uma quantia em dinheiro que aquele fora acusado de pegar desta. Enquanto a estagiária de apoio se encontrava na sala da coordenação, Madalena apurou que o dinheiro sumido havia sido encontrado pela própria criança que acusara o colega em um dos compartimentos de sua mochila. Desse modo, assim que a estagiária de apoio retornou para a sala, Madalena relatou o ocorrido demonstrando assim um laço de cooperação e cumplicidade entre professora e estagiária.

Ao longo de todos os dois dias letivos observados, portanto, houve uma interação ativa entre professora regente e estagiárias o que indica que os laços sociais estabelecidos entre elas não dependem exclusivamente seja da professora, sejam das características do trabalho docente e suas condições, mas envolviam também as próprias estagiárias com posturas solícitas, participativas e interessadas no aprendizado que poderia advir daquelas vivências, bem como abarcam ainda outras variáveis que medeiam a construção daqueles.

Em relação às práticas pedagógicas realizadas por Madalena, merecem destaque o planejamento que era evidenciado em cada nova proposta e a diversidade e dinamismo das atividades realizadas. Assim, os estudantes que estavam no primeiro ano de alfabetização eram constantemente estimulados e desafiados. Fator esse que contribuía para o aprendizado não apenas dos estudantes da turma, mas também das

estagiárias que acompanhavam e participavam das atividades propostas. Em relação, ainda, ao referido aprendizado das estudantes de Pedagogia inseridas no contexto da sala de aula observada, Madalena explicava o motivo de cada uma das atividades realizadas para a estagiária curricular e, enquanto lá estive, para mim também.

Como consequência do modo como Madalena conduzia suas ações em sala de aula e especialmente do modo como ela lidava com a presença das estagiárias, convidei-a para participar da entrevista narrativa, convite prontamente aceito. Merece consideração ainda o fato de que no mesmo dia em que a entrevista estava agendada, a professora passou por um procedimento cirúrgico odontológico e ainda assim foi à escola, possibilitando a realização da entrevista agendada.

Na sequência, portanto, nos dias 07 e 08 de junho de 2017, realizei as atividades relativas à observação das aulas da quarta professora participante da pesquisa. Hipólita estava em sua primeira experiência em turma do 2º ano do Ensino Fundamental e disse que prefere dar aula para crianças maiores – 3º, 4º e 5º anos do Ensino Fundamental, pois são crianças menos dependentes. O fato de ter voltado de licença maternidade após o início do ano letivo, no entanto, fez com que a professora não tivesse escolha.

Assim como nas oportunidades anteriores, fui apresentado para os estudantes da turma e tive a oportunidade de esclarecer o meu propósito a eles de maneira sucinta. Já desde esse momento inicial a professora contava com a presença da estagiária curricular em sala de aula. O estagiário de apoio não estava presente em sala devido à ausência do estudante acompanhado por este.

Faz-se importante destacar que a interação entre professora e estagiária curricular ao longo da realização das atividades de trabalho docente é quase inexistente devido à demanda dos alunos, assim como em decorrência do extenso conteúdo a ser ministrado.

Em relação ao conteúdo e à forma como Hipólita exerce suas atividades de trabalho docente, os dias de aula observados foram compostos por atividades bem planejadas e acompanhada de maneira singularizada pela professora que optava pelo contato direto com os estudantes, seja para o esclarecimento de dúvidas, seja para procedimentos avaliativos. Dessa forma, mesmo uma atividade realizada de modo bastante agitado pelos estudantes da turma foi tomada como ponto de partida para que Hipólita sublinhasse a indisciplina como característica não peculiar dos estudantes da turma, tendo esta atrapalhado a realização de uma atividade que os estudantes já davam conta de realizar sem o auxílio direto da professora.

Destacado então o ritmo acelerado que marcou os dois dias de observação, foi apenas no horário de educação física, período este correspondente à janela de planejamento da professora, que pôde ser percebida uma maior interação entre Hipólita e a estagiária curricular que a acompanhava. Em relação a essa interação, o início é marcado por um diálogo que pauta a aproximação do término do período de estágio da estudante de Pedagogia:

Estagiária: *Tá acabando! Faltam quatro dias.*

Hipólita: *Dá um alívio, né? (Hipólita, junho de 2017).*

A revelação, ainda que breve, acerca do modo como Hipólita representa o estágio curricular encontrará ressonância com pontos de sua entrevista e que estão diretamente relacionados com a realização desse eixo ainda enquanto realizara o curso de Pedagogia. A menção aos referidos pontos salientados pela professora serão devidamente considerados mais adiante, ainda neste capítulo.

Nossa conversa prosseguiu ao longo de toda a duração da aula de educação física e se estendeu pelo horário de intervalo dos estudantes, sendo interrompida apenas para que Hipólita se reunisse com a mãe de um dos estudantes do 2º ano. Durante a conversa, Hipólita demonstrou uma boa relação com a estagiária curricular, tendo ambas dialogado acerca de estudantes da turma, especialmente aqueles que demandavam uma atenção mais dedicada da professora. Ressalto o ponto em que a peculiaridade do trabalho docente e as condições deste foram abordados. Nesse momento a estagiária curricular enalteceu o modo como Hipólita tem organizado uma forma de buscar saber sobre cada estudante, seja junto a estes ou aos seus familiares.

Confronta-se com esse modo de exercício das atividades de trabalho docente o que a professora afirma. Senão vejamos:

As escolas são todas a mesma coisa. Muda o nome da escola e dos alunos, mas é tudo a mesma coisa. Muda a rede (municipal, estadual ou privada), mas no final tudo é a mesma coisa. (Hipólita, junho de 2017).

Frente, portanto, a esse discurso que contrapõe o modo como a professora lida com a estagiária curricular no âmbito da sala de aula em que exerce suas atividades de

trabalho docente, bem como contradiz os procedimentos pedagógicos adotados por ela e que revelam uma singularização do trato com os estudantes. Como compreender a professora e suas considerações acerca tanto do estágio curricular quanto dos estudantes-estagiários do curso de Pedagogia? Alguns indícios que fundamentam a resposta referente a essa pergunta foram esclarecidos pela entrevista realizada com a professora e serão expostos na análise dos dados.

Após finalizado o procedimento de observação participante com a professora supracitada, restava ainda uma professora para acompanhar. Então, no dia 09 de junho de 2017, dei sequência ao trabalho de campo iniciando o contato com a professora Patrícia.

Desse modo, assim como na maioria das outras oportunidades, fui apresentado pela professora aos estudantes e tomei a palavra para justificar minha presença naquela turma. Nesses dois momentos já foi perceptível uma significativa diferença em relação às outras professoras que acompanhei, porque, seja quando a professora me apresentava, seja quando busquei esclarecer minha presença ali naquele local, os estudantes não se silenciaram e, conseqüentemente, não deram oportunidade para que eu pudesse falar-lhes. Frente a esse inusitado episódio, uma explicação: “*Minha turma é agitada assim, porque eu sou agitada*” (Patrícia, junho de 2017). E foi, portanto, desse modo que me inseri no contexto da sala de aula em que Patrícia exercia suas atividades de trabalho docente.

A estagiária curricular chegou pouco após o início da aula, fato que causou entusiasmo em parte dos estudantes do 2º ano do Ensino Fundamental. Logo que chegou a estagiária começou a auxiliar as crianças de forma ativa em relação às atividades propostas por Patrícia. Destaco ainda que a interação da professora com a estagiária curricular ocorreu de maneira constante, mesmo no contexto de excesso de conteúdo a ser ministrado. Importa dizer como detalhe relevante que professora e estagiária curricular são vizinhas e é nítido o impacto desse laço anterior para o modo como as duas interagem entre si no contexto da sala de aula.

Em relação às atividades propostas, os estudantes dispndiam um tempo até compreendê-las, porém quando o entendimento ocorria, eles se envolviam e conseguiam alcançar o propósito estabelecido. Patrícia dava evidências de que suas atividades eram planejadas e, por vezes, improvisava suas execuções conforme as reações apresentadas pelos estudantes.

Um exemplo disso ocorreu em decorrência de uma intensa chuva que caíra no momento em que a aula ocorria. Frente a, ainda maior, agitação das crianças, Patrícia disse: “*Vamos ver a chuva!*” e olhando para mim justificou: “*Ah! É aula de ciências mesmo!*” (Patrícia, junho de 2017). Todas as crianças foram para a janela e avistaram o “rio” que se formava no caminho que passava por detrás da escola. Em um segundo momento, os estudantes receberam a incumbência de fazerem um desenho da chuva nos espaços da escola que poderiam ser avistados da sala de aula. Enquanto os estudantes realizavam a atividade do desenho, e após a estiagem, a turma foi dividida em subgrupos a fim de que pudessem ir até o pátio e jardim para verem o que ocorre com a água da chuva nesses dois distintos solos – terra e grama em comparação com cimento e cerâmica.

Após o período de observação realizado, Patrícia foi convidada para participar da entrevista narrativa e o aceite do convite fez da professora a primeira das entrevistadas a fim de que eu pudesse compreender melhor o modo como estágio curricular e estudantes-estagiários eram representados por ela. Buscando assim ir além do que o contato entre professora e estagiária curricular revelaram, haja vista o vínculo preexistente entre as duas, tal como já relatado.

Findados, então, os relatos das observações realizadas nas salas de aula em que as professoras participantes da pesquisa realizavam suas atividades de trabalho docente, foi perceptível que as condições de trabalho docente repercutem nas interações entre professoras e estagiárias curriculares. Em contrapartida, os espaços de janela para planejamento pedagógico e os próprios intervalos se demonstraram profícuos para que em decorrência da interação entre professoras e estagiárias curriculares, algo relativo à formação docente seja somado.

Ainda assim, há que se considerar que a distância relativa à parceria entre a IES e a escola de Educação Básica estudadas somente acentua a precarização dos efeitos que o estágio curricular pode alcançar em relação ao processo formativo dos estudantes do curso de Pedagogia. Percebe-se em relação a esse aspecto revelado e identificado por meio da observação participante realizada que a não existência de uma colaboração ativa entre uma e outra instituição contribui para que prevaleçam considerações pré-estabelecidas acerca do estágio curricular, sendo essas amparadas em um modo de pensar esse eixo da formação de professores como um elemento curricular que falha ao buscar se instituir como polo eminentemente prático da formação de professores.

Nesse sentido, portanto, há que se concordar com Gatti (2016), tal como indicado no capítulo em que versei sobre o estágio curricular no âmbito da formação de professores, quando esta afirma que um ponto crítico a se considerar em relação à formação de professores são os estágios (p. 167). No texto em pauta, a autora desvela que seus estudos acerca dos currículos de cursos de formação de professores dão indícios de que os estágios são tratados apenas de modo superficial. Assim, os PPCs não indicam o modo como os estágios curriculares serão acompanhados dentro das IESs e das escolas de Educação Básica em que são realizados. A autora ainda assevera suas críticas ao dizer que “a grande maioria dos cursos não têm projetos institucionais de estágios em articulação com as redes de ensino” (GATTI, 2016, p. 167).

Desse modo, as atividades relativas ao estágio curricular são, ainda com referência às reflexões apresentadas por Gatti (2016), restritas a observações, muitas vezes, passivas e desimplicadas realizadas no contexto de uma sala de aula. Assim, frente à desorientação relativa a esse importante eixo da formação, corre-se o risco de que o estágio curricular pensado como eixo burocrático por parte dos sujeitos escolares seja restritivamente conduzido por estes, tal como adverte Calderano (2015).

Deve haver, portanto, no enfrentamento das mazelas identificadas e apresentadas, uma responsabilidade compartilhada em referência a esse eixo formativo. A ideia central relativa a isso é que as atividades referentes ao estágio curricular não fiquem sob incumbência exclusiva nem das escolas de Educação Básica que recebem os estagiários, nem tampouco dos estudantes-estagiários curriculares. É necessário, contudo, que os atores sociais escolares participem ativamente do processo formativo dos estudantes-estagiários curriculares com quem têm contato e, para tanto, a parceria entre IES e escola de Educação Básica é elemento essencial a fim de que o estágio curricular, que é muitas vezes o primeiro contato com a realidade escolar dos estudantes de Pedagogia e outras licenciaturas, contribua para a formação dos professores, franqueando e estimulando práticas reflexivas por parte não apenas dos estudantes-estagiários, mas de todos os demais envolvidos, seja no âmbito da IES ou da escola de Educação Básica em que as atividades de estágio são realizadas.

Delineado, então, o contexto em que o trabalho docente era renormatizado e ressignificado pelas professoras participantes da pesquisa, seja na presença ou ausência de estudantes-estagiários curriculares, bem como os efeitos das atitudes das estudantes-estagiárias curriculares que favoreciam ou dificultavam suas interações com aquelas, passarei à análise de conteúdo que encontrará amparo nas falas apresentadas pelas

professoras no contexto das entrevistas narrativas realizadas. Assim, considerando preliminarmente a intensidade do trabalho pertinente a cada uma das professoras acessadas, bem como seus efeitos em relação ao modo como os laços sociais entre estas e as estudantes-estagiárias curriculares se evidenciaram, restava como tarefa de fundamental importância o esclarecimento do modo como aquelas representam o estágio curricular, bem como os estudantes-estagiários.

4.2. A Análise de Conteúdo

Com a incumbência acima delineada e que orientou todos os esforços da pesquisa realizada, darei início à análise do material construído por meio das entrevistas narrativas com cada uma das professoras que se disponibilizaram a participar do trabalho de campo já caracterizado.

A respeito das entrevistas, portanto, optei por realizá-las na própria escola de Educação Básica já retratada em períodos que correspondiam às denominadas “janelas” das professoras participantes da pesquisa. Destarte, tive que lidar com a limitação do tempo reservado para a realização das entrevistas, haja vista que as janelas correspondiam a um horário letivo, ou seja, cinquenta minutos. Porém, o aspecto mais relevante é que a opção pela realização das entrevistas na própria escola contribuiu para que fosse percebido o modo como as exigências pertinentes ao cotidiano escolar atravessam os planejamentos realizados e repercutem diretamente no modo como as professoras realizam suas atividades de trabalho docente. Nesse sentido, a escolha supracitada revelou aspectos das condições de trabalho docente que merecem destaque.

Um primeiro ponto, portanto, se refere aos espaços escolares em que as entrevistas foram realizadas. Patrícia e Hipólita foram entrevistadas no espaço da biblioteca; Madalena e Dandara participaram das respectivas entrevistas narrativas em uma sala anexa à coordenação pedagógica; e Antonieta discorreu sobre a questão geradora proposta no espaço da sala de aula em que exerce suas atividades de trabalho docente.

Primeiramente, é relevante registrar a não existência de um espaço que conferisse maior privacidade para atividades que desta dependem, no contexto de uma escola tão grande, tal como foi explicitado no campo destinado à sua caracterização. No entanto, o principal dificultador para a realização das entrevistas foram as frequentes interrupções com propósitos variados, mas que indicavam a recorrência de

procedimentos semelhantes no contexto da realização das atividades de trabalho não apenas das participantes da pesquisa, mas de todas as demais docentes da escola.

Assim, somente as entrevistas narrativas realizadas com Madalena e Hipólita ocorreram sem que algum sujeito escolar nos interpelasse, interrompendo, portanto, o decorrer da entrevista realizada. Todas as demais foram interrompidas, por motivos diversos.

A primeira entrevista, realizada com Patrícia, foi iniciada com um pequeno atraso devido ao fato de que um dos estudantes da turma regida pela professora se acidentara no horário de intervalo, demandando desta um acompanhamento das medidas tomadas para socorrer a criança. Somou-se ainda ao atraso inicial o fato de que, no decorrer da entrevista, uma profissional que exerce suas atividades de trabalho na própria biblioteca interrompeu o procedimento a fim de tratar de questões relativas a uma demanda apresentada outrora por Patrícia.

Já em relação à entrevista realizada com Dandara, houve uma interrupção por parte de uma profissional vinculada à gestão da escola a fim de tratar de assuntos alheios à realidade escolar propriamente dita. Interrupção essa que durou apenas alguns minutos, porém estabelece um corte na narrativa já iniciada pela professora participante da pesquisa.

Embora as duas interrupções acima reveladas tenham atrapalhado, ao menos um pouco, o fluxo das entrevistas realizadas, foi na entrevista com a professora Antonieta que ocorreu o principal prejuízo. É necessário mencionar que a entrevista realizada com esta professora, bem como aquela agendada com Hipólita, já havia tido sua data alterada devido ao início dos ensaios da festa julina, tarefa designada às professoras regentes de turma de maneira repentina por integrantes da gestão escolar.

Portanto, após buscar uma data possível para o agendamento da entrevista, esta foi marcada para o dia 28 de junho do ano de 2017. No dia definido a entrevista foi iniciada, sendo que Antonieta já apresentava reflexões relevantes acerca do modo como representa tanto o estágio curricular quanto os estudantes-estagiários. Todavia, uma profissional adentrou a sala de aula em que a entrevista estava sendo realizada e convocou a professora para uma capacitação. Aquela disse ainda que a capacitação foi definida “de uma hora para outra”, mas que tinha que ser daquela maneira, caso contrário não conseguiria reunir professores para participarem. Destaco que a entrevista foi remarcada já para o dia seguinte – 29 de junho de 2017 – entretanto, a ruptura

ocorrida no dia anterior deu indícios de repercussão em relação à fala de Antonieta no dia da segunda parte da entrevista.

É, então, nesse contexto em que se leva em grande consideração as condições de trabalho das professoras, ou condições relativas ao emprego (FERREIRA, 2014), condições essas, muitas vezes perversas, definidas pelo homem e, portanto, modificáveis pelo próprio homem, tal como salienta Trinquet (2011), que temos desvelados alguns dos impactos que atravessamentos cotidianos ecoam em relação à atividade de trabalho docente.

Partindo, portanto, de um pressuposto que localiza a docência como profissão, a prometida qualificação – ou, conforme o nome referido acima: capacitação – se desvela como um aumento de exigência. Dessa operação não exata há um resto que assevera as más condições de trabalho docente, justamente por desconsiderá-las no que tange ao processo de profissionalização da docência (TARDIF, 2013; DINIZ-PEREIRA, 2015; ARNOSTI; NETO, 2017).

Abre-se, portanto, espaço para que um aspecto relevante relativo às entrevistas narrativas realizadas seja apresentado, qual seja: a concepção das professoras entrevistadas acerca do trabalho docente, aspecto esse que representa o primeiro eixo orientador desta análise de conteúdo.

Retomo, no entanto, a ressalva já evidenciada no capítulo acerca do trabalho docente que, sendo este compreendido em relação à perspectiva ergológica, a sua apreensão fiel flerta muito mais com a dimensão da prescrição do que com a sua dimensão real, uma vez que esta é, por vezes, irrepresentável até mesmo por e para aqueles que exercem a atividade de trabalho. Ainda assim, mesmo abdicando da suposta fidelidade, o trabalho docente representado e significado tem como via mais confiável o próprio sujeito que exerce as atividades industriais humanas de trabalho docente.

Desse modo, a pesquisa ora em pauta se alinha também às reflexões de Tardif e Lessard acerca das investigações que pretendem enfrentar a compreensão do trabalho docente. Assim, nas palavras dos próprios autores:

Contudo, acreditamos que a análise do trabalho docente não pode se limitar a registrar e estudar os quadros sociais globais que encerram o processo de trabalho concreto dos professores. Achamos que é preciso complementar esse ponto de vista através de uma perspectiva “por baixo” (Maheu & Robitaille, 1991), ou seja, levando a pesquisa ao campo propriamente dito das práticas cotidianas pelas quais se realiza e se reproduz o processo de trabalho dos atores escolares. (TARDIF; LESSARD, 2005, p. 38).

Partindo, portanto, da premissa exposta pelos autores supracitados e pautando a distância entre as normas antecedentes e as renormalizações pertinentes ao exercício das atividades de trabalho docente me refiro aos enunciados da professora Patrícia que apresenta uma reflexão elucidativa quando relembra o modo como procedia enquanto estudante-estagiária do curso de Pedagogia em contraposição com a forma de pensar o trabalho docente na condição de professora regente de turma:

E hoje em dia eu vejo qual que é a posição do professor dentro da sala de aula, pois enquanto você está na sala de aula, você vê... assim... que tem um real... que tem um ideal e tem um real. O ideal seria tudo que fosse às mil maravilhas. No entanto o real deixa a desejar [risos]. (Patrícia, junho de 2017).

O modo como a professora apresenta sua visão do ideal relativo à docência encontra respaldo na impossibilidade de simplificação da atividade humana industriosa de trabalho (SCHWARTZ, 2011). Portanto, isso que não ocorre às mil maravilhas denota a divergência entre o que é prescrito e o que é real. Divergência essa que reivindica as invenções subjetivas pertinentes a toda atividade de trabalho, inclusive e especialmente, a docente, no que se refere a esta dissertação.

Em contrapartida, o que geralmente decorre dessa discrepância entre trabalho prescrito e trabalho real no campo da docência é sintetizado pelos ditos a seguir que admitindo alguma variação conservam elementos nucleares que afrontam mesmo a formação de professores:

Eu sinto essa questão de falha na formação. Alguma coisa fica a desejar na nossa graduação, lá na faculdade. Então, muita coisa que a gente vai para a sala de aula, você tem que... reaprender. Você tem que reaprender. Você tem os conceitos, mas tudo aquilo que você aprendeu fica faltando. Você entra para a sala de aula, você entra nua e crua dentro da sala de aula. (...)

Eu queria ter tempo. Eu amo procurar as coisas! [risos] Eu amo procurar, pesquisar, eu... eu... Por que uma das coisas que eu senti quando eu entrei para a escola foi o seguinte: aquilo que a

gente tem que trabalhar na escola, a gente enquanto professor, você não aprende. Você lembra o que você aprendeu quando você estava lá na escola... e aí você tem que pesquisar mesmo. (Patrícia, junho de 2017).

Eu fiquei perdida exatamente por não saber o que fazer! Porque na Pedagogia lá, eu estava encantada! Com tudo! Saí encantada da faculdade! Nossa! Assim, fiquei apaixonada! E aí quando você vai para a sala de aula, você fica desorientada porque você não tem uma orientação de como agir. Como eu devo falar? Como que eu devo me portar? E aí foi nesse sentido mesmo que eu digo que fiquei muito perdida. (Hipólita, junho de 2017).

Do encanto à desorientação. É desse modo que Hipólita salienta sua representação acerca do desvanecimento dos saberes científicos mobilizados no âmbito da graduação e seu caráter antecipatório em relação ao início das suas atividades de trabalho docente. Frente, portanto, ao que Schwartz (2011) sustentou enquanto a não possibilidade de generalização do trabalho pela via das normas antecedentes e o conseqüente empuxo à singularização do exercício da atividade humana e industriosa de trabalho, a professora relembra a sensação de ter se sentido muito perdida.

Ainda em um contexto semelhante, mas adiantando sua representação acerca dos estágios curriculares no âmbito do curso de Pedagogia, Dandara assim apresenta suas reflexões:

O estágio eu acho que ele é muito importante até mesmo, porque o curso é um curso muito teórico. O curso de Pedagogia é um curso muito teórico. Então, se você não tiver essa prática do estágio, se você já vier com uma visão muito... uma visão muito crua do que é uma escola, do que é uma sala de aula, como que funciona, quem que são as pessoas envolvidas (...) se você só fizer o curso, pra você chegar dentro de uma sala de aula, você vai surtar, porque a realidade é bem diferente da teoria. Então, assim, a minha visão quando eu estava lá

estudando, participei de alguns estágios, embora eu nunca tinha essa visão, visionária e ilusória da educação, não. Eu já sabia o que eu enfrentaria, até mesmo porque eu trabalhei quase três anos em uma escola, mas como auxiliar de biblioteca, não em sala de aula. Mas eu via as pessoas envolvidas como que lidavam, aquele dia a dia, como que eram as relações dentro de uma escola, então eu já tinha uma certa noção. (Dandara, junho de 2017).

O relato apresentado por Dandara se alicerça na ideia de que os saberes constituídos mobilizados no âmbito das IESs são insuficientes para que o professor em formação acadêmico profissional apreenda a complexa realidade presente no contexto escolar. Assim, a professora defende que a convivência relativa a esse contexto e consequentemente com a realidade prática referente ao exercício das atividades de trabalho docente colabora para que o professor em formação constitua seu próprio rol de saberes investidos, a fim de que a “teoria” apresentada no curso de Pedagogia possa ser renormatizada e ressignificada.

O papel da vivência prática para o processo de tornar-se professora também foi destacado por Madalena ainda que de maneira distinta. Segundo a professora, o princípio do exercício das suas atividades de trabalho docente serviu para que ela tivesse um contato direto com a realidade escolar. Ainda de acordo com suas recordações, as condições de trabalho ou de emprego, tal como sugere Ferreira (2014), eram extremamente precárias: “salário muito ruim, salário de R\$ 400,00 por mês”; “não tinha carteira assinada”; “não tinha horários: enquanto o último aluno estivesse (na escola), você tinha que ficar também” (Madalena, junho de 2017). Mas qual seria o propósito de se submeter ao que a própria professora se referiu como um “processo muito árduo”? No trecho a seguir é possível vislumbrar a justificativa apresentada por ela:

Então, eu passei a trabalhar para escolinhas particulares para poder ter um pouco de conhecimento, para eu não chegar em uma escola grande e tipo assim: e agora, né? Como eu vou fazer? Como eu vou dar aula? Então foi, assim, aquele processo justamente para acrescentar na minha aprendizagem no meu

conhecimento, na questão de lidar com pais, fazer reunião de pais, porque tudo isso você vê na prática. A faculdade não te dá esse processo. Então eu engrenei nessa de escolinhas particulares, em berçários, eu já passei de maternalzinho, de crianças ali de 01 aninho e já trabalhei também em escola grande, escola que eu tinha que dar aula, entrar em sala de aula com criança de nono ano. (Madalena, junho de 2017).

Com vistas a acrescentar algo à aprendizagem e conhecimento construídos ao longo tanto do curso Normal Superior, quanto da Pedagogia, Madalena apostou que há algo do trabalho docente que é aprendido com a prática e isso encontra respaldo na própria ideia de que a real atividade de trabalho se desvencilha das prescrições contidas em normas antecedentes para se revestir de um estilo próprio a cada professora e professor, configurando-se assim como o trabalho real, permeado por aquilo que Tardif (2011) denominou de “saberes experienciais” e que a proposta ergológica nomeia como saberes investidos. Tais saberes extrapolam, portanto, o alcance dos saberes eruditos mobilizados no âmbito da própria formação de professores, uma vez que não há ensino que alcance as singularidades das ressignificações e renormatizações das normas antecedentes realizadas pelas próprias professoras no exercício das suas atividades de trabalho docente.

É em relação a esse ponto, portanto, que se articulam as possibilidades e as limitações do estágio curricular em um curso de formação de professores, haja vista que esse eixo corresponde, muitas vezes, à primeira oportunidade de contato dos estudantes de licenciatura com a realidade em que realizarão suas atividades de trabalho docente. Entretanto, o contato referido não se pode confundir com o exercício das atividades de trabalho docente que, por industriosa e humana, sempre será atravessada pela subjetividade de quem a exerce.

Ainda em relação às concepções acerca do trabalho docente reveladas pelas professoras participantes da pesquisa, um acento relativo às más condições deste foi pautado de maneira categórica. A esse respeito, Antonieta assim se manifestou:

E a questão do trabalho docente, né? Eu falo assim que é uma profissão que quem entra tem que gostar muito (grande ênfase na palavra muito). Por que é um trabalho que é muito cansativo,

ele é desgastante, porque você não trabalha só aqui dentro, as quatro horas e vinte minutos. Você não trabalha só aqui! Você leva serviço para a casa, né? Querendo ou não! Por mais (muita ênfase na palavra mais) que você se organize, não tem jeito! Uma vez ou outra, ou sempre você leva serviço para casa. E você tem que saber conciliar muito bem isso! (Antonieta, junho de 2017).

Outra professora a mencionar a precariedade das condições de trabalho docente, a semelhança das reflexões apresentadas por Oliveira (2001) ao destacar a exigência constante e intensa do trabalho extraclasse, além da escassez de tempo para aprimorar a formação, assim enfatizou o que, ainda segundo a própria professora, deixa-a “chateada”:

E eu lamento, às vezes, não ter o tempo para me capacitar melhor. Não só o tempo que a gente não tem na escola, mas o tempo também fora da escola, né? Igual o meu marido fica assim: “Nossa! Professor trabalha muito!” que não sei o quê. Mas realmente, professor não é só em sala de aula, né? Quem dera fosse, né? Você tem que ir para casa, você tem que estudar, você tem que pesquisar, você tem que montar trabalho, tem que pensar nisso, pensar naquilo. Então é muita coisa! E, às vezes, a gente não tem esse tempo para poder graduar... e você fica... fica chateado com isso! (Patrícia, junho de 2017).

Fazendo também menção ao período de quatro horas e vinte minutos em que os professores estão em sala de aula, um dos motivos para que optasse por sair do seu emprego anterior a fim de se dedicar mais aos estudos, Dandara sublinha aspectos que se conectam com sua percepção acerca das condições de trabalho docente:

As próprias pessoas encaram ser professor como um bico, um trabalho que vai me dar quatro horas e vinte minutos só. Então é um bico. Aí eu pego um aqui, pego lá, pego três, me desdobre em cinquenta e não faço nada que presta. Também é outra

crítica, que a gente vê muito, né? Por que, assim... já que as pessoas são mal remuneradas, que trabalhem em vários horários. Mas nem sempre quem trabalha em vários horários tem como se dedicar. Fica difícil! Fica complicado! Porque um horário só, você esgota, é bem esgotante, aí você ainda vai trabalhar dois, três? Como você vai se doar em três horários e ainda por cima viver? Pra mim é quase que impossível. Então, alguma coisa ali vai ter que ser mal feita, alguma coisa ali você vai ter que deixar sem fazer pra você dar conta. Se não, até seu físico mesmo adocece! Então, assim é outra questão também que eu vejo entre os educadores, entre os docentes, essa questão das dobras, das desdobras. Não são dobras são desdobras também. (...) As pessoas veem e acham que é muito fácil sala de aula. Acham que é muito fácil ser professor, estar dentro de uma escola e não é! Não é! É um cansaço emocional muito grande. Não é nem físico, é mais emocional mesmo. É a carga emocional que você tem. Eu acho que é muito desgastante. (Dandara, junho de 2017).

A professora mais uma vez enfatiza a dimensão adoecedora da docência. Segundo Dandara, em franca concordância com as reflexões apresentadas por Lüdke e Boing (2012), há uma ilusão de facilidade que se vincula à representação de trabalho docente. Entretanto, este é “bem esgotante” e não se limita às horas de trabalho realizadas no contexto da sala de aula, pois, ainda de acordo com outra fala da professora: “*Meu trabalho em casa é dobrado. Aqui é pouco, em casa é três vezes maior!*” (Dandara, junho de 2017). Ademais há a questão da baixa remuneração e a consequente necessidade de “dobras” e “redobras”, reflexões estas que encontram amparo nos achados de pesquisa revelados por Brito et al. (2014) no que se refere ao entendimento das autoras acerca do mal estar docente vivenciado por professoras do Brasil e da França.

A professora Madalena, por sua vez, parte do pressuposto de que o trabalho extraclasse é inerente às suas atividades de trabalho docente, fazendo questão de esclarecer estes aspectos junto às estudantes-estagiárias com quem tem contato:

Igual eu falo com elas, chega aqui não é assim aquele mar de rosas, tudo aqui a gente tem que passar por um processo, muita coisa a gente tem que produzir em casa mesmo, não é um serviço que você chega, você dá as suas quatro horas e está em casa tranquilo. Então, assim, eu procuro mostrar para elas que a gente tem muito trabalho fora de sala e o quanto a gente tem que buscar também essa questão do conhecer, os jogos mesmo, que eu trabalho muito em sala. Isso não foi uma coisa que eu aprendi tanto assim na teoria da faculdade, muita coisa eu fui buscando além devido à necessidade dos alunos. Aí eu sempre procuro também posicionar isso para elas, a questão de como funciona esse trabalho docente. (Madalena, junho de 2017).

Também fazendo referência a algo que remete à ideia das renormalizações e ressignificações pertinentes a toda atividade industriosa humana de trabalho, Hipólita apresenta sua densa compreensão acerca do trabalho docente:

(...) eu vejo que é muito dinâmico, né? Só que acaba que essa questão da dinâmica não tem atingindo muito os meninos. Então é muito sistemático, porque a gente tem muita cobrança de conteúdo, você tem que dar isso, tem que dar isso, mas isso às vezes não atinge o menino, não atinge o aluno, então é... tá muito sistematizado e dinâmico o tempo todo. (Hipólita, junho de 2017).

Há no trecho acima apresentado um ponto importante a ser destacado a respeito do modo como a professora pensa o trabalho docente. Há uma clara divergência entre o trabalho prescrito que ela nomeia como sistemático e dinâmico e os efeitos suscitados em relação aos estudantes. Ainda em relação ao fracasso do trabalho prescrito que se vincula, por sua vez, à “dessimbolização” e “desinstitucionalização”, efeitos da desumanização do trabalho, sendo este tomado pela noção de emprego (FERREIRA, 2015), Hipólita continua:

Eu tenho que dar aquele conteúdo. Vou dar isso, isso e isso. Mas ele não está sabendo escrever o nomezinho dele, ele não está sabendo reconhecer as letras do alfabeto. Então, não adianta. Eu tô ali, o menino tá que nem um robô, porque ele só está copiando, fazendo o que eu estou mandando, mas o aprendizado mesmo dele está ficando. Ele não tá... não tá conseguindo aprender mesmo, desenvolver. Então, quando eu falo atingir, eu falo nesse sentido, que tá passando em branco mesmo. E eu vejo que tem alguns alunos que são assim: que eles querem, mas que eles não conseguem, porque o professor tem que cumprir um conteúdo. Então, às vezes, até chama a gente de conteudista demais. Mas é a verdade! Acaba que com a cobrança de conteúdo, você acaba passando batido e não ajudando aquele menino no que realmente ele precisa, nesse sentido que eu falo. (Hipólita, junho de 2017).

A referida cobrança de conteúdo explicitada no trecho acima, bem como as demais cobranças que atravessam o exercício das atividades de trabalho docente alicerçam outro ponto de análise que se conecta com o modo como as professoras entrevistadas pensam e dizem acerca do trabalho que realizam. Esclarecendo, portanto, esse elemento, a mesma professora assim dispõe:

Você tem relatórios... relatórios mensais, né? Os diários que você tem que entregar. Então você tem um acompanhamento. Você tem que fazer. Por que você deu isso hoje, amanhã você dá isso! Na verdade é um diário mesmo, um relatório que você dá diariamente, e por ano você tem um planejamento. Tem um conteúdo programático. Você tem que dar aquilo para o menino. E aí eles querem saber, a supervisão, a coordenação quer saber se você tá trabalhando aquilo, porque você tem que cumprir o conteúdo, porque é do currículo. Só que nem sempre o menino consegue acompanhar. E a gente tá recebendo uma leva de alunos que eles estão com muita dificuldade. Até por essa mudança de ciclo também. Eles estão vindo muito mais

cedo para a escola. Então, eles chegam aqui muito mais imaturos. E aí isso dificulta demais essa questão do conteúdo. Essa é a minha maior dificuldade com eles. Então, acaba que você tem que estar sempre voltando. Ah, eu dei isso! Mas tem que voltar, porque ele não sabe o alfabeto. Ah, eu dei aquele conteúdo, mas eu tenho que voltar, porque ele não reconhece os números. E assim, a cobrança que a gente tem é nesse sentido de estar... você tem que dar, tem que dar, tem que dar. Independente de ele estar sabendo ou não, tem que passar aquele conteúdo. Ele aprendendo ou não, tem que passar, né? (Hipólita, junho de 2017).

A professora dá sequência às suas reflexões dizendo:

Então a gente fica muito focado mesmo nessa questão da cobrança de conteúdo. E, às vezes, a gente deixa passar mesmo batido e isso é um problema. Aí eu acho que a gente teria mesmo que deixar essa questão do conteúdo. Pensar mais mesmo nessa questão do trabalho docente, de envolver outras coisas: projeto, trabalho, trabalhos diferenciados... Por que aí eu acho que a gente conseguiria um aprendizado melhor dos meninos. (Hipólita, junho de 2017).

Ora, o ser cobrado, e, inclusive, o ser cobrado em prol de um conteúdo que segrega o sujeito estudante com quem as professoras lidam cotidianamente no exercício das suas atividades de trabalho docente pode repercutir em efeitos, nem sempre benéficos. Fator esse que pode contribuir para asseverar as más condições de trabalho docente, bem como para enfatizar a flexibilização e precarização a que este tem sido recorrentemente atribuído (OLIVEIRA, 2004). Em relação aos referidos efeitos nocivos mencionados, Hipólita mais uma vez é clara em relação aos seus argumentos:

Mas, assim, essa questão do trabalho docente... ela envolve muito mais. Por que se a gente fosse fazer tudo o que a gente quer... é mais complicado. Por que você quer desenvolver um

trabalho de intervenção com os alunos que têm mais dificuldade; você quer desenvolver uma outra atividade diferenciada fora da sala de aula... Acho que envolve tudo isso. Todo o seu desejo mesmo de fazer projeto, de trabalhar individualmente. Só que... eu acho... eu não vejo isso só em mim, mas no meu grupo e tudo... Eu percebo que a gente fica sempre muito voltado para essa questão do conteúdo, porque a gente tem medo da cobrança. Ah!... a supervisão, a coordenação vai te cobrar, porque você não deu plantas, atividade de ciências. Ah, mas eu não dei porque o meu aluno tá com..., né? Não conseguiu acompanhar. (Hipólita, junho de 2017).

O medo da cobrança e a própria dimensão do medo são revelados como efeitos nocivos à professora que salienta a existência de outras mais que se queixam de modo semelhante. Tardif (2013) confere possibilidade para que se compreenda uma das principais variáveis que contribuem para causar o medo da cobrança suprarreferido. Destaca o autor, ao discorrer a respeito das idades da docência, enfatizando os efeitos de quando esta é compreendida do ponto de vista da profissão: “em suma os professores atualmente são mais geridos e controlados do que eram na idade do ofício” (TARDIF, 2013, p. 566). Esse controle que está em prol de uma lógica de mercado, a uma educação mercantilizada que tende a não compreender o trabalho real desempenhado pelas professoras e pelos professores acentua a já sublinhada dessimbolização e desinstitucionalização do trabalho docente (FERREIRA, 2015).

Entretanto, duas outras professoras revelaram perceber o controle na escola de Educação Básica em que o trabalho de campo foi realizado de forma oposta. Essa divergência abre espaço para que seja verificada a pertinência de uma afirmação apresentada por Tardif e Lessard a respeito do fato da identidade dos sujeitos escolares “nunca ser totalmente determinada pela organização escolar, já que eles mesmos participam de outras organizações sociais (...)” (2005, p. 44).

Assim, Dandara critica a fragilidade de uma coordenação pedagógica que prioriza papéis que divergem ou deveriam ser secundários em relação ao propósito que é pertinente a este setor. Segundo a professora:

Cada um dentro do seu, da sua sala, com seu supervisor, com sua gestão. Então, assim, eu acho que essas outras, que esses outros (...) papéis que eu não quero ocupar, mas eu tenho que ocupar... E você não tem suporte para ocupar isso. Então, assim, se você é um professor responsável, se você fala assim: não, tá aqui, deixa eu ver o que é que eu posso fazer. Mas se você não é, também tudo bem. As pessoas também não te cobram, não. Então, assim, eu acho, muitas vezes, você faz, se você quiser. Principalmente escola pública que você não tem um chefe imediato. Uma escola particular, não. Você tem que dar satisfação, você tem que dar um retorno daquilo que você faz. Escola pública, não. Então, se você passou num concurso, você vai para dentro da sala de aula, se você quiser fazer, você faz, se não quiser fazer, você não faz. Problema. (Dandara, junho de 2017).

Patrícia é outra professora que apresenta enfoque semelhante àquele apresentado no relato acima. O trecho a seguir, portanto, esclarece o modo como a professora enaltece a importância de uma coordenação ou supervisão para si. Senão, vejamos:

Patrícia: *E, no mais... assim... esse momento de... de... de... acompanhamento... esse tipo de, por exemplo... esse tipo de... observação da prática... por que a gente mesmo não observa a prática! O outro é que enxerga a prática da gente, né?! Você acha que você... Ah! Eu fiz um papel... eu fiz uma atividade tão boa! Será que fez mesmo? O outro que percebe se teve um andamento... se teve... o outro é que... Acho que a gente... acho que nós não estamos acostumados a sermos avaliados. Acho que também tem essa questão, né? A questão de ser avaliado... acho que é uma questão complicada.*

Pesquisador: *Sim. E essa questão de ser avaliada, você associa com o que, especificamente?*

Patrícia: *Eu... eu... eu... eu tenho a necessidade de ser avaliada! Eu não tenho tipo um retorno, entendeu? Eu não vejo... eu não*

observo essa questão aqui [falou a palavra aqui de maneira escandida como forma de enfatizar]. Eu não tenho... não sei. Tô solta! (Patrícia, junho de 2017).

Ainda a respeito dessa sensação de estar solta, Patrícia evidencia um aspecto que se ancora em uma das variáveis que compõem a noção de trabalho docente: a solidão do professor (TARDIF; LESSARD, 2005):

Por que a gente, às vezes, esses intervalos que o professor tem... o contato é muito pouco para a gente compartilhar os nossos acertos e as nossas dificuldades. Eu acho que ele é muito pouco. Você não tem esse tempo para compartilhar, não. Olha para você ver: nós estamos... eu estou agora no horário de planejamento, mas estou num horário de planejamento só. E aí o que acontece, aí, né? Ah, ou talvez seja um problema de todas as escolas, né? Eu não sei, porque eu só trabalhei aqui. Eu comecei aqui em agosto do ano passado, então não tem nem um ano que eu estou aqui ainda, mas está completando. (Patrícia, junho de 2017).

Em nítida articulação com as reflexões apresentadas por Patrícia, Dandara assim dispõe:

Por que, infelizmente, o professor... ele é solitário no dia a dia, é solitário, é ele, a sua sala e Deus e mais nada. É complicado, porque a escola é muito corrida. Os tempos atropelam, as coisas se atropelam. Então, assim, você não tem tempo. Ou, às vezes, tem 'N' questões ali dentro que você tem que lidar e você não tem com quem dividir. Ou, muitas vezes, você... a escola não dispõe nem dessas pessoas para isso. (Dandara, junho de 2017).

Mesmo a contrapartida de uma reflexão apresentada por outra professora corrobora com as ideias apresentadas por Dandara e Patrícia:

Então, assim, eu procuro ir sempre atrás e, às vezes, assim, fazer o que dá para fazer sozinha. Então, quando é uma coisa que vai mexer com bastante pessoas já é mais complicado. Então, eu procuro mais ou menos estruturar a minha aula, estruturar a minha prática dentro das coisas, justamente por conta disso. (Madalena, junho de 2017).

As professoras dizem, portanto, de uma solidão percebida, pensada e até utilizada em relação ao exercício das atividades de trabalho docente. Nesse sentido, se alinham com os argumentos apresentados por Tardif e Lessard quando dizem, segundo dados de uma pesquisa realizada, da percepção da maioria do professorado em relação à ideia de serem os principais, se não os únicos responsáveis pela sala de aula em que exercem a regência de turma:

Essa situação é reforçada tanto pela maioria das direções escolares, que exigem dos professores a capacidade de controlar seus alunos na sala de aula, quanto pelos seus colegas, que vivem exatamente a mesma situação, sem pedir a intervenção de ninguém: portanto, geralmente, é preciso fazer exatamente como os outros, quer dizer, não contar com eles. A solidão do trabalhador diante de seu objeto de trabalho (grupo de alunos), solidão que é sinônimo ao mesmo tempo de autonomia, de responsabilidade, mas, também, de vulnerabilidade, parece estar no centro dessa profissão. (TARDIF; LESSARD, 2005, p. 64).

É, portanto, nesse contexto de uma solidão ao mesmo tempo suposta e real que as professoras disseram das suas concepções acerca do trabalho docente, sendo que tais falas articuladas com o referencial teórico da ergologia mobilizado encontram articulação em relação a uma pergunta apresentada como resposta ao questionamento acerca da definição da noção de trabalho docente: – “*Você fala o que deveria ser ou o que é?*” (Dandara, junho de 2017).

Porém, outro aspecto revelado pela provocativa pergunta apresentada se vincula mais ao modo como as professoras pensam não apenas os pontos positivos acerca do trabalho docente, mas também suas mazelas, além dos respectivos efeitos subjetivos. Em relação às adversidades do trabalho docente, Dandara assim destacou:

Por que você, como professor, você não é bem remunerado, você não é valorizado, hoje em dia, professor não é valorizado,

não. Enquanto carreira? Não! Não tem valorização nenhuma. As pessoas acham que você é simplesmente um mero cuidador de menino. Não é assim e eu não gosto dessa visão. Então, assim, isso que também às vezes machuca também. Principalmente professores do primeiro ao quinto. Eu acho que é muito desvalorizado. Muito, muito. Eles acham que o menino começa a aprender do sexto ano para lá. Sendo que eu acho que se você não estruturar uma base, como é que você não constrói uma coisa sem base? Aí não tem base, chega lá no sexto ano? Até mesmo porque entre os professores também, acho que as pessoas não se valorizam. Eu acho que elas se veem muito como cuidadora de menino o tempo inteiro. E as coisas não funcionam assim. Você tem que ser professor. Você estudou para ser professor, então você seja professor, seja um professor, é o que eu penso. Não é o que a gente vê no dia a dia, não. (Dandara, junho de 2017).

Semelhantemente, Madalena apresentou um contraponto em relação aos pontos positivos que reconhece no exercício da docência:

Agora, em contrapartida desse processo (faz referência aos pontos positivos da docência), a gente tem também a falha da estrutura educacional, que não te dá todos os suportes possíveis para você fazer um excelente trabalho. Então, assim, eu me cobro muito por fazer um bom trabalho. Eu sinto essa obrigação. Eu estou na sala de aula, então é meu dever fazer uma mudança ali. Eu tenho que tirar aqueles meninos daquela inércia e alguma coisa tem que acontecer naquele momento. Mas aí, ao mesmo tempo, você se depara com a defasagem da educação mesmo. É a falta de material, é a falta de disposição mesmo, até das pessoas, do conjunto mesmo da obra para que aquilo aconteça. Então, muitas coisas, às vezes, são mais da sua boa vontade. (Madalena, junho de 2017).

A respeito, portanto, das más condições de trabalho docente e seus impactos junto às professoras e professores da escola de Educação Básica, diversos autores tais como Oliveira (2004); Trinquet (2010); Tardif (2013); Diniz-Pereira (2015); Ferreira (2014; 2015); Gatti (2016); dentre outros salientam que estas promovem efeitos bastante prejudiciais para as professoras e professores da escola de Educação Básica.

Embora extremamente nocivas para a atividade de trabalho docente, as más condições de emprego não impedem que as professoras reconheçam os pontos positivos advindos do exercício dessa mesma atividade de trabalho. A justificativa de Antonieta destaca, portanto, os dois lados do complexo trabalho docente:

Por que você está ali, do lado de um aluno (...), sabendo que ele precisa aprender... que ele quer aprender e você tem como estar ajudando aquele aluno é muito gostoso, é muito bom. E você vê a evolução, né? Você ver o dia a dia dele ali... ele progredindo, ele evoluindo, isso que é gratificante e aí você fica feliz. É onde que te dá um... eh, como diz... um ânimo, né? Um ânimo mesmo para você prosseguir, porque se você for olhar por outros lados, você desanima! Questão de estrutura, questão de material, de salário, de condição de serviço, tudo isso você... você tem que deixar de lado, muitas vezes! (Antonieta, junho de 2017).

A fala destacada logo acima encontra estreita conexão com o relato de outra professora que também salientou o laço estabelecido com os estudantes, bem como seus desenvolvimentos como elemento que revigora o desejo pela docência:

Então, olha... eu acho assim: têm os aspectos muito positivos. Eu, como professora alfabetizadora, minha maior recompensa é chegar mesmo nesse processo de setembro, mais ou menos, eles já estão lendo, já estão fazendo as continhas e, tipo assim, a maneira como eles se sentem importantes quando eles conseguem, eles dão conta. Então, assim, isso pra mim é compensador. Paga qualquer salário. Esse processo mesmo: você ver ele engatinhando naquele primeiro dia, sem saber uma orientação de linha, uma coisa tão simples. Tipo assim: eles não

sabem onde começa o caderno, onde que é o meio. E chega ao final do ano, de repente, esses meninos estão produzindo pequenos textos. Então, assim, é um processo maravilhoso! É uma coisa, assim, supercompensadora! É uma coisa supercompensadora! (Madalena, junho de 2017).

A satisfação enfatizada por Madalena tangencia outro aspecto do trabalho docente abordado por Tardif e Lessard (2005): sua peculiaridade relativa ao fato de que o objeto deste é uma outra pessoa. Em relação a isso, Patrícia diz:

Por que na verdade você não mexe com uma máquina que só monta lá e pronto. Por que lá as pessoas têm altos e baixos (...) Aí esse processo, porque a gente não está lidando com máquina, né? Estamos lidando com pessoa humana, então não tem como você falar assim: é 'X' e pronto. Não é... não é 'X'. Você tem que... você tem que... se colocar no lugar do outro também. Entendeu? (Patrícia, junho de 2017).

Tardif e Lessard (2005) apresentam a docência como um trabalho interativo, realizado face a face, um trabalho “com seres humanos, sobre seres humanos e para seres humanos” (p. 31). Os autores afirmam ainda que o trabalho opera uma dupla modificação: a) modifica o objeto em relação a cujos esforços de trabalho são despendidos; e b) modifica o próprio trabalhador que repercute o objeto de seu trabalho. Ora, quando “estamos lidando com pessoa humana” o objeto do trabalho é outra pessoa e os autores suprarreferidos defendem a tese de que “a presença de um “objeto humano” modifica profundamente a própria natureza do trabalho e da atividade do trabalhador” (TARDIF; LESSARD, 2005, p. 28). Há, portanto, ainda segundo as reflexões dos autores em pauta, uma substancial modificação da relação do trabalhador com seu objeto de trabalho, a saber, a interação humana.

Entretanto, é mesmo nesse contexto em que o trabalho docente assume vestes distintas do trabalho com objetos materiais inanimados que Patrícia admite um importante elemento subjetivo, tal como é possível verificar no trecho da entrevista apresentado abaixo:

Por que a gente não pode ficar satisfeita com o que está acontecendo na sala de aula, não. Eu acho que a sala de aula, ela... como eu diria?... A sala de aula, ela... a gente está querendo... é... um pouco de... sabe?... Tem um pouco de frustração dentro de sala de aula! Eu me sinto frustrada na sala de aula, você acredita?! (Patrícia, junho de 2017).

Esclarecendo o que quis dizer com a afirmação apresentada acima, a professora continua:

Aí eu acho que me sinto frustrada na sala de aula, porque eu acho que não consigo render. Não sei! Na verdade, você sabe o que eu sinto? Uma coisa que talvez eu sinta na sala de aula é que a sala de aula... ela não te traz... por exemplo, se você faz uma prova, você sabe se você foi bem ou se não foi, não é? E na sala de aula eu não consigo observar essa... na sala de aula eu não consigo observar essa avaliação. Eu não consigo observar essa avaliação. Aí eu fico na dúvida: eu estou indo bem? Será que eu estou? (Patrícia, junho de 2017).

Ainda que pese a recorrência do termo frustrada em distintos momentos da entrevista concedida por Patrícia³⁰, o sentimento sublinhado se articula com uma ausência de parâmetros avaliativos em relação ao seu trabalho e decorrente incerteza sobre seu rendimento enquanto professora. Aspecto esse que culmina no que a professora denominou de impotência, tal como podemos verificar no trecho a seguir:

E... eu... assim... eu, em parte, fico um pouco frustrada. Eu fico frustrada. Eu me sinto impotente, às vezes. Ah, eu não vou dizer incompetente, porque eu acho que, assim, eu estou sempre buscando... Mas sabe quando você se sente impotente? Ah meu

³⁰ O adjetivo frustrada, bem como algumas variáveis desse termo – frustração e frustra – estiveram presentes no discurso da professora Patrícia em quinze (15) ocasiões, sendo elas distribuídas em sete (7) contextos diferentes.

Deus! O que está faltando? Mas eu estou à procura! (**Patrícia**, junho de 2017).

E como é que esses pontos relativos aos modos como as professoras participantes da pesquisa de que trata esta dissertação compreendem a noção de trabalho docente repercutem nos modos como representam tanto o estágio curricular no âmbito do curso de Pedagogia, bem como os próprios estudantes-estagiários do referido curso? Amparado nesse propósito que atravessa todo o percurso estabelecido até aqui, destacarei os principais aspectos revelados pelas professoras, iniciando por aquele que corresponde ao segundo eixo desta análise de conteúdo, a saber, o modo como elas concebem o estágio curricular.

Inaugurando, portanto, o referido eixo ora em pauta, faço menção a uma fala da professora Antonieta que sustenta a ideia de um perfil pertinente ao professorado e localiza no estágio um momento privilegiado para que se possa verificar a certeza sobre a decisão acerca da escolha profissional, tal como se pode observar adiante:

Então, eu acredito nisso. Que o professor tem que ter perfil. Você tem que ter certeza daquilo que você está fazendo e você tem que gostar! Eu acho que o estágio também contribui muito para isso! Né? Logicamente têm os prós e os contras. Às vezes se um estagiário entrar numa sala... né?... se ele generalizar... ele achar que todas as salas, ou que todos os anos, ou que todo professor trabalha daquela forma, ele vai frustrar! (**Antonieta**, junho de 2017).

A compreensão do próprio contexto escolar é por si um relevante elemento formativo dos futuros professores (PICONEZ, 2010). Semelhantemente, Tardif e Lessard (2005) sustentam que:

Os docentes dizem muitas vezes: nas primeiras vezes que você entra numa sala de aula, você sabe se foi feito para essa profissão; esta experiência é única, mas ela tem valor de confirmação e de justificação. Trata-se, de qualquer modo, de uma experiência de identidade que não pertence ao saber teórico ou prático, mas da vivência, e onde se misturam intimamente aspectos pessoais e profissionais: sentimento de controle, descoberta de si no trabalho, etc. (TARDIF, LESSARD, 2005, p. 52).

Essa experiência que não pertence exclusivamente nem ao saber teórico nem ao saber prático se aproxima bastante da noção de práxis apresentada e sustentada por Pimenta e Lima (2012). Tal concepção, portanto, alicerça um dos modos por meio dos quais o estágio curricular pode ser concebido.

As professoras participantes da pesquisa que alicerça esta dissertação apresentaram de maneira geral um modo de pensar o estágio curricular que o posiciona como essencial no processo formativo dos futuros professores, uma vez que entendem que o contato com a realidade escolar é crucial para este. Nesse sentido Dandara apresenta suas considerações:

Essa questão da existência do estágio curricular... por que até mesmo se a pessoa só ficar na faculdade, só ficar na teoria e depois vivenciar uma sala de aula, ela não vai dar conta. Então, assim, é importantíssimo. Eu acho que tem que haver esse estágio sim. Supervisionado. A faculdade dita para o estagiário o que ele quer que seja observado na escola, ele chega para professora e faz isso. (Dandara, junho de 2017).

Hipólita é outra professora que destaca a possibilidade que o estágio curricular confere ao estudante de Pedagogia a fim de que este possa se desvencilhar da “teoria” apresentada no âmbito da universidade. Dizendo, portanto, do que se refere como o “único”³¹ ponto negativo do estágio que é a agitação dos estudantes da turma, a professora o localiza como o polo mais prático da formação de professores:

Então vamos lá, é... na verdade assim, eu acho importante essa questão do estágio e em relação aos pontos positivos e negativos, vamos começar pelo negativo que para mim é o que menos importa, o único negativo, na sala de aula que eu observo é a relação dos meninos, questão da agitação, eles ficam um pouco mais agitados por ter uma pessoa nova, mas

³¹ Importa dizer que a professora elenca ao longo da entrevista três mazelas referentes ao estágio curricular, a saber: 1) a referida agitação dos estudantes da turma devido à presença de uma pessoa diferente em sala de aula; 2) a suposta obrigatoriedade e limitação de uma observação passiva que não confere aos estudantes a possibilidade de realizarem atividades ao longo das atividades de estágio; 3) o curto período de tempo destinado ao estágio curricular devido à baixa carga horária exigida em referência a este eixo da formação de professores.

para mim eu acho que é importantíssimo até porque é um aprendizado para quem está, para quem tá fazendo mesmo, tem que ter esse conhecimento com a sala, a prática mesmo que às vezes, muitas vezes lá na graduação a gente fica só na questão da teoria, teoria é assim, é assim, mas não tem aquele encontro mesmo para saber o que que é. (Hipólita, junho de 2017).

De modo parecido, outra professora posiciona o estágio como elemento da formação docente que permite ao estudante-estagiário confrontar o que é visto nas salas de aula da IES com o que a realidade da escola de Educação Básica revela:

Eu acredito muito no estágio, sou a favor dele, porque eu acho que... acho não, acredito mesmo que é um complemento... para quem quer ser professor, ele é um complemento. Então, ele é fundamental na vida do estagiário e ele ajuda também, porque o estagiário, ele está ali com as ideias frescas da faculdade, né? Tudo aquilo que ele aprendeu na sala de aula. E aí ele vai confrontar a questão da teoria com a prática. Será que tudo aquilo que eu estou vendo, estou ouvindo, estou estudando, é realmente de acordo com a realidade? Será que aquela clientela que está ali vai funcionar, ou não vai funcionar? Ou por que ela não está funcionando? Então esse confronto... ele é importante nesta hora, né? para um estagiário. Porque está com a mente fresquinha... acabou de sair lá da faculdade e aí ele vai poder fazer um paralelo dessas duas questões: da teoria com a prática. Então, ele é muito importante, como foi para mim também. (Antonieta, junho de 2017).

A maneira como Antonieta representa o estágio curricular reconhece a importância desse eixo da formação de professores não apenas para os estudantes-estagiários, mas também para os professores regentes que os recebem na escola de Educação Básica. A professora salienta ainda a dimensão de um confronto entre teoria e prática que encontra no estágio curricular um lócus adequado para que essa confrontação repercuta positivamente para a formação dos estudantes-estagiários. Mais

do que “fazer um paralelo”, portanto, pensa-se o estágio como eminentemente crítico e reflexivo e pautado na noção de práxis, sendo esta referente ao efeito de ressignificação da teoria quando confrontada com a prática compreendida em relação à realidade em que se desdobram as atividades de trabalho docente (PIMENTA; LIMA, 2012).

Fazendo menção também à dimensão crítico reflexiva do estágio curricular no âmbito da formação de professores, Hipólita apresenta uma clara definição da maneira como representa esse eixo da formação de professores, sob a perspectiva dos efeitos do estágio não apenas para os estudantes de Pedagogia, mas também para a própria professora. Senão, vejamos:

A reflexão da prática! Por que o que acontece ali, na prática, na observação, você vai tá refletindo na prática mesmo! O que é que eu posso fazer. Por que na observação você consegue ver o que eu posso fazer para melhorar. Será que é isso mesmo? Será que eu estou no caminho certo? Eu acho que traz mesmo a reflexão. Até mesmo quando ela está, que os meninos ficam mais agitados... às vezes eu fico assim: Meu Deus! Os meninos estão agitados o que eu vou fazer com eles agora? O que é que eu posso fazer? Puxar isso para a minha aula... O que eu posso fazer para melhorar? Eu acho que é mesmo a reflexão, tanto do professor em formação quanto no geral mesmo, das duas partes: estagiário e professor. Reflexão mesmo da prática, o que pode fazer para... para poder puxar mesmo o aluno, né? Às vezes, ah, eu tô muito sistemática, não dou abertura para os alunos. Ou eu brigo demais, ou eu sou muito dura... Então, você consegue começar a refletir um pouquinho melhor nisso: o que você pode fazer para melhorar. (Hipólita, junho de 2017).

Há evidenciado no trecho acima uma dupla referência da reflexão: estudantes-estagiários e professores supervisores. Tal assertiva encontra amparo na noção de professor profissional reflexivo cunhada por Schön (1992) e problematizada por Pimenta e Lima (2005/2006). A fim de ir além da adjetivação do sujeito professor, as autoras em questão sugerem a superação da “identidade necessária dos professores de reflexivos para a de intelectuais críticos e reflexivos” (PIMENTA; LIMA, 2005/2006, p.

20). Tal sugestão se vincula aos ditos mencionados à fala de Hipólita ao passo em que a professora revela não apenas sua representação do estágio curricular se posicionando como professora supervisora de estágio, mas também os efeitos que a ocupação desse lugar repercute em seu modo de exercício das atividades de trabalho docente.

Como, então, as professoras acessadas pelos procedimentos da pesquisa se percebem no que se refere ao papel que desempenham em relação à formação docente dos estudantes-estagiários? Este é outro elemento revelado pelas professoras sujeitos da pesquisa e que merece destaque no âmbito desta análise de dados, devido à sua condição reveladora do modo como as professoras participantes da pesquisa representam não apenas o estágio curricular, mas também os estudantes-estagiários do curso de Pedagogia.

Pude perceber, então, uma grande influência das próprias vivências de estágio, ainda no contexto das graduações realizadas pelas professoras participantes no que se refere ao modo como pensam o estágio curricular. Evidência essa que colabora inclusive para que possamos entender a origem e fundamentação da ideia que posiciona o estágio curricular como estágio de observação e os estudantes que realizam esse eixo da formação de professores como estagiários de observação, tal como já mencionado ao longo desta dissertação.

Nesse sentido uma analogia se faz admissível, pois de modo semelhante ao que apontam Zeichener (2013); Lüdke e Boing (2012); e Diniz-Pereira (2015), para citar alguns exemplos, o tempo e a experiência como estudante de Pedagogia ou Normal Superior corroboram com o conceito preestabelecido acerca do estágio curricular, tal como os professores em formação fazem uso da experiência como estudantes para pensar e fundamentar o que é ser professor. Tal fato é evidenciado por Patrícia, por exemplo:

Mas agora, com relação aos estagiários... eu vejo o seguinte: que os estagiários... a fala assim... os estagiários eu vejo que eles têm a mesma impressão que eu tinha quando eu entrei na sala de aula... como estagiária. A gente... a visão que a gente tem é de que a gente quer mudar o mundo. A visão de estagiário é essa: querer mudar o mundo, mas a realidade não colabora muito com a gente nesse aspecto, não. (Patrícia, junho de 2017).

Embora não tão nitidamente decepcionada, Antonieta menciona duas de suas vivências de estágio e também denota uma relação destas com o modo como representa esse eixo da formação de professores. Os dois estágios referidos foram realizados em dupla com uma colega do curso Normal Superior, um na EJA e outro no 5º ano do Ensino Fundamental:

Aí a gente ficava mais na observação mesmo. E tinha que fazer as anotações, tudo que acontecia durante a aula e tinha que anexar todas as atividades dadas pelo professor. Eu tinha que fazer um portfólio. Então, quer dizer, detalhar mesmo. ‘Olha, o professor teve educação física hoje’. ‘O professor trabalhou Português: substantivo masculino e feminino e tal, tal, tal’. Tinha que relatar mesmo e anexar as atividades. Então era um tempo que a gente tinha para observar mesmo e para anotar. Então, tanto na EJA quanto na quarta série (5º ano) foi assim. O da quarta série (5º ano) também eu já conhecia a professora. Então assim, o relacionamento foi mais fácil. Eu já conhecia ela, né? Mas também foi de observação. Eu não apliquei nenhum projeto. Na época nós não tivemos que aplicar. Era de observação mesmo. O estágio observatório mesmo. (Antonieta, junho de 2017).

Outra professora dá ênfase à prevalência do estágio de observação no curso de Pedagogia. Salientando, então, a importância do estágio curricular, Dandara acentua seu ponto de vista acerca do fato de que, em sua opinião, o curso de Pedagogia deveria ter mais práticas, inclusive em relação ao estágio:

Então assim, o estágio é importante? Muito! Muito, muito, muito, só ainda, eu acho que ele poderia ser também bem mais prático, apesar de que é assim, é muito período só observação, só observação... eu acho que deveria, o curso de Pedagogia em si eu acho que deveria ter mais práticas, na verdade, não é só o estágio, o curso em si também. (Dandara, junho de 2017).

Em contrapartida a mesma professora sustenta a ideia de que mesmo o estágio não permite ao estudante-estagiário a compreensão do trabalho docente real:

(...) para começar o estágio em si, durante o curso, ele não te dá essa visão, essa visão real que muitas vezes você vai ter quando você está ali de frente com sua sala de aula, com seu dia a dia, com suas vivências, não sei se alguém que faça estágio consiga ter essa, se embutir de tudo aquilo que é uma sala de aula, eu, enquanto estagiária, enquanto ainda conhecedora do que era a sala de aula, mesmo assim, quando eu cheguei na frente, você vê que é completamente diferente. (Dandara, junho de 2017).

Madalena também apresenta suas considerações acerca dos estágios curriculares realizados nos dois cursos por ela cursados: Normal Superior e Pedagogia. Apesar de distinguir os estágios de observação dos estágios de intervenção, a professora destoa das demais quando salienta a importância de ambos, ainda que confira maior relevância para o “estágio prático”:

Então, a minha experiência, tanto normal superior quanto da Pedagogia, fiz as duas etapas do estágio nas duas faculdades, então eu não eliminei essa fase, não. A minha parte de estágio de observação, que foi o primeiro, foi a questão do primeiro contato que eu tive com uma escola. Vamos dizer assim: eu sempre gostei dessa área da questão das humanas. Sempre achei interessante. Como que eu vou ajudar uma criança a aprender? Mas assim, a questão do estágio, na minha carreira foi decisivo. Eu tive uma professora... na época, a professora regente, né? Era uma professora que me ajudou bastante, que motivava com muitas coisas, que me mostrava muitas didáticas diferentes de trabalho em sala de aula. Então, assim, foi uma experiência muito positiva pra mim nessa parte. Só que eu fiz o estágio de observação que eu fiquei apenas observando mesmo

aquele momento e depois passei para o estágio prático, vamos dizer assim, né? (...)

Aí, aquele momento que eu tive uma parte que a professora me deixou dar uma aula sob a supervisão e orientação dela. E então... assim... foi aquele momento que eu puxei pra mim aquela responsabilidade. Como que eu vou iniciar uma aula? Como que eu vou trabalhar a disciplina, o respeito junto aos meus alunos? Eu cheguei à sala de aula sem noção nenhuma. Como eu vou lidar com tantas crianças sendo eu um ponto de referência? Então, assim, esse processo meu foi muito importante do estágio, foi muito válido. (Madalena, junho de 2017).

Os trechos das falas recortadas das entrevistas realizadas com cada uma das professoras mencionadas apontam para o modo como o estágio curricular é representado e deixam claro o impacto que a formação de cada uma tem na construção e sustentação desse modo de pensar esse eixo da formação de professores. Todavia, é em dois trechos extraídos da entrevista com a professora Hipólita que temos essa percepção ainda mais evidente. Vejamos:

Por semestre, era menor, então acabava que eu não me envolvia tanto, com essas atividades, e o que eu sentia falta na graduação foi a questão mesmo do envolvimento porque a gente tá... o estagiário tá lá, mas só se você observa, você consegue ver a rotina, mas às vezes você quer ajudar, você quer colocar em prática mesmo, porque aí você consegue se envolver mais. Aí eu sentia falta disso, mas agora eu vejo que melhorou porque parece que aumentou a carga, a carga horária das meninas parece que aumentou um pouquinho, pelo que ela me falou, a minha não era isso tudo. (Hipólita, junho de 2017).

A professora inicia sua fala mencionando que o estágio realizado tinha um número de horas a ser realizado na escola campo de estágio menor do que percebe em relação às estagiárias com quem tem contato atualmente. Contudo, destaco, com intuito

comparativo, outros elementos da fala da professora, a saber: a) o baixo envolvimento dela enquanto estudante-estagiária em relação às atividades realizadas em sala de aula; b) a limitação à observação; e c) a vontade de ajudar mais ativamente. Sublinhados os três pontos acima, apresento o trecho abaixo, também recortado da entrevista da professora Hipólita:

Não, mas em relação à observação, o que eu observo assim que seria mais até interessante, porque elas só ficam lá olhando, às vezes eu percebo que ela quer fazer alguma coisa, ela quer ajudar, mas por estar travada naquela questão do, eu não posso fazer isso, só tenho que observar, só tenho que observar, ela fica ali paradinha. Às vezes ela quer ajudar em alguma outra coisa e acho que isso seria até mais interessante também porque ela se envolveria mais, para quem quer ir para a sala de aula mesmo, para quem quer dar aula, então acho que também seria interessante para repensar talvez, modificar. (Hipólita, junho de 2017).

É nítida a maneira como as memórias referentes ao próprio estágio curricular realizado ao longo da graduação se emaranham com a representação da professora acerca do estágio curricular realizado pelas estudantes-estagiárias que acompanha agora já como professora regente de turma. Os três pontos destacados no primeiro trecho apresentado (baixo envolvimento; limitação à observação; e vontade de ajudar) se encontram também no segundo. Nesse sentido, portanto, é possível afirmar que há uma repercussão da própria formação realizada pela professora no imaginário construído acerca do estágio curricular (“estágio de observação”). Afirmação essa que foi confirmada pela própria Hipólita quando ao dizer sobre como interagia com as professoras supervisoras de estágio ao longo de sua graduação em Pedagogia:

Só observação, eu conversava poucas vezes, mas observava... porque... é... a gente sempre escutou na faculdade, que era só observação, que você não poderia intervir. (Hipólita, junho de 2017).

Frente a isso, se articula a esse ponto específico em relação às representações do estágio curricular manifestadas pelas professoras o que alguns autores, tais como, Silvestre (2016); Silvestre e Valente (2014); André (2017); Rodrigues, Cerdas e Paschoalino (2017), por exemplo, salientam como o impreterível estabelecimento de profícuas parcerias entre IES e escola da Educação Básica. Devendo estas, ainda segundo as últimas autoras citadas, ser construídas em conjunto pelos atores sociais das duas instituições envolvidas, a saber, universidade e escola (RODRIGUES; CERDAS; PASCHOALINO, 2017, p. 12). A aposta feita aqui é que o esclarecimento acerca do estágio curricular se configura como uma das incumbências das IESs a fim de que o imaginário que paira sobre esse eixo da formação de professores possa ser simbolizado, abrindo espaço para que algo de novo seja construído nos laços estabelecidos entre os sujeitos escolares tanto da escola de Educação Básica quanto da IES, especialmente entre professoras supervisoras, estudantes-estagiários e professoras e professores formadores.

As seguintes falas de uma das professoras participantes da pesquisa ilustram sua preocupação em relação aos efeitos do papel por ela desempenhado enquanto professora supervisora de estágio:

Por que eu fiz (...) várias partes de estágio. Peguei tanto professores que me inspiraram, que me fizeram querer ir adiante, como outros também que eu enxerguei um lado da profissão que era cansativo, que ganhava muito pouco, que eu deveria fazer menos, porque, por exemplo: “eu ganho pouco, eu trabalho pouco”. Então, assim, eu fui moldando a minha maneira de pensar, o meu modo de ver as coisas para eu poder construir a minha formação profissional. Por que se eu fosse a partir de algumas influências também negativas, eu iria lidar com a educação de um modo assim qualquer: “eu estou aqui mesmo, estou recebendo pouco por isso e vou fazer pouco por isso”. Então, eu acho que é muito decisivo nesta parte de receber o estagiário nesse ponto. Ou seja, como é o parecer que estou dando para o meu... para esse estagiário, né? Será que eu estou incentivando? Será que eu estou criando uma imagem negativa da educação? Será que eu estou traumatizando esse

estagiário, por exemplo? Né? Nesse sentido. (Madalena, junho de 2017).

A professora ainda prossegue denotando suas reflexões acerca de sua responsabilidade relativa à formação acadêmico profissional dos estudantes-estagiários com quem tem contato:

Então, por exemplo, se eu tenho um aluno muito problemático na minha sala e eu não sei como lidar com esse aluno, o que esse estagiário vai achar em relação à minha formação?... É, tipo assim: “nossa, como que essa professora vai lidar com isso?” Ou então, dependendo da situação que eu estou vivendo, e ele, vamos supor, sentir que eu não estou dando conta de lidar com essa situação. O que isso vai acarretar na formação dele? Será que eu quero isso pra mim? Será que eu sou uma boa influência para o estagiário que está na minha sala? (Madalena, junho de 2017).

Os questionamentos manifestos por Madalena, além de evidenciarem a implicação da professora no que se refere ao exercício do papel de professora supervisora de estágio a fim de contribuir significativamente para a formação dos futuros professores, abrem caminho para a apresentação do terceiro eixo desta análise de conteúdo que se orientará por buscar compreender o modo como cada uma das professoras participantes da pesquisa representam os estudantes-estagiários do curso de Pedagogia.

Assim, enfatizando o grande número de estudantes-estagiários que, semestralmente, a escola de Educação Básica em que o trabalho de campo foi realizado recebe, Antonieta afirma:

*Não adianta você nem querer fugir... vamos dizer assim, você não querer ter estagiário. Isso aqui... não existe isso aqui não! Por que aqui é uma procura muito grande. (...)
Então, tem ano que eu tenho muitos estagiários. Então, eu particularmente não tenho problema com relação a isso. Recebo*

eles (né?)... recebo muito bem, trato muito bem, dou abertura para eles. Então, eles podem ficar livremente aqui dentro. Eles podem se sentir à vontade para fazer alguma intervenção... de me ajudar com relação a algum aluno com dificuldade de aprendizagem, como foi com você também. Você viu que eu já fui pedindo: ajuda a (estudante) aí. (Antonieta, junho de 2017).

Por um viés que contrapõe o mencionado desejo de fuga manifesto pela professora Antonieta, Hipólita relata a “sorte” de ter sido acompanhada no semestre em que o trabalho de campo foi realizado por uma estudante-estagiária que optou por realizar as atividades de estágio de maneira mais extensiva. De acordo com a professora, portanto:

No caso lá da sala eu tive sorte da (Estagiária). Ela teve esse olhar assim mais... ela conseguiu perceber algumas evoluções e eu até fiquei feliz, porque achei bacana da parte dela de ter esse olhar. Alguns alunos ela mesmo chegava e perguntava: – “Ah fulano tem um probleminha assim, né?”. Ela tinha esse olhar mais sensível de perceber essas dificuldades, então achei bacana do lado dela também. Porque, assim, que nem eu falei, na minha época de estágio, eu escolhi os professores que eu queria ser, eu quero ser assim, assim e assado. E eu, com ela, com estagiários, eu tento ser tudo que eu queria ser. Se ela me pergunta, eu tento da melhor forma explicar, conversar com ela. Porque eu acho que é o momento, tanto para ela quanto para mim também. Ela traz experiências que estão ocorrendo na faculdade agora e o que eu puder ajudar, eu sempre vou estar lá disposta. Então, eu busquei sempre estar ajudando, sendo para ela o que eu queria ser. Aqueles professores que eu queria ser, entendeu? E é isso que eu acho bacana também: a interação. Eu sempre vou para o lado afetivo. (Hipólita, junho de 2017).

Analogamente às reflexões expostas por Hipólita, Madalena também faz menção às estagiárias com quem teve a oportunidade de interagir:

(...) a minha relação com o professor..., com o estagiário, no caso. Quando é o estágio de observação, a gente já tem aquela orientação de que você não pode direcionar alguns trabalhos. Ele está ali justamente para observar, né? Então eu deixo livre. O estagiário se quiser me ajudar, ele vai me ajudar e tudo mais. A maioria dos meus estagiários, quando passa por mim, acaba me auxiliando em alguma coisa, com algum aluno. Acho também que vai percebendo ali o que precisa, que é importante também interagir com os alunos. (Madalena, junho de 2017).

Uma vez mais retomada a temática acerca do estágio de observação, verificamos no trecho acima uma distinção feita pela professora em relação ao modo como os estudantes-estagiários desempenham suas atividades de estágio curricular. Efeito esse intimamente articulado com o modo por meio do qual Madalena se posiciona como professora supervisora, tal como é verificado no trecho abaixo:

E outra coisa também: eu sempre dou a liberdade para o estagiário. Então, se o estagiário quiser fazer uma atividade também diferenciada com o meu aluno, tudo bem. Então, assim, essa questão, essa relação mesmo com o estagiário com a professora regente é tranquilo é bem assim participativa. Então, a gente tem uma troca ali de experiência. E outra coisa também: às vezes a estagiária minha traz algumas coisas: “o que você acha da experiência de ser docente? Você gosta?”. Então elas vêm com essa pergunta e eu sempre procuro responder. É lógico que da maneira com que eu encaro a minha profissão, as necessidades e também as partes boas. (Madalena, junho de 2017).

A referência à troca de experiências já dá indícios de uma representação acerca dos estudantes-estagiários que não os limitam a uma condição passiva no contexto da sala de aula, mesmo em um cenário referente ao estágio de observação. Frente a isso a

professora apresenta uma postura crítica reflexiva resultante dos efeitos do encontro com o estudante-estagiário, tal como pode ser confirmado no trecho a seguir:

E essa questão mesmo, se o estagiário quiser participar, se quiser também: “ah, eu posso dar uma aula e tudo mais?”. À vontade. Não tenho essa questão assim: achar que eu sou a regente de turma, de que eu que estou sabendo tudo, pelo contrário, né? Muitas das coisas ali, eles trazem para mim, muitas perguntas e tudo mais que, às vezes, até me faz refletir muita coisa. (Madalena, junho de 2017).

Amparada, portanto, nesse modo peculiar de representar os estudantes-estagiários, Madalena apresenta suas concepções acerca do “mau” e do “bom” estagiário:

Olha, eu acho que um mau estagiário, é aquele estagiário que entra na sua sala e fica totalmente indiferente no sentido assim, não te a...[interrompeu a palavra ajudar], não digo que ele tem obrigação de te ajudar, não tem. Mas no sentido assim, de chegar lá sentar e simplesmente não estar nem aí, não assistir aos seus alunos.

E o bom estagiário é aquele que está ali naquele processo. Que vem com informações, que vem com perguntas e que demonstra querer aprender na medida do possível... que a gente possa passar para ensinar, vamos dizer assim. Mas que demonstram interesse. Esse pra mim é um bom estagiário, e o bom estagiário também eu acho que é aquele que consegue ter uma boa relação com a turma. As meninas têm um bom relacionamento com as crianças, inclusive têm outros que são totalmente apáticos. Tipo assim: entra e sai. E é todo aquele relacionamento assim: “ah, não são meus alunos mesmo! Não é minha responsabilidade!”. Vamos dizer assim: totalmente apático. Então, eu acho que o bom estagiário é aquele que está ali no processo. Porque eu acho que quando você vem para o estágio, você vem para a

escola, você quer uma troca, uma experiência. Você quer sair daqui com alguma coisa, positiva ou negativa. Então, eu acho que para a questão do ensino, da aprendizagem, você tem que se mover. Então, esse entrosamento, essa participação, isso para mim é um bom estagiário. (Madalena, junho de 2017).

A professora em questão culmina suas reflexões acerca da distinção de pelo menos dois tipos de estudantes-estagiários apresentando uma importante representação acerca do próprio estágio curricular como eixo da formação docente ancorada, por sua vez nas vivências particulares que teve enquanto estudante-estagiária. Vejamos:

Mas tanto faz um estagiário bom ou um estagiário ruim, eu procuro ter sempre essa mesma posição de passar a minha observação a minha mensagem inicial ali, para eles entenderem como funciona a minha prática. Justamente porque é até muito chato também você sair da sala e... tipo assim: “nossa, mas aquele professor ele é assim, ele age assim com aquele aluno” e não sabe o porquê daquele processo, então tira conclusões precipitadas que, às vezes, não é de fato aquilo. Então, por isso que eu te falo, eu recebo o estagiário e eu passo essa mensagem inicial, qual que é o meu objetivo, o que é que vou fazer ali naquele momento, procurando justamente esclarecer aquilo ali. Por que, assim, foi a maneira com que eu fiz o meu estágio. Eu procurei participar de todas as maneiras que eu podia. Então, assim, justamente para eu poder aprender, ver como que funciona a prática ali, porque a teoria é muito bonita, né? Decorada e tudo mais. A prática que é o problema. E depois você precisa dessa prática. Quando você chega a uma sala de aula e você teve uma boa prática uma boa lembrança de questão de estágio, você consegue ir adaptando as suas necessidades ali. (Madalena, junho de 2017).

Portanto, o relato acima indica que os distintos modos de ser estagiário também implicam em distintas representações dos estudantes-estagiários, por parte das

professoras supervisoras de estágio, bem como em diferentes maneiras de estabelecimento de laços sociais entre aquelas e estes. Há que se ressaltar ainda a reflexão de Madalena que localiza na precariedade ou mesmo ausência de laços sociais entre professoras e estagiários uma possível repercussão em impressões equivocadas ou conclusões precipitadas acerca das atividades de trabalho docente desempenhadas e observadas, respectivamente.

De forma parecida, Dandara foi outra professora a mencionar o contato com estudantes-estagiárias que acompanharam suas atividades de trabalho docente. A professora destacou uma diferença entre o modo de agir das duas estagiárias com quem tivera contato até o momento da entrevista. Segundo seus relatos, a primeira estagiária (estudante do 5º período de Pedagogia) se mostrou mais interessada, mais “proativa” do que a segunda (estudante do 4º período de Pedagogia), embora ambas tenham realizado apenas atividades de observação no contexto da sala de aula. Nesse sentido ela assim dispôs:

Eu acho que o estágio é de observação, ela tem que observar e se ela me mostrar que ela está interessada em atuar em algum momento, em compartilhar dos meus afazeres... pra mim, tenho maior liberdade, maior abertura, aceito e auxílio. Mas se a pessoa falar comigo que vai observar, ela vai ficar na minha sala só observando, em nenhum momento eu vou falar: ah fulano faz isso, faz aquilo. (Dandara, junho de 2017).

Exemplificando, portanto, seu ponto de vista, Dandara se refere a um episódio ocorrido em sala de aula quando acompanhada pela segunda estagiária mencionada:

(...) o estágio dela era de inclusão. Teve um dia que a monitora da minha sala faltou. Era um dia de prova. Eu tenho um aluno de inclusão que tem monitora, porém eu ainda tenho mais alunos de inclusão sem monitor. Eu estava fazendo leitura com um aluno também. Aliás, nesse dia eu fiz com os dois. Eu pus um de um lado, o outro do outro. Eu estava fazendo a leitura com os dois ao mesmo tempo. Se ela estava observando, era um momento de prova na minha sala, (...) “eu posso fazer a leitura

pra você para um dos dois?” Em momento nenhum. A pessoa ficou na dela. Eu fiz a leitura, no mais normal, segue assim. Então, eu acho, assim, que nós enquanto estagiários... e até mesmo nessa observação... e quando a gente volta para a faculdade, a gente sabe, faz os relatos que a gente observou, como foi o dia a dia. Você também tem que ser mais humano, porque, muitas vezes, você observa uma coisa e você fala assim: ah, mas a prática de tal professor lá assim é bem diferente, porque aqui nos livros fala que a gente tem que fazer assim, assim, assado... E não é assim que funciona, não é assim. (Dandara, junho de 2017).

Somado ao apelo em relação a um maior envolvimento, participação e implicação dos estudantes-estagiários, Dandara se alinha às reflexões apresentadas por Pimenta e Lima (2005/2006; 2012) quando estas se referiram a um “criticismo vazio”. Segundo as autoras, este foi decorrente de uma crítica à didática instrumental que alicerçada na lógica da racionalidade técnica fomentava a ideia de que haveria técnicas gerais que dessem conta das mais diversas situações de ensino, tratando-as, portanto, indistintamente. Nesse sentido as autoras assim dispõem:

Essa crítica à didática instrumental gerou, num primeiro momento, uma negação da didática, sendo substituída por uma crítica às escolas em geral, uma vez que se consideravam estas como aparelhos reprodutores das ideologias dominantes na sociedade. Essa percepção traduziu-se em modalidades de estágio que se restringiam a apenas captar os desvios e falhas da escola, dos diretores e dos professores, configurando-se como um criticismo vazio, uma vez que os estagiários lá iam apenas para rotular as escolas e seus profissionais como ‘tradicionais’ e ‘autoritários’ entre outros. Essa forma de estágio gera conflitos e situações de distanciamento entre a universidade e as escolas, que justamente passaram a se recusar a receber estagiários; o que por vezes leva a situações extremas de secretarias de educação obrigarem suas escolas a receberem estagiários. (PIMENTA; LIMA, 2005/2006, p. 10).

É, portanto, em uma possível relação com o referido risco de rotulação que algumas professoras acessadas pelos procedimentos da pesquisa relatam alguns efeitos em relação ao encontro com os estudantes-estagiários. A esse respeito, Patrícia assim se manifesta:

Assim... a gente como professor regente, principalmente a gente que está iniciando, sente um pouco de insegurança. Por quê? A gente pensa assim: nossa! A pessoa vai ficar avaliando a nossa prática! [tom de pesar na fala] Porque a gente como ser humano, a gente, a pessoa falha, né? Nós somos falhos, então, a gente comete erros... acertos e erros, erros e acertos, e muitas vezes a gente na própria participação da gente enquanto estagiário, muitas vezes na sala de aula [da universidade] a gente fazia críticas [deu ênfase à palavra críticas]. Você fazia crítica à postura do regente. (Patrícia, junho de 2017).

A professora em questão localiza sua insegurança na possibilidade de ser avaliada pelos estudantes-estagiários que a acompanham. Há que se ressaltar, mais uma vez, no entanto, que essa preocupação se associa com o modo como a própria professora realizou suas atividades de estágio ao longo da graduação.

Todavia é no trecho seguinte que Patrícia acentua uma importante reflexão acerca do estudante-estagiário, tomando a ela mesmo como referência. Vejamos:

Mas a gente criticava... Por que como a gente... Por que a gente tem um pedaço de um todo... você não vê tudo o que acontece na sala de aula. (Patrícia, junho de 2017).

Para além da consideração de que o tempo do estágio não é suficientemente extenso para que os estudantes-estagiários consigam apreender aspectos mais minuciosos acerca das atividades de trabalho das professoras e professores; e levando em consideração também que os contatos dos estudantes-estagiários com as professoras e professores regentes se circunscrevem ao contexto da sala de aula, deixando inalcançada a dimensão do trabalho docente que extrapola esse espaço físico. Vale destacar que a fala descrita acima encontra, ainda, ampla conexão com a não possibilidade de apreensão da integralidade da atividade humana industriosa de trabalho, tal como admoesta Schwartz (2010; 2011), uma vez que Patrícia afirma que o estudante-estagiário tem contato apenas com uma pequena parte do trabalho docente, aquém, portanto, da sua vasta complexidade.

Hipólita foi outra professora que também se manifestou sobre os efeitos, muitas vezes nocivos, decorrentes do contato com os estudantes-estagiários. Senão, vejamos:

Não, na verdade assim, a gente fica meio receoso na questão da observação mesmo, de estar sendo julgada, né? Julgamento... ah, ele, a pessoa, está observando a minha aula. Mas ele está me julgando? Será que está me julgando bem ou me julgando mal? (Hipólita, junho de 2017).

Em relação ao modo como lida com essa sensação de estar sendo julgada pelo estudante-estagiário inserido no âmbito da sala de aula em que exerce suas atividades de trabalho docente a professora discorre:

Observado, né? Julgamento mesmo, pra mim não tem outra palavra, né? Mas que nem eu falei: é do ser humano. A gente tem medo de achar que o outro está pensando mal. Eu acho que: ah, será que ele está gostando da minha aula? Será que eu estou fazendo certo? Que ele não vai colocar no relatório dele que eu fiz algo ruim? E isso eu acho que também é um ponto negativo dessa questão do julgamento, da gente achar que está sendo julgado. Às vezes nem está, mas, às vezes, a gente coloca aquilo na mente e acabou. É ruim, acaba sendo ruim porque impacta também, né? Aí você quer fazer algo diferente, aí você fica receoso. Será que eu tô certa em fazer isso? Mas aí no meu caso eu tento continuar o meu planejamento, tentar fazer da maneira que eu sei mais naturalmente, de forma que não vai atingir os meninos. (Hipólita, junho de 2017).

A professora que ainda relata um sentimento de medo devido a não saber o que o outro pensa a respeito dela, afirma, no entanto, que com o decorrer do tempo de contato com os estudantes-estagiários o que ela chamou de vínculo se fortalece fazendo com que a presença dos estudantes-estagiários seja naturalizada extinguindo assim o medo, o receio ou a sensação de estar sendo julgada. De acordo com as palavras da própria professora:

Você... Se você estende o vínculo, fica mais tranquilo. Perde, acaba perdendo esse medo aí de julgamento. (Hipólita, junho de 2017).

Dando continuidade à apuração dos efeitos do encontro das professoras com os estudantes-estagiários a fim de pensar as representações daquelas em relação a estes, outra professora apresenta considerações que merecem destaque e que se assemelham às reflexões expressas por Hipólita. Senão, vejamos:

Então, a gente, assim... a gente que está aqui na frente... a gente tem que ter esse cuidado ao mesmo tempo, porque a gente... vamos dizer assim: a gente é... ah, não sei se essa é a palavra certa! É vigiada. Não sei se a palavra é essa! Por que a gente vira referência, né? (Antonieta, junho de 2017).

Vale ressaltar neste momento que assim que Antonieta concluiu a fala relatada acima, a entrevista foi interrompida por uma profissional da escola que a convocara para uma capacitação, tal como exposto previamente neste mesmo capítulo. Ainda assim a menção ao sentir-se vigiada foi retomada na segunda entrevista, ocorrida no dia seguinte à primeira tentativa, porém de maneira inibida e, portanto, menos enfática, tal como pode ser verificado no trecho a seguir:

A gente é vigiado, né? Que o professor às vezes é vigiado, mas não é na intenção ruim, não! É vigiado com a intenção de sempre saber o que o professor está fazendo, né? É a questão daquela... é a questão de aprender mesmo, né? Que o professor que está ali, querendo ou não, ele tem a experiência, né? Mesmo que seja por pouco tempo, ele tem a experiência. Então quando você está iniciando, tudo que o professor faz... você acolher, você quer saber se está certo ou se está errado para você levar para o seu caminho também, para a sua experiência também, né? (Antonieta, junho de 2017).

Embora a professora tenha amenizado o efeito provocado por meio do encontro com os estudantes-estagiários, ela retoma a questão fazendo referência a outros termos ao longo da entrevista, tal como pode-se verificar a seguir:

É muito importante! Por isso que eu fico... eu fico muito... eh... eh... eu tenho um certo cuidado quando eu tenho estagiárias. Não que o meu trabalho é diferenciado por que eu tenho estagiária, não é isso! (...)

Mas eu sei que quando tem uma estagiária aqui, que o olhar dela é... é... é um olhar de capturar tudo que está acontecendo ao redor. Por que você o professor ali, ele tem uma certa experiência, então tudo que ele faz, tudo que os alunos fazem é novidade para o estagiário, né? É um conhecimento diferente para ele, por que aí ali ele está comparando tudo aquilo que o professor falou em sala de aula está sendo colocado em prática, se ele funciona ou não, né? Eu acredito mesmo que ele é muito importante, esse estágio. (Antonieta, junho de 2017).

Seja no cuidado tomado pela professora, ou no “olhar de capturar tudo que está acontecendo ao redor” imputado às estudantes-estagiárias, Antonieta retoma a questão do ser vigiada. Entretanto tergiversa salientando a importância do estágio como elemento da formação de professores que permite o confronto entre teoria e prática, entre os saberes constituídos mobilizados no âmbito da IES e os saberes investidos operados pelas professoras e professores em referência à realização de suas atividades de trabalho docente.

Resta claro que diversos desdobramentos decorrem do encontro das professoras regentes da escola de Educação Básica com os estudantes-estagiários de um curso de Pedagogia. Nesse sentido, variadas também foram as maneiras como cada uma das professoras participantes da pesquisa adotaram para lidarem com os efeitos da presença do estudante-estagiário no âmbito da sala de aula em que exercem suas atividades de trabalho docente. No cerne dessa questão encontra-se, portanto, o modo como as professoras se percebem em relação à formação acadêmico profissional dos estudantes-estagiários com quem têm contato. Em referência, portanto, ao papel desempenhado junto a estes, Antonieta relata:

Então, é a mesma coisa com os meus estagiários. Às vezes eles não sentem muita vontade. Mas eu deixo bem claro que eles podem estar desenvolvendo alguns trabalhos que eles queiram... podem andar pela sala... eu coloco eles para me ajudarem com relação a alguma atividade mesmo, vamos supor: festa junina, tem que colar bandeirinha, um exemplo, peço eles para me ajudarem. Então eu nunca tive problema com relação a isso. Então, eu tenho uma relação bem tranquila. (Antonieta, junho de 2017).

A professora supracitada exemplifica o modo como exerce a função de professora supervisora. Nesse sentido, os estudantes-estagiários são convidados a auxiliarem alguma criança com dificuldade de aprendizagem, ou realizarem algumas tarefas, tais como a decoração da sala de aula, por exemplo. É importante questionar, entretanto, qual a contribuição que atividades mencionadas apresentam em relação à formação do estudante-estagiário? Para além da ajuda reivindicada, há que se pensar nas contribuições relativas ao processo formativo desse futuro professor.

Em contrapartida, merecem destaque as reflexões apresentadas pela professora Madalena, dispostas a seguir:

Então, assim, eu não faço uma... vamos dizer assim, uma coisa de obrigação. O que eu procuro fazer é esclarecer alguns pontos, então eu vou dar uma aula diferenciada, eu gosto de falar o porquê que é aquilo. (...) Então, ali na aula vão ocorrendo algumas coisas e eu gosto de deixar um pouco esclarecido isso pra ele não achar que é bagunça, pra ele não achar que está um trabalho desorientado. Então, geralmente eu falo: olha, esse processo é assim que funciona. Esses grupos estão divididos assim, porque eu estou com esse objetivo. Para ele ver assim que a aula tem um objetivo, né? Não é um simples chegar com uma atividade: “ah, circula tal letra”. Então eu tenho que fazer ver por que é importante esse processo. Eles

começarem a entender os pequenos processos da aprendizagem.
(**Madalena**, junho de 2017).

Como enfrentamento da inflação do imaginário do estudante-estagiário frente aos procedimentos observados em sala de aula, Madalena prioriza o esclarecimento que desvela a intencionalidade de suas ações junto aos estudantes da turma em que realiza suas atividades de trabalho docente. Assim, a dimensão do ensino que define sua atividade medeia também os laços sociais tecidos junto aos estudantes-estagiários, professores em formação, que se encontram no contexto da sala de aula em que a professora exerce a docência.

Cabe ressaltar, contudo, que os procedimentos adotados por cada uma das professoras acessadas pelos procedimentos da pesquisa são singulares, genuínos e atravessados pelas memórias de cada uma delas enquanto estudantes-estagiárias sejam do curso Normal Superior, sejam do curso de Pedagogia. Frente a isso, postula-se que as IESs se incumbam de esclarecer os procedimentos relativos ao estágio curricular, evidenciando não apenas o propósito deste, mas destacando, especialmente, o relevante papel que a escola de educação básica tem na realização deste, uma vez que esse lócus é fonte pujante de saberes, saberes esses que devem ser confrontados com aqueles mobilizados pela universidade, tal como apregoa Nóvoa ao falar de uma “casa comum da formação e da profissão” (2017, p. 1116):

A primeira característica deste lugar é o seu carácter híbrido, de ligação, de vínculo entre distintas realidades. Não se trata de propor mais uma reorganização interna das universidades ou das licenciaturas, mas sim construir um “entre-lugar”, um lugar de ligação e de articulação entre a universidade, as escolas e as políticas públicas. É uma “casa comum” da formação e da profissão, habitada por universitários e representantes das escolas e da profissão, com capacidade de decisão sobre os rumos da formação inicial, da indução profissional e da formação continuada. Esta proposta recusa não só uma visão aplicada, translacional, da ciência universitária para o trabalho escolar, mas também uma visão técnica, praticista, fechada nas virtudes do chão da escola ou na “glorificação da prática” (ZEICHNER; PAYNE; BRAYKO, 2015, p. 123). O segredo deste “terceiro lugar” está numa fertilização mútua entre a universidade e as escolas, na construção de um lugar de diálogo que reforce a presença da universidade no espaço da profissão e a presença da profissão no espaço da formação. (NÓVOA, 2017, p. 1116).

Pautado, portanto, na proposta apresentada por Nóvoa (2017) busquei evidenciar, por meio da análise de conteúdo realizada, as estreitas conexões das representações das professoras participantes da pesquisa acerca da noção de trabalho

docente, bem como do estágio curricular como eixo formativo do curso de Pedagogia, além dos próprios estudantes-estagiários com quem têm contato. Pensar, portanto, nos elementos que corroboram com a recorrente destituição dos saberes constituídos, ou da “ciência universitária” por parte dos sujeitos escolares da escola de Educação Básica. Bem como, em iguais ou assemelhadas proporções, do reiterado menosprezo ou mesmo desprezo aos saberes investidos que permeiam a realização da atividade de trabalho docente por parte dos sujeitos vinculados às IESs abrem espaço para que seja ressignificada a assertiva de que na prática a teoria é outra.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na prática a teoria é outra. Esse enunciado ao mesmo tempo fidedigno e inverídico nos leva a compreender quais são suas raízes. Para tanto, a pesquisa relatada ao longo do texto desta dissertação buscou associar o estudo bibliográfico acerca do estágio curricular em cursos de formação de professores com a compreensão do trabalho docente pensado em estreita analogia com os pressupostos da ergologia.

Como propósito da referida revisão de literatura que culminou no estabelecimento do referencial teórico orientador da análise dos dados empíricos construídos intencionei, em última e aprofundada instância, apurar as representações de professoras supervisoras de estágio de uma escola de Educação Básica acerca do estágio curricular como eixo formativo de um curso de Pedagogia, bem como dos próprios estudantes-estagiários desse mesmo curso com quem têm ou tiveram contato.

Preliminarmente, contudo, é importante destacar os efeitos revigorantes do contato com a realidade da escola de Educação Básica, na verdade uma escola pública de Educação Básica. Para mim, enquanto professor formador de professores, o convívio direto com as professoras que recebem os estudantes-estagiários contribuiu para evidenciar a dimensão da subjetividade na análise dos encontros e desencontros decorrentes da interação entre aquelas e estes.

Assim, poder vivenciar a inserção em uma sala de aula, local em que as atividades de trabalho docente são desveladas, colaborou para que eu pudesse compreender diversas dimensões das interações ali pertinentes. Dentre estas, despendi maior atenção para aquelas decorrentes dos laços sociais estabelecidos entre professoras e estudantes-estagiários. Há, nesse sentido e em relação direta com a escola em que o trabalho de campo foi realizado, a evidência de um estigma que repercute tanto em relação ao estágio curricular quanto àqueles estudantes que exercem as atividades pertinentes a esse eixo da formação de professores. Estigma esse que se ancora em uma perspectiva que posiciona o estágio curricular restrito à observação.

O “estágio de observação”, bem como sua derivação – “estagiários de observação”, foi mencionado por todas as professoras participantes diretas da pesquisa, além de outros sujeitos escolares que participaram ou indiretamente ou informalmente dos procedimentos realizados. E com relação a esse dado, pude inferir que o modo como o estágio curricular e os estudantes-estagiários são representados guarda estreita relação com a memória de estágio que os mencionados sujeitos sustentam acerca da

própria formação pela qual passaram. Portanto, há a imposição de tratar simbolicamente os efeitos do inchaço imaginário que se fundamenta nas referidas memórias, haja vista que estas não necessariamente coincidem com o processo formativo dos estudantes de licenciaturas com quem os sujeitos escolares, em especial as professoras supervisoras interagem.

As críticas apresentadas por Gatti (2016) acerca da prevalência dos estágios de observação no âmbito dos cursos de licenciatura encontram, portanto, ressonância nos dados construídos e apurados por meio da pesquisa realizada. Resta clara, portanto, a necessidade das IESs enfrentarem esse problema buscando planejar conjuntamente com as escolas de Educação Básica um formato de estágio condizente tanto com as reivindicações cotidianas da sala de aula, quanto com o propósito de formar novos professores que consigam colaborar com a promoção da transformação do atual cenário educacional, especialmente no que se refere às escolas públicas de Educação Básica brasileiras.

Todavia, ainda assim, mesmo contrapondo o que sugeriu uma subvalorização do estágio e estagiários curriculares, há que se levar em consideração ao menos dois questionamentos orientadores: Qual estágio as escolas querem? E qual estágio pode ser contribuinte para a formação dos futuros professores? Por meio, portanto, de um confronto dialético das possíveis respostas a essas duas questões, pode ser que surja uma atividade significativa para ambos os polos envolvidos.

Frente a isso constatei de forma inegável a imprescindível necessidade de que as IESs assumam papéis que protagonizem o estabelecimento de uma profícua parceria junto às escolas de Educação Básica em que as atividades de estágio são realizadas. Firmar uma posição em relação à formação de professores e os efeitos desta esperados corresponde a um chamamento ético que visa a confrontar as más condições de emprego e promover mudanças substanciais em relação ao próprio trabalho docente. Assim, o estágio curricular pode ser posicionado de modo a admitir a interfecundação dos saberes mobilizados em dois polos distintos, porém interagentes, a saber, a universidade e a escola de Educação Básica.

Decerto, tal procedimento não deve deixar de considerar outro importante aspecto ressaltado por meio desta dissertação, qual seja, os efeitos da presença do estudante-estagiário em relação às professoras da escola de Educação Básica. Ao evidenciar, portanto, as características que concernem ao trabalho docente compreendido como atividade industriosa humana, ressaltei seu caráter solitário

associado à pertinência da sala de aula como lócus resguardado de efetivação das atividades de trabalho.

As professoras participantes da pesquisa enfatizaram esse elemento característico da docência ora reivindicando um maior controle e dispositivos fomentadores da interação, ora se queixando de um controle excessivo que repercute negativamente para o exercício do trabalho docente. Em relação a este último ponto a fala de uma das professoras participantes da pesquisa demonstra o peso do controle por parte da gestão escolar em relação aos trabalhos realizados pelas professoras. Visa-se de maneira acintosa ao cumprimento das metas sem que seja levado em consideração o que foi alcançado. Como, então, os saberes docentes estão sendo considerados por parte dos próprios sujeitos escolares presentes no contexto da escola de Educação Básica? Como considerar esses saberes em relação aos objetivos prescritos a serem alcançados? E como isso repercute junto aos estudantes-estagiários de cursos de licenciatura?

É em relação a esse cenário desvelado e articulado com a problemática acima apresentada, portanto, que se insere um “segundo adulto” que se configura como um terceiro no contexto antes dualizado entre professoras e estudantes da Educação Básica. O estudante-estagiário do curso de Pedagogia, ainda que seja uma figura comum e recorrente na realidade da escola em que o trabalho de campo foi realizado, chega à sala de aula em que as professoras exercem suas atividades de trabalho docente causando uma diferença tanto na dinâmica da aula, especialmente em relação à agitação das crianças, como também e crucialmente no modo como as professoras lidam com esse elemento estrangeiro e principalmente com o imaginário construído e que paira acerca tanto deste, quanto do próprio estágio curricular enquanto eixo formativo.

Ainda em relação aos efeitos da presença do estudante-estagiário no contexto da sala de aula em que as professoras exercem suas atividades de trabalho docente, há que se ressaltar o que as professoras manifestaram acerca dos modos como os estudantes-estagiários se portam em relação a alguns aspectos.

Dentre estes, apurei, por meio das falas das próprias professoras, que o estágio realizado de forma mais participativa e propositiva colabora para o alívio de uma tensão que permeia o estabelecimento dos laços sociais entre estas e os estudantes-estagiários com quem têm contato.

Outro ponto destacado se refere ao tempo em que as atividades de estágio são realizadas. Segundo o que mencionaram algumas das professoras participantes da pesquisa, o estágio curricular realizado de forma extensiva contribui para que os

estudantes-estagiários consigam perceber detalhes relevantes relativos aos efeitos do trabalho docente junto aos estudantes da escola de Educação Básica.

Foi mencionada ainda a importância de os estudantes-estagiários demonstrarem uma curiosidade investigativa acerca dos procedimentos realizados pelas professoras no exercício de suas atividades de trabalho docente. O interesse genuíno para aprender algo em decorrência da interação entre aqueles e estas posiciona essas mesmas professoras como contribuintes diretas em relação ao processo formativo pelo qual percorrem os licenciandos. Tal reconhecimento, embora elementar, não é pacífico. Fato esse que reivindica, a partir de mais uma perspectiva, a efetivação de parcerias entre IESs e escolas de Educação Básica, a fim de que o estágio curricular colabore para a formação acadêmico profissional de professores.

Outro ponto desvelado pela investigação realizada indica, no entanto, que os efeitos do estágio curricular vão para além do processo formativo pelo qual atravessam os estudantes-estagiários. Ênfase aqui alguns termos utilizados pelas professoras da escola de Educação Básica que desvelam efeitos da presença dos já referidos “segundos adultos” nos espaços da sala de aula: “avaliada” e “temerosa”; “julgada” e “receosa”; além de “vigilada” foram palavras mencionadas pelas professoras e que revelam os efeitos nocivos do contato destas com os professores em formação.

É importante dizer ainda que tais efeitos advêm da já destacada “experiência” enquanto estudantes-estagiárias no contexto do curso de Pedagogia ou Normal Superior. As professoras, então, admitem uma diferença entre o ser estagiária e o ser professora, porém se filiam ao modo como pensaram e realizaram as atividades de estágio curricular no contexto da formação acadêmico profissional por elas realizadas.

Dessa forma, não apenas o trabalho docente, mas também a formação de professores pode usufruir do debate inaugurado, uma vez que a relevância da experiência no processo formativo pode ser pensada seja no âmbito da graduação ou no exercício da atividade de trabalho docente. Há aqui, portanto, uma possibilidade para que se reflita mais uma vez sobre a articulação da teoria com a prática, para que então sejam tencionadas as afirmativas que visam a defender de que na prática a teoria é diferente como se isso fosse algo que depreciasse a formação acadêmico-profissional, por exemplo.

Necessário é, portanto, dizer que a prática será de fato sempre diferente da teoria, no entanto isso não significa que os saberes científicos sejam desqualificados ou menos importantes. Outra coisa é que, tal como se sustentam os preceitos da ergologia,

os saberes científicos correspondem a um polo da atividade de trabalho e estes devem ser coexistentes dos saberes da prática. Ademais esses dois polos de saberes distintos devem ser confrontados a fim de que se compreenda o trabalho como atividade industrial, como atividade humana.

Logo, infiro que a dimensão da subjetividade está inserida no embate existente entre o trabalho previsto e o trabalho realizado e, por conseguinte, atravessa as representações que as professoras da escola de Educação Básica têm acerca do estágio curricular e dos estudantes-estagiários. Sendo assim, o modo como cada um singularmente maneja a distância existente entre o trabalho prescrito e o trabalho real ou entre as normas antecedentes e as renormalizações, as ressignificações pertinentes a toda atividade industrial e humana de trabalho repercutirá no estabelecimento dos laços sociais tecidos entre professoras formadas e professores em formação. O que restava a ser investigado era o modo como as próprias pessoas que realizam a atividade de trabalho lidam com a não previsibilidade desta. Mais especificamente, me atinei ao longo da pesquisa referente a esta dissertação aos efeitos das renormalizações para o modo como o estágio curricular é pensado por professoras supervisoras de estágio.

É possível pensar que a própria impossibilidade de apreensão da atividade de trabalho de modo pleno leva a distorções entre o que se ensina nas salas de aula de um curso de formação acadêmico profissional em comparação com as salas de aula da educação básica. E arrisco a dizer que é justamente essa distância que ancora as reflexões que tendem a afirmar que a teoria não tem nada a ver com a prática. Essa herança de uma formação pensada como racionalidade técnica é ainda remanescente e deve ser enfrentada.

Frente aos efeitos inerentes ao processo investigativo que deu fundamento a esta dissertação, o que resta dizer corresponde a uma consideração essencial que aponta para a admissibilidade de que o caráter híbrido relativo ao estágio curricular repercute em relação a toda a formação de professores a fim de que os saberes mobilizados no âmbito do trabalho docente real sejam reconhecidos e fertilizem a própria formação fazendo com que também os saberes constituídos na esfera das IESs encontrem maiores respaldos junto àqueles que ressignificam e renormatizam as normas antecedentes referentes à atividade de trabalho docente.

Desse modo visar-se-á a encontrar espaço para que as invenções cotidianas da docência tenham na universidade um fórum adequado e implicado em prol do enfrentamento dos desafios e consolidação de avanços do tornar-se e do ser professora.

Assim, compreendi que não se deve arriscar a anular os saberes mutuamente ou mesmo hierarquizá-los. Mas antes colocá-los em confronto dialético a fim de que um terceiro saber emerja e contribua para a formação singular de cada uma das professoras, as regentes e as estagiárias.

REFERÊNCIAS

ALVAREZ, D.; TELLES, A. L. Interfaces ergonomia-ergologia: uma discussão sobre trabalho prescrito e normas antecedentes. In: FIGUEIREDO, M. et al. (Orgs.) **Labirintos do Trabalho: interrogações e olhares sobre o trabalho vivo**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

ALVES, A. J. A “revisão da bibliografia” em teses e dissertações: meus tipos inesquecíveis. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 81, p.53-60, Mai 1992.

ALVES, W. F. **A invisibilidade do trabalho real: o trabalho docente e as contribuições da ergonomia da atividade**. 2015. Trabalho apresentado no GT 09 – Trabalho e Educação. Anais da 37ª Reunião Científica da ANPED. Florianópolis, Outubro de 2015. Disponível em: < <http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT09-3793.pdf>>. Acesso em: 27/06/2017. 2015.

AMADO, E. **O trabalho dos professores do ensino fundamental: uma abordagem ergonômica**. 2000. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção) – Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

ANDRADE, Maria de Fátima R.; APARICIO, Ana Silva M.; HAAS, Célia Maria. O estágio curricular: propostas para sua ressignificação a partir da visão do aluno de Pedagogia. **Revista Contrapontos – eletrônica**, v. 15, n.1, Itajaí, 2015. Disponível em: < <http://www6.univali.br/seer/index.php/rc/article/view/5801/pdf>> Acesso em: 20/08/2015.

ANDRÉ, M. (Org.). **Práticas inovadoras na formação de professores**. 1ed.Campinas: Papirus, 2016, 288 p.

_____. **Inserção profissional de egressos de programas de iniciação à docência**. 2017. Trabalho Encomendado I – GT 08 – Formação de Professores. Anais da 38ª Reunião Científica da ANPED. São Luís, Outubro de 2017. Disponível em: <http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalhoencom_38anped_2017_gt08i_textomarlyandre.pdf>. Acesso em: 20/01/2018. 2017.

ARNOSTI, R. P.; NETO, S. S. **Diálogos entre escola, universidade e literatura de autoajuda – que professor pretendem formar?**. 2017. Trabalho apresentado no GT 08 – Formação de Professores. Anais da 38ª Reunião Científica da ANPED. São Luís, Outubro de 2017. Disponível em: <http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalho_38anped_2017_GT08_1149.pdf>. Acesso em: 04/02/2018. 2017.

ASSIS, Alessandra Santos de. **Contribuições do Pibid para a valorização dos professores: o que dizem as teses e dissertações?**. 2017. Trabalho apresentado no GT 08 – Formação de Professores. Anais da 38ª Reunião Científica da ANPED. São Luís, Outubro de 2017. Disponível em: <http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalho_38anped_2017_GT08_1256.pdf>. Acesso em: 04/02/2018. 2017.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BERNSTEIN, B. **A estruturação do discurso pedagógico: classe, códigos e controle**. Petrópolis, Vozes, 1996.

BOURDIEU, Pierre. Esboço de uma teoria da prática. In: ORTIZ, Renato. **A sociologia de Pierre Bourdieu**. São Paulo: Olho d'água, p. 39-72, 2003.

BRITO, J. Trabalho Prescrito. In: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio. (Org.). **Educação Profissional em Saúde**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2006.

BRITO, J. et al. Saúde, gênero e reconhecimento no trabalho das professoras: convergências e diferenças no Brasil e na França. **Physis (UERJ. Impresso)**, v. 24, p. 589-605, 2015.

BRITO, J. E. Trabalho, educação e relações étnico- raciais: diálogos pertinentes a partir da atividade docente. **Educação em Foco (Belo Horizonte. 1996)**, v. 17, p. 71-92, 2014.

CALDERANO, M. A. **O estágio curricular: o poder de ação e a formação dos professores nele envolvidos**. In: EDUCERE - XII Congresso Nacional de Educação, 2015, Curitiba. Anais do EDUCERE - XII Congresso Nacional de Educação, 2015. p. 3320-3336. Disponível em:
<http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/22337_9496.pdf>. Acesso em: 20/05/2016. 2015.

_____. **Tecendo relações entre teses e ações desenvolvidas por professores supervisores de estágio curricular**. 2013. Trabalho apresentado no GT 08 – Formação de Professores. Anais da 36ª Reunião Científica da ANPED. Goiânia, Outubro de 2013. Disponível em:
<http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_aprovados/gt08_trabalhos_pdfs/gt08_2668_texto.pdf>. Acesso em: 17/07/2016. 2013.

_____. Estágio curricular: formação inicial, trabalho docente e formação contínua. In CALDERANO, M. A. (Org.). **Estágio curricular: concepções, reflexões teórico práticas e proposições**. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2012a.

_____. O estágio curricular e os cursos de formação de professores: desafios de uma proposta orgânica. In: CALDERANO, M. A. (Org.). **Estágio curricular: concepções, reflexões teórico práticas e proposições**. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2012b.

CAMPELO, Talita da Silva. **Aprendizagem da docência no Pibid: a parceria universidade-escola básica e o desenvolvimento da postura investigativa**. 2017. Trabalho apresentado no GT 08 – Formação de Professores. Anais da 38ª Reunião Científica da ANPED. São Luís - MA, Outubro de 2017. Disponível em:
<http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalho_38anped_2017_GT08_53.pdf>. Acesso em: 04/02/2018. 2017.

CANDAU, V. **Novos rumos da licenciatura**. Brasília: INEP/PUC-Rio, 1988.

CARNEIRO, M.C.B.G.C. **A saúde do trabalhador professor**. 2001. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.

CARNEIRO, Reginaldo Fernando. **Narrativas no estágio supervisionado em Matemática como uma possibilidade para discussão da profissão docente**. 2015. Trabalho apresentado no GT 19 – Educação Matemática. Anais da 37ª Reunião Científica da ANPED. Florianópolis, Outubro de 2015. Disponível em: <<http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT19-3788.pdf>>. Acesso em: 20/07/2016. 2015.

CARNEIRO, Reginaldo Fernando; PASSOS, Cármen Lúcia Brancaglion. **As aprendizagens da docência em matemática de alunas-professoras no estágio supervisionado de um curso a distância de Pedagogia**. 2013. Trabalho apresentado no GT 19 – Educação Matemática. Anais da 36ª Reunião Científica da ANPED. Goiânia, Outubro de 2013. Disponível em: <http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_aprovados/gt19_trabalhos_pdfs/gt19_2814_texto.pdf>. Acesso em: 17/07/2016. 2013.

COLLINS, R. On the microfoundations of macrosociology. **The American Journal of Sociology**, v. 86, n. 5, mar 1981, p. 984-1014, 1981.

CYRINO, Marina; NETO, Samuel de Souza. **Interventoria: uma proposta para o acompanhamento de estagiários**. 2013. Trabalho apresentado no GT 08 – Formação de Professores. Anais da 36ª Reunião Científica da ANPED. Goiânia, Outubro de 2013. Disponível em: <http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_aprovados/gt08_trabalhos_pdfs/gt08_3293_texto.pdf>. Acesso em: 17/07/2016. 2013.

_____. **O acompanhamento de estagiários de Pedagogia na escola: análise e reflexão das práticas de ensino**. 2015. Trabalho apresentado no GT 08 – Formação de Professores. Anais da 37ª Reunião Científica da ANPED. Florianópolis, Outubro de 2015. Disponível em: <<http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT08-4594.pdf>>. Acesso em: 20/07/2016. 2015.

_____. Parceria universidade e escola no estágio curricular: um processo em constituição. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 17, n. 52, p.661-682, abr./jun. 2017.

DEJOURS, C. Subjetividade, trabalho e ação. **Revista Produção**, v. 14, n. 3, p. 27-34, Set./Dez. 2004.

_____. **Trabalho, trabalho e emancipação**. Brasília: Paralelo 15, 2012.

DINIZ, M. **A mulher professora em desvio de função por transtorno mental**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 204 p. 1997.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. A formação acadêmico-profissional: compartilhando responsabilidades entre universidades e escolas. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO (ENDIPE), 14., 2008, Porto Alegre. **Anais...** Porto Alegre: PUCRS, 2008.

_____. Formação de professores, trabalho e saberes docentes. **Trabalho & Educação (UFMG)**, v. 24, p. 159-168, 2015.

DRUMOND, Viviane. **O estágio na educação infantil: o olhar das estagiárias**. 2015. Trabalho apresentado no GT 07 – Educação de Crianças de 0 a 6 anos. Anais da 37ª Reunião Científica da ANPEd. Florianópolis, Outubro de 2015. Disponível em: <<http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT07-4266.pdf>>. Acesso em: 20/07/2016. 2015.

DURRIVE, L. Uma ação de formação no ambiente carcerário: um exemplo de abordagem das competências por meio da ergologia. In: DOLZ, J. & OLLAGNIER, E. (Orgs.). **O enigma da competência em educação**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ESTEVE, J. M. **O mal-estar docente: a sala de aula e a saúde dos professores**. Bauru: Edusc, 1999.

FÉLIX, Fabiana Muniz Mello; DIAS, Tatiane Lebre; NASCIMENTO, Renata Cristina de L. C. B. **Caracterização da prática pedagógica no estágio de Pedagogia a partir da mediação**. 2013. Trabalho apresentado no GT 20 – Psicologia da Educação. Anais da 36ª Reunião Científica da ANPEd. Goiânia, Outubro de 2013. Disponível em: <http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_aprovados/gt20_trabalhos_pdfs/gt20_2974_texto.pdf>. Acesso em: 17/07/2016. 2013.

FERNANDES, C. M.B. Estágio Curricular Supervisionado: tensões e conflitos em busca de uma *Territorialidade* na Licenciatura. In: SILVA, A.M.M. e MELO, M. de O. (orgs.). **Educação, Questões Pedagógicas e Processos Formativos: compromisso com a Inclusão Social**. Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (XIII ENDIPE), 2006, p. 485-497.

FERREIRA, L. S. Trabalho dos professores na escola e conflitos: uma abordagem pedagógica. **Cadernos de Pesquisa (São Luís)**, v. 21, n. 1, p. 01-15, jan./abr. 2014.

_____. **Educação e trabalho na escola: considerações sobre a dessimbolização e a desinstitucionalização do trabalho dos professores**. 2015. Trabalho apresentado no GT 09 – Trabalho e Educação. Anais da 37ª Reunião Científica da ANPEd. Florianópolis, Outubro de 2015. Disponível em: <<http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT09-3563.pdf>>. Acesso em: 27/06/2017. 2015.

FLICK, Uwe. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2004.

FONSECA, M. P. **Porque desisti de ser professora: um estudo sobre a evasão docente**. 2013. 134f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de Brasília.

FORMOSINHO, J. A formação prática de professores: da prática docente na instituição de formação à prática pedagógica nas escolas. In: PAIVA, Bartolo. **Formação profissional de professores no ensino superior**. Porto: Porto Editora, 2001. p. 46-64.

FREUD, S. **O estranho (1919)**. In: Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud. Vol. XVII. Rio de Janeiro. Imago, 1996.

GARCÍA, Carlos M. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, Antonio (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 51-76.

GASPARINI, S. M. **Transtornos mentais em professores da rede municipal de ensino de Belo Horizonte**. 2005. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Medicina, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010.

_____. Formação de professores: condições e problemas atuais. **Revista Internacional de Formação de Professores (RIFP)**, Itapetininga, v. 1, n.2, p. 161-171, 2016.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. S. **Professores: aspectos de sua profissionalização, formação e valorização social**. Brasília, DF: UNESCO, 2009. (Relatório de pesquisa).

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOMES, L. **O trabalho multifacetado de professores/as: a saúde entre limites**. 2002. Dissertação (Mestrado) – Escola Nacional de Saúde Pública, Fundação Oswaldo Cruz, Rio de Janeiro.

GOMES, R. Análise e Interpretação de dados de pesquisa qualitativa. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 28. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

GONÇALVES, Adriana do Carmo Corrêa. **Pesquisa-ação como prática de formação docente na disciplina estágio supervisionado em Educação Infantil**. 2017. Trabalho apresentado no GT 08 – Formação de Professores. Anais da 38ª Reunião Científica da ANPEd. São Luís - MA, Outubro de 2017. Disponível em: <http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalho_38anped_2017_GT08_1210.pdf>. Acesso em: 04/02/2018. 2017.

HOLZ, E. B.; BIANCO, M. de F. Ergologia: uma abordagem possível para os estudos organizacionais sobre trabalho. **Cadernos EBAPE.BR**, Rio de Janeiro, 12. Edição Especial, artigo 6, Ago., 2014.

LACAN, J. (1959-60). **O seminário, livro 7: a ética da psicanálise**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1991.

- LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora?:** novas exigências educacionais e profissão docente. São Paulo: Cortez, 1998. 104p.
- LIMA, M. S. L. **Estágio e aprendizagem da profissão docente.** Brasília: Liberlivro, 2012. (Coleção formar).
- LIMA, V.A. **Condições de trabalho e saúde dos professores sindicalizados de ensino fundamental e médio da rede privada de Campinas.** 2000. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Ciências Médicas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.
- LIMA, W.R. **Perfil vocal e condições de trabalho de professores dos municípios de Vitória e Vila Velha-ES.** 2002. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Fonoaudiologia, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.
- LIMA, E.; MACHADO, L. A evasão discente nos cursos de licenciatura da Universidade Federal de Minas Gerais. **Educação Unisinos**, São Leopoldo, v. 18, n. 2, p. 121-129, mai/ago. 2014.
- LUNA, S. V. de. Planejamento de pesquisa: uma introdução. São Paulo: Educ., 1997.
- LÜDKE, M. O lugar do estágio na formação de professores. **Educação em Perspectiva (Impresso)**, v. 4, p. 111-133, 2013.
- _____. Universidade, escola de educação básica e o problema do estágio na formação de professores. **Formação Docente** - Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores, v. 1, p. 95-108, 2009.
- LÜDKE, M.; BOING, L. A. Do trabalho à formação de professores. **Cadernos de Pesquisa** (Fundação Carlos Chagas. Impresso), v. 42, p. 426-451, 2012.
- MAIA; ALVES-MAZZOTTI, A. J.; MAGALHÃES, Edith M. M. Representações sociais de trabalho docente elaboradas por professores de Curso de Pedagogia. **Trabalho & Educação (UFMG)**, v. 18, p. 11-26, 2009.
- MAIA; CASTRO, M. R. de; ALVES-MAZZOTTI, A. J. Representações sociais do trabalho docente: um olhar sobre a subjetividade do professor em sala de aula. **Educação e Cultura Contemporânea**, v. 10, p. 1-30, 2013.
- MAKOWIECKY, S. Representação: a palavra, a idéia, a coisa. **Caderno de Pesquisa Interdisciplinar em Ciências Humanas**, Florianópolis, v. 57, p. 1-30, 2003.
- MANTOVANI, Susanna; PERANI, Rita. Uma profissão a ser inventada: o educador da primeira infância. **Pro-Posições**, Campinas, v. 10, n. 1 (28), p. 75-98, mar. 1999.
- MARTINAND, A. J. L. Entretien d'Evelyne Burguière. **Recherche et Formation**. N°40, 2002. p. 87-94.

MARTINS, M. M. M. de C.; CAVALCANTE, M. M. D. **Estágio de docência na Pós-Graduação *Stricto Sensu***: uma perspectiva de formação pedagógica . 2013. Trabalho apresentado no GT 04 – Didática. Anais da 36ª Reunião Científica da ANPED. Goiânia, Outubro de 2013. Disponível em:

<http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_aprovados/gt04_trabalhos_pdfs/gt04_3312_texto.pdf>. Acesso em: 17/07/2016. 2013.

MASCARELLO, M.R. P. **Nos fios de Ariadne**: uma cartografia da relação saúde-trabalho dos professores de uma escola da rede pública do Estado do Espírito Santo. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 28. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

MIZUKAMI, Maria Graça N., REALI, Aline M. M. R., REYES, Cláudia R., MARTUCCI, Elisabeth M., LIMA, Emília F., TANCREDI, Regina M. S., MELLO, Roseli R. **Escola e aprendizagem da docência**: processos de investigação e formação. São Carlos: EdUFSCar, 2003. 203 p.

MOREIRA, A. F. B. Currículo, cultura e formação de Professores. **Educar**, Curitiba, n. 17, p. 39-52. 2001. Editora da UFPR.

MURY, Rita de Cassia Ximenes. **Estágio como espaço de formação: aderência e aprendizagem da docência no Instituto de Educação de Nova Friburgo nos anos 80**. 2015. Trabalho apresentado no GT 02 – História da Educação. Anais da 37ª Reunião Científica da ANPED. Florianópolis, Outubro de 2015. Disponível em: <<http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT02-4492.pdf>>. Acesso em: 20/07/2016. 2015.

NEVES, M.Y.R. **Trabalho docente e saúde mental**: a dor e a delícia de ser (tornar-se) professora. 1999. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

NORONHA, M.M.B. **Condições do exercício profissional da professora e os seus possíveis efeitos sobre a saúde**. 2001. Dissertação (Mestrado em Saúde Pública) – Programa de Pós-Graduação em Saúde Pública, Faculdade de Medicina, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

NOUROUDINE, A. Como conhecer o trabalho quando o trabalho não é mais o trabalho?. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 9, n. supl. 1, p. 69-83, 2011.

NÓVOA, A. **Os Professores e a Sua Formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote e Instituto de Inovação Educacional, 1992. p. 15-34.

_____. **Profissão Professor**. 2. ed. Porto: Porto Ed., 1999.

_____. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. In: **Professores**: imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009. p. 25-46.

_____. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, v.47, n.166, p.1106-1133, out./dez. 2017.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A Reestruturação do Trabalho Docente: precarização e flexibilização. **Educação e Sociedade**, Campinas - SP, v. 25, n.89, p. 1127-1144, 2004.

OLIVEIRA, D.L. **Processo de trabalho e saúde na escola**: um estudo de caso com professores do ensino fundamental da escola municipal General Mourão Filho em Duque de Caxias. 2001. Dissertação (Mestrado em Saúde Pública) – Escola Nacional de Saúde Pública, Fundação Oswaldo Cruz, Rio de Janeiro.

PANZIEIRI, A.J.F. **Sintomas osteomusculares e qualidade de vida em professores do ensino fundamental**. 2004. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

PEREIRA, A.V.S. **Comprometimento organizacional e qualidade de vida**: um estudo com professores do ensino médio. 2000. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Programa de Pós- Graduação em Psicologia, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto.

PEREIRA, M. R. **El método de orientación clínica en la investigación-intervención**. (2014) (Inédito) (Texto disponibilizado pelo autor na disciplina Formação Docente e Psicanálise do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da UFMG)

PEREIRA, Regina Coeli Barbosa; PEREIRA, Rosilene de Oliveira. O estágio supervisionado no contexto da formação de professor. In: CALDERANO, Maria da Assunção. **Estágio curricular**: concepções, reflexões teórico-práticas e proposições. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2012. p. 21-34.

PEREIRA JUNIOR, Edmilson Antônio; OLIVEIRA, Dalila Andrade. Indicadores de retenção e rotatividade dos docentes da educação básica. **Cadernos de Pesquisa (Fundação Carlos Chagas)**, v. 46, p. 312-332, 2016.

PERRENOUD, Ph. Formar professores em contextos sociais em mudança: prática reflexiva e participação crítica. **Revista Brasileira de Educação**. n. 12, set-dez, 1999. p. 5-21.

_____. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação**: perspectivas sociológicas. Lisboa: Publicações Dom Quixote e Instituto de Inovação Educacional, 1993.

PICONEZ, Stela C. Bertholo. A prática de ensino e o estágio supervisionado: a aproximação da realidade escolar e a prática da reflexão. In: PICONEZ, Stela C. B. **A prática de ensino e o estágio supervisionado**. Papyrus editora, 20 ed. 2010, p. 13-34.

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

PIMENTA, S. G. (Org.). **Saberes Pedagógicos e atividade docente**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e Docência**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012. 296p.

_____. Estágio e Docência: diferentes concepções. **Revista Poiesis**, Florianópolis. v. 3, n. 3-4, p. 5-24. 2005/2006.

PINHEIRO, B. C. S; MORADILHO, E. F. de. **A Pedagogia Histórico-Crítica na formação inicial de professores de Química na UFBA: limites e possibilidades no estágio curricular**. 2015. Trabalho apresentado no GT 08 – Formação de Professores. Anais da 37ª Reunião Científica da ANPED. Florianópolis, Outubro de 2015. Disponível em: < <http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT08-3545.pdf> >. Acesso em: 20/07/2016. 2015.

PINTO, J. M. R. O que explica a falta de professores nas escolas brasileiras?. **Jornal de Políticas Educacionais**, Curitiba, v. 8, n. 15, p. 3-12, jan.-jun. 2014.

PRONSATO, Laura. **Do estágio supervisionado à docência em dança: desafios e possibilidades no ensino básico formal**. 2012. Trabalho apresentado no GT 24 – Educação e Arte. Anais da 35ª Reunião Científica da ANPED. Porto de Galinhas, Outubro de 2012. Disponível em: <http://35reuniao.anped.org.br/images/stories/trabalhos/GT24%20Trabalhos/GT24-1390_int.pdf>. Acesso em: 15/07/2016. 2012.

PRUDÊNCIO, C. A. V. **A perspectiva curricular CTS nos estágios curriculares realizados em espaços de educação não formal: contributos para a formação de licenciandos em Ciências Biológicas**. 2015. Trabalho apresentado no GT 08 – Formação de Professores. Anais da 37ª Reunião Científica da ANPED. Florianópolis, Outubro de 2015. Disponível em: < <http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT08-3824.pdf> >. Acesso em: 20/07/2016. 2015.

RAMALHO, B. L.; NUÑEZ, I. B.; GAUTHIER, C. **Formar o professor, profissionalizar o ensino**. Porto Alegre: Sulina, 2003.

RODRIGUES, Priscila Andrade Magalhães. **Anatomia e fisiologia de um estágio**. 2012. Trabalho apresentado no GT 08 – Formação de Professores. Anais da 35ª Reunião Científica da ANPED. Porto de Galinhas, Outubro de 2012. Disponível em: <http://35reuniao.anped.org.br/images/stories/trabalhos/GT08%20Trabalhos/GT08-1566_int.pdf>. Acesso em: 15/07/2016. 2012.

RODRIGUES, P. A. M.; CERDAS, L; PASCHOALINO, J. B. Q. **Aproximações e propostas de parceria entre universidade e escola na formação de professores: uma análise a partir dos trabalhos apresentados nas últimas cinco edições da ANPED (2010-2015)**. 2017. Trabalho apresentado no GT 08 – Formação de Professores. Anais da 38ª Reunião Científica da ANPED. São Luís, Outubro de 2017. Disponível em: <http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalho_38anped_2017_GT08_1202.pdf>. Acesso em: 04/02/2018. 2017.

SAMBUGARI, Márcia Regina do Nascimento. **‘Aponte o lápis, cole os bilhetes’... ‘Sim, professora!’: a socialização entre alunos estagiários e professoras em exercício.** 2012. Trabalho apresentado no GT 04 – Didática. Anais da 35ª Reunião Científica da ANPED. Porto de Galinhas, Outubro de 2012. Disponível em: <http://35reuniao.anped.org.br/images/stories/trabalhos/GT04%20Trabalhos/GT04-2523_int.pdf>. Acesso em: 15/07/2016. 2012.

SANTOS, Dominique. Acerca do Conceito de Representação. **Revista de Teoria da História**, v. 6, p. 27-53, 2011.

SANTOS, N.S.M. **Quando os dados oficiais revelam condições de trabalho:** análise dos agravos à saúde de professores das escolas públicas do município de São Paulo. 2004. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Saúde Pública, Universidade de São Paulo, São Paulo.

SCHÖN, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. In. NÓVOA, Antônio (org). **Os professores e sua formação.** Lisboa: Dom Quixote.1992.

_____. **Educando o Profissional Reflexivo:** um novo design para o ensino e a aprendizagem. Traduzido por Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

SCHWARTZ, Y. Dicionário - Actividade. **Revista Laboreal**, 1(1), 63-64, 2005.

_____. A experiência é formadora? **Revista Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 35, n. 1, p. 35-48, 2010.

_____. Conceituando o trabalho, o visível e o invisível. **Revista Trabalho, Educação & Saúde**, Rio de Janeiro, v. 9, p. 19-45, 2011.

SCHWARTZ, Y.; DUC, M.; DURRIVE, L. O homem, o mercado e a cidade. In: SCHWARTZ, Y.; DURRIVE, L. (Org.). **Trabalho & Ergologia:** conversas sobre a atividade humana. 2. ed. Niterói: EdUFF, 2010. 247-273 p.

SILVA, A. V. da. **Estágio: pesquisa-formação e escrita de si como prática de iniciação à docência.** 2015. Trabalho apresentado no GT 08 – Formação de Professores. Anais da 37ª Reunião Científica da ANPED. Florianópolis, Outubro de 2015. Disponível em: <<http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT08-3628.pdf>>. Acesso em: 20/07/2016. 2015.

SILVA, J. A.; SANTOS, C. M. M. **A atividade de trabalho sob a perspectiva ergológica de Yves Schwartz.** Anais do XX SemeAD – Seminário em Administração PPGA/FEA/USP. São Paulo, novembro de 2017. Disponível em: <<http://login.semead.com.br/20semead/anais/arquivos/143.pdf>>. Acesso em: 01/03/2018. 2017.

SILVA, Melissa Rodrigues da. **Articulação escola e universidade: algumas reflexões acerca da formação inicial e continuada para professores da Educação Básica**. 2017. Trabalho apresentado no GT 08 – Formação de Professores. Anais da 38ª Reunião Científica da ANPEd. São Luís, Outubro de 2017. Disponível em: <http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalho_38anped_2017_GT08_1161.pdf>. Acesso em: 04/02/2018. 2017.

SILVESTRE, M. A. Práticas de Estágios no Programa de Residência Pedagógica da Unifesp/Guarulhos. In: Marli André. (Org.). **Práticas inovadoras na formação de professores**. 1ed.Campinas: Papirus, 2016, v. 1, p. 147-164.

SILVESTRE, M. A.; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. Modelos de formação e estágios curriculares. **Formação Docente**, Belo Horizonte, vol. 03, n. 05, p. 30-45, ago./dez. 2011.

SILVESTRE, M. A.; VALENTE, W. R. **Professores em Residência Pedagógica - Estágio para ensinar Matemática**. 1a. ed. Petrópolis - Rio de Janeiro: Vozes, 2014. v. 1. 103p.

SOUZA, D. P. de; CARARO, A. **Extraordinárias: mulheres que revolucionaram o Brasil**. 1. ed. São Paulo: Seguinte, 2017.

SOUZA, Aparecida Neri de; LEITE, Márcia de Paula. Condições de trabalho e suas repercussões na saúde dos professores da educação básica no Brasil. **Educação & Sociedade (Impresso)**, v. 32, p. 1105-1121, 2011.

SUZIN, R. **A saúde geral dos professores municipais de Caxias do Sul e suas relações com as atividades laborais**. 2005. Dissertação (Mestrado profissionalizante em Engenharia de Produção) – Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 12. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

_____. A profissionalização do ensino passados trinta anos: dois passos para a frente, três para trás. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 34, n. 123, Junho 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v34n123/13.pdf>>. Acesso em: 28 de out. de 2017. 2013.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

TRINQUET, P. Trabalho e Educação: o método ergológico. **Revista HISTEDBR**, Campinas, v. 10, n. número especial, p. 93-113, ago. 2010.

VELOSO, Francisca F.; MOREIRA, Evando Carlos. Contribuições da disciplina estágio supervisionado de um curso de licenciatura em educação física: a percepção discente. **Conexões: Revista da Faculdade de Educação Física**, Campinas, v. 10, n. 2, p.133-153, 2012.

VIEIRA, F. Formação Reflexiva de professores e Pedagogia para a autonomia: para a constituição de um quadro ético e conceptual da supervisão Pedagógica. In: VIEIRA, F. et al. **No caleidoscópio da Supervisão: Imagens da formação e da Pedagogia**. Mangualde/Portugal: Edições Pedagogo. 2ª Ed., 2010.

VIEIRA, J.D. **Identidade expropriada**: retrato do educador brasileiro. 2. ed. Brasília, DF: CNTE, 2004.

ZACCHI, M.S.S. **Professores (as)**: trabalho, vida e saúde. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

ZEICHNER, Kenneth M. **Políticas de formação de professores nos Estados Unidos**: por que e como elas afetam vários países no mundo? Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

ZEICHNER, K.; DINIZ-PEREIRA, J. E. A pesquisa dos educadores e a formação docente voltada para a transformação social. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 125, p. 63-80, maio/ago. 2005.

APÊNDICE I

TABELA 3

Condições de trabalho docente destacadas por Souza e Leite em decorrência da análise de dezesseis teses e dissertações sobre o tema: trabalho e saúde dos professores da educação básica no Brasil entre 1997 e 2006	
Neves, 1999	O sentimento de culpa por não dar conta satisfatoriamente de todas as atividades, a dificuldade de se estabelecerem espaços de intercâmbio de ideias, principalmente pela falta de tempo, a insuficiência de laços de cooperação, a falta de comunicação, a forma como vem sendo implantada a avaliação continuada (entendida como obrigação de aprovar alunos), a padronização do currículo e dos métodos de ensino, a falta de acompanhamento técnico.
Amado, 2000	A ausência de mesas para o professor nas salas de aula.
Lima, 2000	A perda de autonomia e a divisão do trabalho, os movimentos repetitivos, o aumento das exigências cognitivas, as más condições das cantinas, a má higiene e limpeza escolar, a insegurança quanto à demissão.
Pereira, 2000	A expansão dos contratos de trabalho para horistas e as políticas educacionais autoritárias.
Carneiro, 2001	A complexidade das tarefas desenvolvidas e a falta de recursos materiais; os problemas sócio familiares dos alunos; os ritmos de trabalho, a multiplicidade de tarefas diferenciadas e simultâneas, o uso elevado da voz, as posturas desconfortáveis, a pouca frequência de pausas, as cargas psíquicas acumuladas, a falta de valorização do trabalho realizado, o estado psicológico dos alunos, a burocratização e rotinização das atividades educativas, a prescrição do trabalho, as dificuldades nas relações com as famílias dos alunos (que tendem a encarar os profissionais como responsáveis pelo sucesso ou insucesso de seus filhos), a falta de diálogo com a administração; a violência na escola (brigas entre alunos, roubos, ameaças dos alunos, depredação do espaço), a necessidade de o professor fazer outras atividades como forma de aumentar a renda; o trajeto frequentemente longo entre casa e local de trabalho.
Oliveira, 2001	O trabalho em mais de uma escola, a necessidade de realização de parte do trabalho no universo doméstico (preparação de aulas, correção de provas), a dificuldade de participação em cursos de aperfeiçoamento.
Noronha, 2001	A inserção do voluntariado e da participação comunitária na escola (provocando descentralização das decisões e atribuindo à escola, ao professor e à comunidade a responsabilidade pela educação básica), a inadequação do espaço físico, expressa nas carteiras baixas e no reduzido tamanho das salas.
Gomes, 2002	O fato de que estar na escola significa não apenas dar aulas, mas também atender pais e alunos, inclusive em horários de pausa e alimentação, os deslocamentos entre os locais de trabalho são também fonte de desgaste e

	esgotamento, dadas as condições de transporte da cidade.
Lima, 2002	A inclusão de alunos especiais e o assédio moral.
Mascarello, 2004	A falta de água, a insuficiência de carteiras, o comprometimento da rede elétrica, além de ocorrências frequentes relacionadas a agressões, salários em atraso, falta de concursos públicos para provisão de cargos e o consequente crescimento da contratação temporária.
Panzieri, 2004	A necessidade de permanecer em pé durante toda a aula, escrever na lousa, corrigir caderno na carteira do aluno na posição em pé com inclinação do tronco, apagar a lousa, entregar livros, cadernos e outros materiais didáticos aos alunos ou levá-los para casa, retirar e carregar grandes quantidades de materiais do armário, passar atividades no mimeógrafo, segurar livro ou caderno em uma mão, enquanto escreve na lousa com a outra.
Santos, 2004	A imagem errônea da opinião pública sobre o professor e a cooptação de professores pela administração.
Vieira, 2004	A perda da identidade.
Zacchi, 2004	Os baixos salários, as precárias condições de trabalho, especialmente no que concerne à temperatura, ruído e superlotação das salas, o cansaço físico pela longa jornada, a dupla jornada das professoras (doméstica e profissional), a falta de tempo para si, a angústia gerada pelas exigências sociais da atividade.
Gasparini, 2005	As novas exigências de qualificação, como polivalência, qualificação técnica, participação criadora, mobilização da subjetividade, capacidade de diagnosticar e de decidir.
Suzin, 2005	O uso de horas extras (que deveriam ser destinadas a suprir licenças de outros professores) para preencher vagas reais, tendo em vista que o número de servidores nomeados é insuficiente para atender à demanda das escolas.

Fonte: Dados apresentados por Souza e Leite (2011) e sistematizados pelo autor.

APÊNDICE II

QUESTÃO GERATIVA DE NARRATIVA

Conte-me sobre sua trajetória enquanto professor supervisor de estágio, detalhando os aspectos positivos e negativos dessa prática. Inclua na resposta um relato a respeito da sua própria experiência em relação aos estágios realizados ao longo da graduação; a sua opinião sobre o porquê da existência do estágio curricular supervisionado no âmbito da formação docente; sua concepção acerca do trabalho docente; e, por fim, suas considerações acerca do encontro com o estudante-estagiário (professor em formação) no contexto da sala de aula em que você leciona.

ANEXO I

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PROJETO PESQUISA:

Pesquisador (a): Ricardo Ribeiro Martins

Orientador (a): Prof. Dr. José Eustáquio de Brito

Nome da participante voluntária: _____

Idade: ____ anos

Carteira de Identidade: _____ CPF: _____

Você está sendo convidada a participar, como voluntária, da pesquisa: A teoria na prática é outra: uma análise sobre a representação de professoras acerca do estágio e dos estagiários de um curso de Pedagogia.

Para o desenvolvimento da pesquisa serão realizadas: observação das rotinas da escola e das turmas, análise de documentos, entrevistas e conversas informais com as professoras e com os professores. Por isso, pedimos a sua autorização para gravar as entrevistas. Todos os dados serão utilizados EXCLUSIVAMENTE para fins de pesquisa. Portanto, sua imagem, sua identidade e suas informações serão utilizadas com padrões profissionais de sigilo e não serão utilizados para qualquer outro fim. Você será esclarecida sobre a pesquisa em qualquer aspecto e a qualquer momento que desejar. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou ônus. Pedimos apenas que você nos informe, em caso de desistência, por meio do telefone _____ e pelo e-mail _____.

Os resultados da pesquisa serão enviados para você e permanecerão confidenciais. Seu nome ou o material que indique a sua participação não será liberado sem a sua

permissão. Você não será identificada em nenhuma publicação que possa resultar deste estudo. Uma cópia deste consentimento informado será arquivada no Programa de Pós Graduação em Educação – Mestrado – da Universidade do Estado de Minas Gerais (PPGE/UEMG) e outra será fornecida a você. Caso você concorde com a realização desta pesquisa e o uso dos dados EXCLUSIVAMENTE para fins de pesquisa neste projeto, preencha a seguir: Eu, _____
declaro ter sido, suficientemente, informada sobre a pesquisa e concordo em participar de sua realização. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e rever a minha decisão, se assim o desejar. Fui cientificada de que todos os dados desta pesquisa serão confidenciais e de que não há ônus algum nessa participação. Em caso de dúvidas poderei contatar o pesquisador, estudante do curso de Mestrado da UEMG, Ricardo Ribeiro Martins, cujos contatos me foram disponibilizados.

Declaro que concordo em participar desse estudo. Recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Belo Horizonte, _____ de junho de 2017.

Participante (Assinatura)

Pesquisador (a)

ANEXO II**(PAPEL TIMBRADO DA INSTITUIÇÃO ONDE SERÃO COLETADOS OS DADOS)****CARTA DE ANUÊNCIA
(Elaborado de acordo com a Resolução 466/2012-CNS/CONEP)**

Aceito o pesquisador Ricardo Ribeiro Martins, pesquisador principal vinculado ao Programa de Pós Graduação *Stricto Sensu* Mestrado em Educação da Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais – FaE – UEMG para realização da pesquisa intitulada O estágio curricular supervisionado e seus efeitos para os professores regentes de turma da escola campo de estágio, sob orientação do Professor Doutor José Eustáquio de Brito.

Ciente dos objetivos e da metodologia da pesquisa acima citada, concedo a anuência para seu desenvolvimento, desde que me sejam assegurados os requisitos abaixo:

- O cumprimento das determinações éticas da Resolução CNS 510/2016 CNS/CONEP.
- A garantia de solicitar e receber esclarecimentos antes, durante e depois do desenvolvimento da pesquisa.
- Não haverá nenhuma despesa para esta instituição que seja decorrente da participação dessa pesquisa.
- No caso do não cumprimento dos itens acima, a liberdade de retirar minha anuência a qualquer momento da pesquisa sem penalização alguma.

Local

data

Assinatura e carimbo do responsável pela Instituição