

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ANA CECÍLIA ROMANO DE MELLO

**DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DO PROFESSOR SUPERVISOR DE
ESTÁGIO DURANTE A SOCIALIZAÇÃO COM OS ESTAGIÁRIOS DE CIÊNCIAS
BIOLÓGICAS**

CURITIBA

2015

ANA CECÍLIA ROMANO DE MELLO

**DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DO PROFESSOR SUPERVISOR DE
ESTÁGIO DURANTE A SOCIALIZAÇÃO COM OS ESTAGIÁRIOS DE CIÊNCIAS
BIOLÓGICAS**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação, no curso de Pós-Graduação em Educação, Linha de Cultura, Escola e Ensino, Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná.

Orientadora: Profa. Dra. Ivanilda Higa

CURITIBA
2015

Catálogo na Publicação
Cristiane Rodrigues da Silva – CRB 9/1746
Biblioteca de Ciências Humanas – UFPR

M527d Mello, Ana Cecília Romano de
Desenvolvimento profissional do professor supervisor de estágio durante a socioalização com os estagiários de Ciências Biológicas. / Ana Cecília Romano de Mello. – Curitiba, 2015.
203 f.

Orientadora: Prof^a Dr^a Ivanilda Higa.
Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná.

1. Estágio Supervisionado. 2. Professor supervisor de estágio. 3. Desenvolvimento Profissional. 4. Relação Universidade-escola. I. Título.

CDD 370.733



PARECER

Defesa de Dissertação de Ana Cecília Romano de Mello para obtenção do Título de MESTRA EM EDUCAÇÃO. As abaixo assinadas, Prof.^a Dr.^a Ivanilda Higa, Prof.^a Dr.^a Joana Paulin Romanowski, Prof.^a Dr.^a Tânia Maria Figueiredo Braga Garcia, Prof.^a Dr.^a Elisabeth Barolli (on-line), arguiram, nesta data, a candidata acima citada, a qual apresentou a seguinte Dissertação: "DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DO PROFESSOR SUPERVISOR DE ESTÁGIO DURANTE A SOCIALIZAÇÃO COM OS ESTAGIÁRIOS DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS".

Procedida a arguição, segundo o Protocolo aprovado pelo Colegiado, a Banca é de Parecer que a candidata está Apta ao Título de MESTRA EM EDUCAÇÃO, tendo merecido as apreciações abaixo:

BANCA	ASSINATURA	APRECIÇÃO
Prof. ^a Dr. ^a Ivanilda Higa		Aprovado
Prof. ^a Dr. ^a Joana Paulin Romanowski		Aprovada
Prof. ^a Dr. ^a Tânia Maria Figueiredo Braga Garcia		Aprovada
Prof. ^a Dr. ^a Elisabeth Barolli (on-line)		Aprovado

Curitiba, 10 de dezembro de 2015.

Prof.^a Dr.^a Monica Ribeiro da Silva
Coordenadora do PPGE

Prof.^a Dra. Monica Ribeiro da Silva
Coordenadora do Programa de
Pós-Graduação em Educação
Matricula: 125750

A meus pais,
Araceli e Elson.

AGRADECIMENTOS

Talvez estes dois anos tenham sido os mais intensos da minha vida até então. Existiram momentos de grandes aprendizagens e alegrias, que devem ser comemorados e recebidos com serenidade. Ao mesmo tempo, existiram momentos em que não me reconheci, me perdi, perdi o foco, me desencontrei do eixo. Nesses momentos grandes pessoas estiveram com a mão estendida e a elas faço meus agradecimentos mais honestos: Obrigada Herón, Mariana, Guilherme, Rita e minha mãe. Também agradeço a meu companheiro Vinícius por todos os momentos bonitos e de apoio que foram somados a este trabalho. Obrigada por me ouvir a cada *insight* empolgado, por me consolar nos momentos de dificuldade e pelo olhar de *designer* gráfico.

Continuo agradecendo aos parceiros que estão em outras terras (mais quentes) e que sempre estão velando por mim, com uma amizade bonita e sincera, obrigada Juliana e Guilherme. Obrigada Gínia, pela parceria cultivada nos últimos anos que transcendeu relações de trabalho e fez nascer uma bonita amizade. Dessa relação, com certeza, veio a base para este caminho, lá na monografia.

Concluir este mestrado é uma alegria imensa. Para mim é uma satisfação ter podido continuar a estudar e descobrir uma área do conhecimento que para mim ainda era uma fagulha na graduação. Vim para Curitiba neste intuito e agradeço aos primeiros amigos que me acolheram naquele ano (gelado!) de 2013 e que seguem a meu lado. Obrigada Rita e Dráuzio, por tantos momentos de crescimento e amizade. Obrigada Elisa pela identificação imediata. Obrigada Juliano e Denise por serem parceiros na labuta.

Obrigada a meus pais, pelo apoio de sempre e repetido, mas ainda assim memorável. Obrigada por todos os momentos de alegria, de divisão de desabafos, de incentivo e principalmente por me apoiarem em cada instante da minha vida. Obrigada, enfim, por ouvirem minhas longas ligações interurbanas regadas ora por grandes alegrias ora por ansiedade. Obrigada também a meu irmão pelo apoio e incentivo.

Agradeço ao programa de pós-graduação em Educação da UFPR por me proporcionar a convivência com professores maravilhosos que me modificaram e contribuíram para esse meu desenvolvimento profissional/ pessoal. Sobretudo agradeço aos professores Tânia Braga, Nilson Garcia, Cristina Medeiros, Ivanilda

Higa e Adriane Knoblauch pela riqueza de suas aulas e provocações. Muito delas está nesta dissertação.

Agradeço à banca de avaliação deste trabalho que muito contribuiu para que ele tomasse forma: Professora Elisabeth Barolli, Professora Joana Paulin Romanowski, Professora Tânia Maria Figueiredo Braga Garcia. Obrigada pelo olhar generoso e cuidadoso sobre este trabalho que o enriqueceu grandiosamente e pela pronta disponibilidade para me dar a mão nesse percurso.

Agradeço enormemente à professora Odisséa Boaventura de Oliveira pela contribuição neste trabalho e pela futura parceria.

Obrigada à professora Ivanilda Higa pela intensa parceria que foi estabelecendo comigo ao longo destes dois anos. Obrigada pela paciência, pela dedicação, pela iluminação, pela alegria, carinho e principalmente por me guiar, de forma tão gentil e humilde, para descobrir o caminho a seguir neste trabalho. Foi um prazer tê-la lado a lado, com certeza, me deu a segurança para construí-lo.

Agradeço ao querido grupo de pesquisa que tive a alegria de conviver mais de perto e poder compartilhar descobertas, reflexões, crescimentos, desesperos... Obrigada Izabela e Joselaine, pela grande parceria desde o primeiro dia que entramos no mestrado. Obrigada Everton por nos acalmar e assustar (haha) a respeito de como agir no mestrado e por poder compartilhar muitas reflexões sobre Bourdieu. Sua parceria foi fundamental. Obrigada Soraya, Neiva, Adriana e Leandro (também pelo pierogui- hehe) por, ao dar um pouquinho de si no grupo, me ajudar na construção do meu eu.

Obrigada aos professores que colaboraram com seus depoimentos para esta pesquisa. Essa relação estabelecida entre nós é muito delicada e sempre agradeço por se abrirem a “uma estranha com boas intenções”, muitas vezes sem entender direito o que eu queria com aquelas perguntas talvez invasivas e pessoais. Obrigada pela confiança. Espero que neste trabalho seus entendimentos, pontos de vista e sentimentos sejam refletidos e contribuam para as mudanças que almejam. Obrigada, também, às escolas, coordenadores pedagógicos e diretores que me receberam com toda a confiança possível.

Enfim, um grande obrigado a este momento de minha vida que foi tão frutífero e de grande crescimento!

“Gracias a la vida...que me ha dado tanto...”

Violeta Parra

RESUMO

Esta investigação tem como principal objetivo compreender o desenvolvimento profissional do professor supervisor de estágio na socialização com os estagiários da licenciatura em Ciências Biológicas. Trata-se de uma pesquisa de caráter qualitativo, na qual foram realizadas entrevistas semi-estruturadas com cinco professores da Educação Básica da cidade de Curitiba (PR), supervisores de estagiários de Ciências Biológicas. Para a análise relacionam-se aspectos da trajetória dos professores com sua possibilidade de desenvolvimento profissional durante a supervisão de estágio. Ao mesmo tempo, articulou-se sua trajetória às condições concretas de supervisão, no que diz respeito à sua carreira, à escola, à parceria com a universidade e a escola, entre outros, que de alguma forma, influenciam na compreensão de seu desenvolvimento profissional durante o estágio. Essa articulação é feita tomando-se como base as contribuições de Day e Bourdieu, principalmente. Analisou-se também a articulação entre suas condições de supervisão e sua autonomia na relação com a universidade, assim como a autonomia da escola frente à universidade, entendendo essa relação como uma relação de poder entre campos educacionais. De forma geral, o desenvolvimento profissional durante o estágio possibilitado aos cinco professores ocorre como uma Ajuda no Trabalho. Também foi possível identificar os sentidos de Aspectos Materiais, Informativos, Conhecimentos e Motivacionais, a depender da trajetória e das condições de supervisão de cada professor. Percebe-se que a relação estabelecida por parte da universidade com os professores supervisores de estágio gera uma dependência destes com relação ao conhecimento e às pesquisas produzidos na universidade, assim como, da ajuda dos estagiários no seu trabalho. Nesse sentido, o estágio, apesar de possibilitar desenvolvimento profissional para os professores, reforça relações tecnicistas e pouco autônomas. Ressalta-se o caso de um professor que no seu relato faz referência à cultura de aprendizagem da sua escola, o que, aparentemente, torna possível uma menor dependência desse professor em relação aos conhecimentos produzidos pela universidade, uma vez que na sua escola também se estimula essa produção. Considera-se necessário, portanto, investir em parcerias entre universidade e escola que não reforcem a violência simbólica da universidade sobre a escola e possibilitem estágio supervisionado como forma de desenvolvimento profissional para os professores da Educação Básica articulado com suas necessidades formativas e que extrapolem a lógica tecnicista no trabalho do professor, podendo estimular sua autonomia e a autonomia da escola.

Palavras-chave: Estágio Supervisionado. Professor supervisor de estágio.

Desenvolvimento profissional. Autonomia. Relação universidade-escola.

ABSTRACT

This research aims to understand the professional development of the internship supervisor teachers at the socialization with the interns in Biological Sciences degree. It is a qualitative research, in which interviews were conducted with five teachers of Basic Education in the city of Curitiba (PR), whom were at the time supervisors of the Biological Sciences interns. For the analysis relate to aspects of the trajectory of the teachers that they were building their possibility of professional development during the internship supervision. At the same time, their career trajectory were articulated to the specific supervision conditions, regarding to their career, to the school, to the university-school partnership, among others, that in some way, influence the understanding of their professional development during the internship supervision. This articulation is made based on Day's and Bourdieu's conceptual framework, mostly. It was also examined the link between their conditions of supervision and autonomy in the relationship with the university, as well as the school autonomy face to the university autonomy, understanding this as a power relationship between educational fields. Generally, the professional development enabled to the five teachers during the training comes as a Help at Work. It was also possible to identify the ideas of Material Aspects, Information, Knowledge and Motivation, depending on their trajectory and their supervisory conditions. It can be seen that the relationship established by the university with the internship supervisors teachers creates a dependency of these with respect to knowledge and research produced at the university, as well as the help of interns in their work. In this sense, the internship, although enabling professional development for teachers, reinforces technicism and little autonomous relations. It is highlighted a case of a teacher who in his report refers to his school's learning culture, which apparently makes possible a smaller dependence of this teacher on the knowledge produced by the university, since in his school it is encouraged such production. It is considered necessary, therefore, to invest in university-school partnership that does not reinforce the symbolic violence of the University on the School. And also enable the supervised internship as a form of professional development to the Basic Education teachers, articulated to their formation needs and that goes beyond the technicist logic in the teacher's work, stimulating their autonomy and the school autonomy.

Keywords: Supervised Internship. Teacher supervisor. Professional development
Autonomy. University - school relationship

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURA 1 - FATORES QUE CONTRIBUEM COM A APRENDIZAGEM PROFISSIONAL DO PROFESSOR.....	41
FIGURA 2 – DINÂMICA DO CICLO DA CARREIRA DOCENTE.....	42
FIGURA 3 - A AUTONOMIA PROFISSIONAL DE ACORDO COM OS TRÊS MODELOS DE PROFESSORES	54
FIGURA 4 - EXEMPLO DE RESUMO DA ENTREVISTA	121
FIGURA 5 - EXEMPLO DE CATEGORIZAÇÃO SECUNDÁRIA	122
FIGURA 6 - EXEMPLO DE DIAGRAMA DE SENTIDOS PARA VISUALIZAÇÃO E ANÁLISE	123
FIGURA 7 - ARTICULAÇÃO PARA INTERPRETAÇÃO	125
FIGURA 8 REPRESENTAÇÃO DO PERCURSO METODOLÓGICO DA INVESTIGAÇÃO.....	126
FIGURA 9 - POSSIBILIDADES DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL NO ESTÁGIO PARA AUGUSTO	136
FIGURA 10 - ARTICULAÇÃO PARA DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE AUGUSTO	142
FIGURA 11 - DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL PARA BIA	145
FIGURA 12 - ARTICULAÇÃO PARA DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE BIA	152
FIGURA 13 -POSSIBILIDADES DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL PARA CLARICE	155
FIGURA 14 - ARTICULAÇÃO PARA DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE CLARICE	159
FIGURA 15 - POSSIBILIDADE DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL PARA DENISE	162
FIGURA 16 - ARTICULAÇÃO PARA DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE DENISE	168
FIGURA 17 - POSSIBILIDADES DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL PARA ÉRICO	171
FIGURA 18 - ARTICULAÇÃO PARA DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE ÉRICO	178
FIGURA 19- ASPECTOS DO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE TODOS OS PROFESSORES.....	183

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - CONCEPÇÃO DE ESTÁGIO NOS ARTIGOS	83
QUADRO 2 - TRECHOS DAS CONCEPÇÕES DE PROFESSOR NOS ARTIGOS.....	85
QUADRO 3 - TRECHOS DOS ARTIGOS COM O PAPEL DO PROFESSOR SUPERVISOR	87
QUADRO 4 - TRECHOS DOS ARTIGOS COM TIPO DE PARCERIA	88
QUADRO 5 - TRECHOS DOS ARTIGOS DOS EVENTOS SOBRE FORMAÇÃO CONTINUADA	90
QUADRO 6 - SÍNTESE DA ANÁLISE NOS SETE ARTIGOS	93
QUADRO 7 - SÍNTESE DA ANÁLISE DOS TRABALHOS.....	105

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 - TEMÁTICAS POR ARTIGOS.....	80
TABELA 2 - FOCOS DOS ARTIGOS.....	81
TABELA 3 - CONCEPÇÕES DE ESTÁGIO NOS ARTIGOS.....	83
TABELA 4 - CONCEPÇÕES DE PROFESSOR NOS ARTIGOS.....	85
TABELA 5 - PAPEL DO PROFESSOR SUPERVISOR NOS ARTIGOS	86
TABELA 6 - TIPO DE PARCERIA NOS ARTIGOS	88

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
1 FORMAÇÃO DOCENTE: CONCEPÇÕES E POSSIBILIDADES	20
1.1 <i>HABITUS</i> , CAPITAIS E CAMPO DE PODER: POSSIBILIDADES PARA SE PENSAR A FORMAÇÃO DOCENTE	20
1.2 ENTENDIMENTOS E PRÁTICAS DE FORMAÇÃO DOCENTE	34
1.3 CONCEPÇÕES SOBRE A PROFISSÃO DOCENTE	52
1.4 ESTÁGIO SUPERVISIONADO	63
2 O PROFESSOR SUPERVISOR DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO NAS PUBLICAÇÕES ACADÊMICAS	78
2.1 PROCEDIMENTOS DE BUSCA E SELEÇÃO	78
2.2 ANÁLISE DOS ARTIGOS.....	82
2.3 O PROFESSOR SUPERVISOR DE ESTÁGIO NAS PESQUISAS	92
2.4 TENDÊNCIAS	105
3 PERCURSOS METODOLÓGICOS	108
3.1 DE ONDE SE PARTE	108
3.2 PRIMEIROS PASSOS.....	112
3.3 SEGUINDO A CONSTRUÇÃO DO CAMINHO	118
3.4 PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DOS DADOS	119
4 POSSIBILIDADES DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DURANTE O ESTÁGIO SUPERVISIONADO	127
4.1 ASPECTOS DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL	128
4.2 AUGUSTO	130
4.3 BIA	143
4.4 CLARICE.....	153
4.5 DENISE	160
4.6 ÉRICO.....	169
4.7 SÍNTESE	179
5 CONSIDERAÇÃO FINAIS	184
REFERÊNCIAS	189
APÊNDICES	198
1- CARTA DE APRESENTAÇÃO	198
2- ROTEIRO DE ENTREVISTA COM PROFESSORES.....	199
3 TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA PROFESSORES.....	202

INTRODUÇÃO

A referência à universidade sempre foi presente na minha família, visto que meus pais em algum momento de suas vidas já atuaram como professores universitários. Assim, cursar uma universidade parecia um caminho “natural”, desde pequena queria ser cientista, queria ser bióloga e fui aprovada no processo seletivo da universidade no curso de Ciências Biológicas.

Entretanto, já nos primeiros semestres a escolha pela Biologia começou a ser questionada, devido à vivência nas disciplinas que não me satisfaziam principalmente pelo tipo de ensino da universidade, relacionadas, em grande parte, ao bacharelado. Mais tarde fui entender que era um ensino tecnicista. Além disso, fui percebendo que a pesquisa na Biologia era associada em grande parte à demanda de grandes empresas e interesses econômicos.

Para entender essas relações entre ensino e pesquisa na universidade minha vivência com o movimento estudantil foi fundamental. Fazíamos leituras e discussões que não estavam no currículo do nosso curso, como por exemplo, o objetivo da universidade, da educação, da pesquisa e o funcionamento de uma sociedade capitalista.

A partir dessa vivência e cursando a Licenciatura, minha vontade por ser professora foi crescendo, pois além da minha identificação com as disciplinas pedagógicas, acreditava que poderia interferir na sociedade por meio da carreira docente.

Particpei de um projeto de extensão com Etnobiologia em uma escola de um pequeno distrito, sendo a minha primeira experiência como professora em sala de aula. Lembro-me quando fizemos uma oficina no apiário da universidade, levando as turmas da escola para conhecê-lo, fazendo um paralelo entre o funcionamento da sociedade das abelhas e a nossa sociedade, discutindo política e problemas sociais com as crianças. Aquele dia me emocionou, e foi quando percebi que muitas daquelas crianças não sabiam o que era uma universidade e sequer sonhavam em cursar o Ensino Superior.

Posteriormente ingressei no PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência), no qual a principal preocupação do projeto do qual participei era produzir materiais didáticos e propor aulas diferentes. Não havia uma discussão política e social sobre a realidade das escolas nas quais trabalhávamos, nem sobre

o trabalho do professor que nos orientava na escola. O tecnicismo ficava mais uma vez evidente no meu curso nessa supervalorização das técnicas e materiais de ensino em detrimento da sua função política e social.

A relação com a professora da escola era frequente e próxima durante o PIBID, conversávamos sobre os problemas da profissão, sobre os alunos. Ela não me incentivava a seguir a carreira docente: “Não é fácil. Se puder, não seja professora. É melhor seguir a pesquisa”.

O projeto era desenvolvido com pequenos grupos de alunos. Eles escolheram desenvolver as atividades na universidade, conheceram o prédio da Biologia, passearam pelo campus. Era um acontecimento. Eu gostava disso, acreditava que estava promovendo alguma mudança na vida deles, possibilitando que conhecessem a universidade e dando-lhes acesso a informações tais como sobre o processo seletivo-vestibular, que não é evidente para muitos alunos das escolas de periferia da cidade de Viçosa.

Isso me levou a refletir: Como pode uma universidade reconhecida nacionalmente estar numa cidade pequena e não conseguir se articular com as escolas? Como pode alunos das escolas públicas da cidade não conhecerem a universidade? Como pode a relação com a universidade ser um grande acontecimento, uma visita?

Essas questões não eram respondidas no curso nem no PIBID. Mais uma vez só encontrei espaço para esse tipo de questionamento nos companheiros de movimento estudantil e em algumas práticas isoladas de colegas em projetos de extensão.

Finalmente cheguei às disciplinas de estágio supervisionado da licenciatura, o que veio aumentar meus questionamentos. Os alunos das escolas onde estagiei, em sua maioria, desconheciam a universidade e os professores da escola teciam críticas a algumas posturas da universidade, principalmente com relação as pesquisas que eram feitas na escola, mas sem retorno dos resultados e considerações para os participantes.

O estágio supervisionado parecia uma prática aparentemente aceita, porém algumas escolas não recebiam mais estagiários, algumas por estarem lotadas de estagiários, outras por estarem cansadas da “falta de ética”, em suas palavras, nas relações com a universidade.

Perguntava-me então: o que fica do estágio para a escola? Será que não estávamos reproduzindo uma prática da pesquisa com a escola que é não retornar os resultados de nosso estágio para os participantes? O que fazíamos nas escolas no lugar dos professores? O que eles achavam disso?

Com estas inquietações, produzi uma monografia na qual, refletindo sobre esses questionamentos, tentava entender como o estágio influenciava o trabalho do professor e da escola. De fundo, queria entender essa relação entre universidade e escola e o ponto de vista do professor supervisor. Percebi então que o estágio tinha contribuições para o trabalho do professor, mas também havia ausências da universidade nessa relação.

Os questionamentos levantados na monografia foram então o embrião da dissertação que aqui é apresentada. Aquilo que chamei de influência no trabalho do professor supervisor na monografia ganha agora outro nome e entendimento mais amadurecido, chamando-se desenvolvimento profissional. Aquela relação cronicamente problemática entre universidade e escola vivenciada durante a graduação ganhou respaldo na teoria sociológica de Pierre Bourdieu, sendo iluminada pelo conceito de campo de poder.

Ficam ainda muitas questões e são elas que nos movem sempre. Assim, esta breve apresentação procura evidenciar que a elaboração de uma pesquisa, desde sua proposição, não é algo espontâneo. O problema de pesquisa geralmente vai sendo construído ao longo da trajetória do pesquisador, tem a ver com seus questionamentos, com o que considera problemático, com sua relação com a sociedade. Não se nasce com o dom para a pesquisa nem com o dom para a docência. Desenvolvemos essa habilidade de acordo também com nossas disposições. Evidenciei aqui algumas delas, aquelas das quais sou mais consciente na minha construção como pesquisadora e com a elaboração do problema principal desta investigação.

O tema desta investigação insere-se no campo conceitual da formação de professores, mais especificamente na pesquisa sobre o estágio supervisionado da licenciatura em Ciências e Biologia. A pesquisa na formação de professores é um campo de investigação que vem se consolidando no Brasil (ANDRÉ, 2010). O estágio supervisionado como objeto de estudo, apesar de encontrar campo para seu desenvolvimento nos âmbitos nacional (Pimenta & Lima, 2011) e internacional (Zeichner, 2000), tem sua expressividade restrita, frente a outras temáticas.

Uma revisão realizada nas edições do ENPEC (Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências), de 1997 a 2013, buscando-se trabalhos com o descritor “estágio supervisionado”, num total de 5360 trabalhos apresentados, foram encontrados 48 com o descritor escolhido. Destes, nenhum tinha como foco de estudo o professor supervisor de estágio. Já a aprendizagem do estagiário como docente em formação inicial durante o estágio, institucionalizada como tal, vem recebendo a atenção do campo científico com base na revisão realizada (MELLO & HIGA, 2015).

O estágio supervisionado das licenciaturas do Ensino Superior do Brasil representa para o professor em formação inicial muitas vezes o primeiro contato com a escola no papel de docente, embora já tenha experienciado a escola como aluno durante grande parte de sua vida. Nesse momento, há muito para aprender com a vivência na escola em articulação com o que é aprendido na universidade.

Assim, a relação que o estagiário estabelece com os estudantes da escola, com a direção, funcionários e principalmente com o seu professor supervisor permite a entrada reconhecida e mediada por estes sujeitos no mundo escolar, se tratando de um processo de socialização profissional para os estagiários e um momento de seu desenvolvimento profissional. Entretanto, em que isso contribui no desenvolvimento profissional do professor da escola quando recebe os estagiários?

Tendo realizado uma revisão em periódicos (Revista Brasileira de Educação, Revista Educação e Sociedade, Revista Educar em Revista, Revista Ciências e Educação e Revista ENSAIO - Pesquisa em Educação em Ciências) e em anais de eventos (Congresso Nacional de Formação de Professores, Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino e Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências) encontraram-se sete trabalhos que tratam do professor supervisor de estágio e seus significados atribuídos ao estágio, sendo que apenas dois se ocuparam especificamente do seu desenvolvimento profissional na socialização com os estagiários.

Nesse sentido, há muito a se pesquisar sobre esse momento formativo para o professor supervisor, suas possibilidades, suas limitações e desafios, no intuito de contribuir para a profissionalidade docente, afastando-se de uma lógica tecnicista de entender o professor e sua formação, de maneira que se possa rumar a uma ação docente próxima do professor como intelectual transformador (GIROUX, 1997) e crítico reflexivo (CONTRERAS, 2012), também se almejando, dessa forma, uma

escola democrática, envolvida ativamente na transformação das questões sociais e políticas de nosso tempo.

Entende-se o conceito de desenvolvimento profissional docente a partir de Day (2005) para o qual a aprendizagem docente ocorre durante toda a sua carreira de maneira informal ou formal, conscientemente ou de forma “natural”, como ele afirma. Assim, desenvolvimento profissional para Day (2005) seria:

O processo pelo qual, sozinho e com os demais, o professorado revisa, renova e estende seu compromisso como agente de mudança com os fins morais do ensino e pelo qual adquire e desenvolve criticamente os conhecimentos e a prática profissionais adequadas com as crianças, os jovens e os colegas em cada fase de sua vida docente (DAY, 2005, p.17, tradução nossa).

Partindo-se desse entendimento, durante o estágio o professor supervisor de estagiários também estaria aprendendo com os estagiários. Assim, questiona-se: O que o professor aprende na socialização com os estagiários? Que mudanças essa socialização lhe proporciona? Como as condições de seu trabalho influenciam essa aprendizagem? Como sua trajetória pessoal e profissional se relacionam a essa aprendizagem? Que tipo de desenvolvimento profissional está sendo possibilitado para o professor supervisor durante o estágio?

São questões que podem ser relevantes na medida em que fazem emergir relações e sujeitos que são geralmente desconsiderados durante o estágio supervisionado. Nesse sentido, tanto o professor supervisor quanto a escola passam a ser o foco dessas questões.

Em investigação recente Nascimento (2014) estuda o processo de desenvolvimento profissional de professores supervisores do PIBID, articulando para isso suas disposições, baseando-se em Lahire. Galindo (2012) também procura de forma mais ampla, entender os sentidos e significados do estágio supervisionado para o professor da Educação Básica.

Assim, percebe-se que há uma intenção recente de compreender o desenvolvimento profissional dos professores da Educação Básica que se envolvem em projetos formativos propostos pela instituição universidade.

Nesse sentido, esta investigação procura contribuir para a compreensão do processo de desenvolvimento profissional do professor supervisor de estágio durante a socialização com o estagiário, sendo este o foco desta dissertação.

Trabalha-se com a perspectiva de entendimento do estágio supervisionado como um processo formativo para o professor supervisor de estágio desenvolvido na socialização com os estagiários e tendo como contexto a relação entre universidade e escola.

É objetivo principal desta pesquisa compreender o desenvolvimento profissional de professores da Educação Básica supervisores de estágio durante a socialização com os estagiários de Ciências Biológicas. Para isso, têm-se alguns objetivos específicos, quais sejam:

- Identificar os aspectos de desenvolvimento profissional que são ou foram desdobrados pelos professores durante a supervisão de estagiários.
- Analisar as possibilidades de influência da trajetória pessoal e profissional dos professores, principalmente relacionadas à sua atuação como professor supervisor de estágio, nos aspectos de desenvolvimento profissional identificados como consequência da socialização com os estagiários.
- Analisar a relação entre as condições de supervisão de estágio dos professores supervisores (no que diz respeito à sua profissão, à estrutura física e pedagógica da escola, à relação com o estagiário e à sua autonomia docente) com as possibilidades de desenvolvimento profissional vivenciado pelos mesmos durante a supervisão de estágio.
- Explicitar a relação entre Universidade e Escola durante o estágio supervisionado a partir do ponto de vista dos professores colaboradores da pesquisa para compreender as implicações dessa relação no desenvolvimento profissional dos professores supervisores de estágio.

Desta forma, pretende-se contribuir na percepção do estágio e da escola como importantes para o desenvolvimento profissional do professor supervisor de estágio, assim como para o entendimento das repercussões que a relação entre universidade e escola têm para a formação docente dos professores da escola.

Como estratégia de pesquisa de caráter qualitativo foram realizadas aproximações ao campo empírico por meio de observações de dois professores, estagiários e seu relacionamento. Entretanto, o material empírico foi construído principalmente por meio de entrevistas semi-estruturadas realizadas com cinco professores supervisores de estágio que trabalham em escolas públicas estaduais em Curitiba e receberam estagiários do curso de Ciências Biológicas de uma universidade pública da cidade.

Esta dissertação está organizada em cinco capítulos. No primeiro capítulo, é explicitada a construção teórica, onde são desenvolvidos os principais temas e questões que envolvem o problema de pesquisa. O capítulo 2 apresenta uma revisão de literatura em anais de eventos e periódicos da área de Educação e Educação em Ciências com o tema “estágio supervisionado”, bem como uma análise dos trabalhos encontrados. O terceiro capítulo contextualiza epistemológica e metodologicamente esta investigação, descrevendo e problematizando a trajetória de pesquisa. No quarto capítulo é apresentada a análise das entrevistas com os professores supervisores, na qual se articulam os elementos teóricos desenvolvidos ao longo da investigação para compreender o seu desenvolvimento profissional na supervisão de estagiários. Por fim, no último capítulo são realizadas algumas reflexões sobre a investigação realizada.

1 FORMAÇÃO DOCENTE: CONCEPÇÕES E POSSIBILIDADES

Neste capítulo são apresentadas as diferentes contribuições temáticas e teóricas que constroem esta investigação. Primeiramente são apresentados aportes teóricos de Pierre Bourdieu, desenvolvendo seus principais conceitos e fazendo relação com a formação de professores, entendida, portanto, como um momento de socialização profissional.

Em seguida é discutida a formação docente e concepções acerca da profissão e autonomia docente. Detalha-se mais a formação docente com o viés do desenvolvimento profissional, de acordo com Day (2005), que representa o referencial teórico principal para o entendimento da formação de professores nesta investigação.

Na continuidade, é feita uma discussão sobre o estágio supervisionado e seus diferentes entendimentos, baseando-se em Pimenta e Lima (2011) e sobre a articulação entre universidade e escola para a formação docente inicial, baseando-se na contribuição teórica de Foerster (2004; 2005) e Genovese (2014).

1.1 *HABITUS*, CAPITAIS E CAMPO DE PODER: POSSIBILIDADES PARA SE PENSAR A FORMAÇÃO DOCENTE

O objetivo desta seção é discutir alguns conceitos da construção teórica de Pierre Bourdieu que serão de importância para o entendimento do problema desta pesquisa, assim como sua contribuição para a formação docente.

A contribuição da teoria desenvolvida por Pierre Bourdieu para o entendimento do mundo social vem no sentido de superar duas visões sociológicas consideradas antagônicas: o objetivismo e o subjetivismo. Para Bourdieu (1983a) há três maneiras de conhecimento teórico sobre o mundo: o fenomenológico (interacionista, etnometodológico); o objetivista (estruturalista) e, o que ele defende, praxiológico. Este

[...] supõe uma ruptura com o modo de conhecimento objetivista, quer dizer, um questionamento das condições de possibilidade e, por aí, dos limites do ponto de vista objetivo e objetivante que apreende as práticas de fora, enquanto fato acabado, em lugar de construir seu princípio gerador situando-se no próprio movimento de sua efetivação (BOURDIEU, 1983a, p. 47).

Ou seja, um conhecimento das práticas entendido na gênese da ação. Ao mesmo tempo em que o conhecimento praxiológico critica a forma de conceber o mundo pelo objetivismo, também procura superar o conhecimento fenomenológico, que se ocupa dos sujeitos e suas ações, sem se preocupar com as “[...] condições gerais e particulares que lhe conferem sua particularidade” (BOURDIEU, 1983a, p. 51). Esse suposto desconhecimento das condições sociais que interagem com os sujeitos é perigoso, segundo Bourdieu, pois cria a ilusão de que os sujeitos são livres e autônomos para fazer suas escolhas, quando, em realidade, não o são totalmente.

O problema dessa forma de conhecimento, segundo o autor, não seria apenas seu escopo limitado, o fato de ela não atingir as bases sociais que, supostamente, condicionariam as experiências práticas, mas, sobretudo, o fato de ela contribuir para uma concepção ilusória do mundo social que confere aos sujeitos excessiva autonomia e consciência na condução de suas ações e interações (NOGUEIRA & NOGUEIRA, 2004, p. 24).

Assim, preocupado em entender as ações dos agentes no meio social, Bourdieu vai contra o que chama “amnesie da gênese” e olha tanto para o momento da ação do agente, esquecido pelo objetivismo, quanto para as condições sociais que propiciam e constroem, junto aos sujeitos, as ações. Nesse sentido, o conhecimento praxiológico desenvolvido por Bourdieu,

[...] buscaria investigar como essas estruturas encontram-se interiorizadas nos sujeitos constituindo um conjunto estável de disposições estruturadas que, por sua vez, estruturam as práticas e as representações das práticas (NOGUEIRA & NOGUEIRA, 2004, p. 26).

Realiza-se aqui uma discussão sobre seus principais conceitos, levando em conta que “os conceitos ou noções são caracterizados não por definições estáticas, mas pelos seus usos e interligações no processo de pesquisa, sendo o ato científico a construção do objeto” (CATANI, 2011, p. 191-2) e que “em última análise, a prova do pudim teórico do *habitus* [ou outro conceito de Bourdieu] deve consistir no comê-lo empiricamente” (WACQUANT, 2007, p.71). Assim, não se procura dar definições estanques dos conceitos utilizados por Bourdieu para o entendimento das relações de dominação no mundo social, mas sim aproximar-se do seu entendimento e possibilitar novas reflexões a partir da sua articulação com nosso campo empírico.

Tendo essa reflexão em mente, um conceito chave na teoria de Bourdieu para a construção do conhecimento praxiológico do meio social é o conceito de *habitus*, discutido na seção a seguir.

1.1.1 *Habitus* e socialização

O conceito de *habitus* seria um caminho para entender a gênese das ações, uma vez que “[...] o *habitus* está no princípio de encadeamento das “ações” que são objetivamente organizadas como estratégias sem ser de modo algum o produto de uma verdadeira intenção estratégica [...]” (BOURDIEU, 1983a, p.61).

Para Bourdieu, *habitus* é um conceito que permite entender como as estruturas são interiorizadas pelos agentes, operando em grupos e classes sociais. O autor considera o

[...] *habitus* como sistema subjetivo mas não individual de estruturas interiorizadas, esquemas de percepção, de concepção e de ação, que são comuns a todos os membros do mesmo grupo ou da mesma classe e constituem a condição de toda objetivação e de toda a percepção (BOURDIEU, 1983a, p. 79-80).

O estilo pessoal, por sua vez, estaria relacionado ao agente (BOURDIEU, 1983a):

Desde que a história do indivíduo nunca é mais do que uma certa especificação da história coletiva de seu grupo ou de sua classe podemos ver nos sistemas de disposições individuais *variantes estruturais* do *habitus* de grupo ou de classe, sistematicamente organizadas nas próprias diferenças que as separam e onde se exprimem as diferenças entre as trajetórias e as posições dentro ou fora da classe. O estilo “pessoal”, isto é, essa marca particular que carregam todos os produtos de um mesmo *habitus*, práticas ou obras, não é senão um desvio, ele próprio regulado e às vezes mesmo codificado, em relação ao estilo próprio a uma época ou a uma classe [...] (BOURDIEU, 1983a, p. 80-1).

Assim, para Bourdieu o mundo social existe duas vezes: uma vez na realidade objetiva das coisas (estrutura) e uma vez no estado incorporado (*habitus*) no corpo e no pensamento dos agentes sociais. Nesse sentido o *habitus* é a incorporação da estrutura pelo agente social, que “[...] se sente em casa no mundo porque o mundo está nele sob a forma do *habitus*” (BOURDIEU, 2001a, p. 174).

Dessa forma, pode-se pensar no *habitus* com a função de socialização dos agentes sociais às suas diferentes classes e grupos.

Dubar (1997) também vê a teoria de Bourdieu como uma teoria da socialização, uma vez que “[...] a socialização, segundo Bourdieu, ao assegurar a incorporação dos *habitus* de classe, produz a pertença de classe dos indivíduos, ao mesmo tempo em que reproduz a classe enquanto grupo que partilha o mesmo *habitus*” (DUBAR, 1997, p. 71).

Assim, o *habitus* possibilita a socialização, pois segundo Wacquant (2007) “[...] as nossas categorias de juízo e de acção, vindas da sociedade, são partilhadas por todos aqueles que foram submetidos a condições e condicionamentos sociais similares (assim podemos falar de um *habitus* masculino, de um *habitus* nacional, de um *habitus* burguês, etc.)” (WACQUANT, 2007, p. 67). Entretanto, a socialização é um processo que está em permanente construção, não linear e único, no qual os indivíduos assumem grande papel e não só as instituições (SETTON, 2012).

Há infinitas possibilidades e variedades para as práticas individuais dentro de uma mesma classe ou grupo. Entretanto, essa variedade expressa-se dentro de um limite, que seria o *habitus* dessa classe ou grupo, que serve como regulador dessas práticas e é ao mesmo tempo por elas construído (BOURDIEU, 2003).

A construção do *habitus* do sujeito ocorre por meio da socialização nos diferentes campos pelos quais os agentes transitam e adquirem disposições, sendo estas, atitudes ou princípios inconscientes de ação, de percepção e de reflexão duráveis e transferíveis entre os campos e que funcionam como um princípio gerador e organizador de práticas e de representações.

As disposições, nesse sentido, formam o *habitus* que é uma estrutura estruturada, por ser fruto da trajetória do indivíduo e de suas relações com as diferentes instituições socializadoras, e é predisposta a funcionar como estrutura estruturante, de acordo com as práticas que determinado campo estimula. Dessa forma, o *habitus* é o parâmetro para as práticas possíveis para aquele indivíduo de acordo com sua origem de classe ou grupo (MEDEIROS, 2014).

Dessa forma, “*habitus* não é destino” (SETTON, 2002, p.61) visto que Bourdieu foge à sociologia determinista. Assim, há um pequeno grau de ação do agente no seu *habitus*, que não é de todo mudado, mas sofre articulações de diferentes disposições. Assim, “as disposições são socialmente montadas e podem

ser corroídas, contrariadas, ou mesmo desmanteladas pela exposição a novas forças externas” (WACQUANT, 2007, p.65).

O agente, então, tomando como referência o campo no qual transita, age por diferentes estratégias para adaptar-se a esse campo, adicionando diferentes disposições a seu *habitus*, mesmo que de forma não intencional. Assim, a prática seria a “relação dialética entre a situação e o *habitus*” (WACQUANT, 2007, p. 64).

O *habitus* não necessariamente está em conformidade com o meio social em que o agente se insere. Essa conformidade somente ocorre quando as condições externas nas quais o *habitus* foi gerado são homólogas às condições onde funciona (WACQUANT, 2007). O *habitus* ajusta o corpo ao ambiente e é também ajustado por ele, sendo adaptável a ele. Entretanto, a correspondência entre expectativas (ambiente) e disposições (*habitus*) nunca será perfeita (BOURDIEU, 2001a). Nesse sentido, a inconformidade dos *habitus* de acordo com os meios sociais onde funciona é o que impulsionaria as mudanças sociais, para Bourdieu.

Enfim, o conceito de *habitus* não expressa uma ordem social funcionando pela lógica pura da reprodução e conservação; ao contrário, a ordem social constitui-se através de estratégias e de práticas nas quais e pelas quais os agentes reagem, adaptam-se e contribuem no fazer da história (SETTON, 2002, p. 65).

Por outro lado, o *habitus* é caracterizado também pela sua inércia incorporada (WACQUANT, 2007), que se deve ao peso relativamente grande das disposições criadas e reforçadas na socialização primária durante a infância na instância familiar socializadora.

Na família, o *habitus* primário do agente é construído, tomando como referência o *habitus* da classe à qual pertence. Ao longo da trajetória do indivíduo, novas disposições são sobrepostas a esse *habitus* primário, que representa, portanto, uma base relativamente permanente. Assim, nas diferentes socializações pelas quais os agentes passam como na escola, no trabalho, por meio da mídia, entre outros, um *habitus* secundário vai sendo formado tendo como matriz o *habitus* primário (MEDEIROS, 2014).

Para Wacquant,

[...] o *habitus* é uma noção mediadora que ajuda a romper com a dualidade de senso comum entre indivíduo e sociedade ao captar “a interiorização da exterioridade e a exteriorização da interioridade”, ou

seja, o modo como a sociedade se torna depositada nas pessoas sob a forma de disposições duráveis, ou capacidades treinadas e propensões estruturadas para pensar, sentir e agir de modos determinados, que então as guiam nas suas respostas criativas aos constrangimentos e solicitações do seu meio social existente (WACQUANT, 2007, p. 64).

Setton (2002) observa e sugere que as instâncias socializadoras tradicionais - família e escola - no mundo contemporâneo estão perdendo a exclusividade na socialização dos agentes. Assim, para a autora, os *habitus* dos agentes modernos são formados por pressões de diversas instâncias que constituem o mundo “[...] com uma variedade crescente de instituições produtoras e promotoras de saberes, valores e comportamentos” (SETTON, 2002, p. 67).

Nesse sentido, os espaços de socialização dos agentes são híbridos e diversificados, sendo o *habitus* também híbrido, pois é “[...] produto de um processo simultâneo e sucessivo de uma pluralidade de estímulos e referências não homogêneas, não necessariamente coerentes” (SETTON, 2002, p. 66). Para a autora ocorre também uma desinstitucionalização das agências socializadoras, principalmente com as mídias de massa, o que colabora para a produção de *habitus* híbridos.

Dessa forma, o *habitus* do agente moderno também é distinto e híbrido e seria caracterizado não somente pelo passado incorporado, mas também seria

[...] um sistema em construção, em constante mutação e, portanto, adaptável aos estímulos do mundo moderno: um *habitus* como trajetória, mediação do passado e do presente; *habitus* como história sendo feita; *habitus* como expressão de uma identidade social em construção (SETTON, 2002, p. 67).

Nesta seção foi possível trazer à compreensão o conceito de *habitus* discutido por Bourdieu, percebendo-o como fruto de diferentes socializações pelas quais passam os agentes e ao mesmo tempo servindo de base para essa socialização. Também foi possível agregar algumas contribuições contemporâneas sobre o conceito como as de Setton (2002) a respeito das instituições socializadoras modernas que não se centrariam apenas na família e na escola, mas sim seriam heterogêneas, também possibilitando a construção de *habitus* híbridos.

1.1.2 Os conceito de campo e capital

Outro conceito central na teoria de Bourdieu é o campo, que tem relação de interdependência com o conceito de *habitus*. Assim,

Campo seria um espaço de relações entre grupos com distintos posicionamentos sociais, espaço de disputa e jogo de poder. Segundo Bourdieu, a sociedade é composta por vários campos, vários espaços dotados de relativa autonomia, mas regidos por regras próprias (SETTON, 2002, p.64).

Bourdieu (1983b) atribui algumas definições aos diferentes campos sociais. Assim, estes seriam espaços de posições sociais, que para Bourdieu, substituem a noção de sociedade (CATANI, 2011), possuindo leis gerais a todos os campos e também propriedades específicas. Os campos se definem pelos seus objetos de disputa e pelos seus interesses específicos.

Algumas propriedades gerais dos campos que Bourdieu (1983b) pontua são:

1. “Para que um campo funcione, é preciso que haja objetos de disputas e pessoas prontas para disputar o jogo, dotadas de *habitus* que impliquem no conhecimento e no reconhecimento das leis imanentes do jogo, dos objetos de disputa etc” (BOURDIEU, 1983b, p.90).

2. O campo é formado pela disputa entre os agentes ou instituições por capital específico deste campo ou pelo monopólio da violência legítima no campo.

3. Nessa disputa, há os que têm a tendência em conservar seu capital específico, ou seja, seu monopólio no campo e representam a ortodoxia, enquanto que os recém-chegados no campo, munidos de um capital específico menor, tem a tendência a subvertê-lo, ou seja, à heresia.

4. A subversão no campo pelos recém-chegados é feita dentro de um limite que impede que o campo seja destruído estruturalmente.

5. A destruição desse campo é impedida porque os agentes, inclusive os recém-chegados, compactuam em mantê-lo, pois têm interesse em “[...] tudo aquilo que constitui o próprio campo, o jogo, os objetos de disputas, todos os pressupostos que são tacitamente aceitos, mesmo sem que se saiba, pelo simples fato de jogar, de entrar no jogo” (BOURDIEU, 1983b, p.91) e que constituem a doxa.

6. O próprio investimento para entrar no jogo do campo é levado em consideração como um fator que justifica a sua manutenção.

7. Há uma relação entre um *habitus* e um campo, pois o *habitus* é gerador das estratégias dos agentes para que se mantenham no campo segundo seus interesses e de forma não intencional. Assim, “apenas quem tiver incorporado o *habitus* próprio do campo tem condições de jogar o jogo e de acreditar n(a importância d)esse jogo” (CATANI, 2011, p 193).

O *habitus*, sistema de disposições adquiridas pela aprendizagem implícita ou explícita que funciona como um sistema de esquemas geradores é gerador de estratégias que podem ser objetivamente afins aos interesses objetivos de seus autores sem terem sido expressamente concebidas para este fim (BOURDIEU, 1983b, p.95).

Nesse sentido, campos são microcosmos sociais incluídos no espaço social global (CATANI, 2011), onde os diferentes capitais e *habitus* dos agentes se relacionam e onde os agentes estão em constante disputa pelo seu reconhecimento no campo.

Cada posição do agente no campo é definida pelo montante de capital específico circulante, bem como pelo volume e estrutura das diferentes espécies de capitais. Os agentes se utilizam de diferentes estratégias, que têm relação com seu *habitus* (MEDEIROS, 2014) para manter ou melhorar sua posição, aumentar ou conservar o capital e transformar parcial ou totalmente as regras do jogo.

Dentro do campo ocorre uma distribuição desigual de capitais, existindo, portanto, dominantes e dominados (CATANI, 2011) por isso a disputa entre os agentes.

[...] o espaço social é definido pela exclusão mútua, ou pela distinção, das posições que o constituem, isto é, como estrutura de justaposição de posições sociais (definidas como posições na estrutura de distribuição das diferentes espécies de capital) (BOURDIEU, 2001a, p. 164).

Entre os diferentes campos e subcampos há a produção e mobilização dos diferentes poderes, bens simbólicos ou capitais, sendo este outro conceito central na sociologia de Pierre Bourdieu.

Pode-se assim falar de tantas formas de capital quanto sejam os campos relativamente autônomos de produção simbólica presentes em dada sociedade. Bourdieu observa que essas formas específicas de capital, embora se definam e sejam inicialmente válidas apenas

no âmbito restrito de determinado campo, podem, em alguma medida, ser reutilizadas em outros campos e no universo social em geral (NOGUEIRA & NOGUEIRA, 2004, p. 41-2).

A contribuição do conceito de capital elaborado por Bourdieu extrapola o entendimento de capital econômico atribuído ao marxismo e é desenvolvido no sentido de entender a sociedade influenciada por muito mais que fatores estritamente econômicos. Para Bourdieu, a dominação social é em grande parte simbólica. Assim, a posse dos diferentes capitais produzidos nos diferentes campos e utilizados nos mesmos confere diferentes posições sociais e relações de dominação e violência simbólica.

Nesse sentido, uma relação que permite evidenciar o conceito de capital é o olhar que Bourdieu lança à escola e aos bens educacionais para evidenciar que a atribuição ao mérito e ao dom do desempenho escolar está ocultando uma relação de posse e de poder diferenciada do capital cultural pelos agentes.

Em outras palavras, tratando todos os educandos, por mais desiguais que sejam eles de fato, como iguais em direitos e deveres, o sistema escolar é levado a dar sua sanção às desigualdades iniciais diante da cultura (BOURDIEU, 2001b, p. 53).

E, assim, devido à posse diferenciada de capital cultural as diferentes classes sociais têm uma relação específica com a escola. Para as classes econômica e culturalmente menos favorecidas a relação com a educação é por necessidade. Assim sua escolarização é curta e feita com resignação, aceitando que são menos “aptos” aos estudos, como os julga a escola, apenas para obter qualificações profissionais mínimas exigidas pela sociedade. Para a classe média existe a ilusão de que por meio da escola democrática todos os agentes poderão com esforço e dedicação ascender socialmente, investindo de forma maciça na educação e apresentando “boa vontade cultural”, que seria a abertura a aprender a cultura dominante. Para as elites, por sua vez, o capital cultural e econômico são princípios de distinção, a escola funciona como um prolongamento do meio familiar dos agentes, uma vez que a cultura de elite é a dominante no meio escolar. O investimento na educação é diletante e desconstruído e o esforço escolar, ligado às outras classes, é desvalorizado (NOGUEIRA & NOGUEIRA, 2004).

Entretanto, se até 1950 na França, segundo Bourdieu (2001b) as classes menos favorecidas econômica e culturalmente eram excluídas da escola pelo seu

acesso nos exames de seleção e convencidas de que não eram capazes de aceder à escola, depois de 1950, categorias excluídas passaram a entrar na escola. As classes mais favorecidas, devido à competição intensa que se instaurou nos exames escolares, passaram a investir ainda mais na distinção pela educação e na desvalorização dos diplomas (capital cultural institucionalizado) no mercado educacional. Ou seja, quanto mais restrito o acesso à determinada titulação por meio de um diploma em algum curso específico, mais valorizado simbolicamente no mercado educacional. E aquele diploma antes valorizado agora é considerado requisito mínimo e, portanto, perde seu status social outrora conquistado pelas elites.

Assim, entrando no sistema escolar, as classes sociais desfavorecidas percebem que não basta entrar para “[...] ter acesso às posições que podiam ser alcançadas com os certificados escolares” (BOURDIEU, 2001b, p. 220). Para Bourdieu

[...] a estrutura da distribuição diferencial dos benefícios escolares e dos benefícios sociais correlativos foi mantida [...] o processo de eliminação foi diferido e estendido no tempo e, por conseguinte, como que diluído na duração, a instituição é habitada, permanentemente, por excluídos potenciais que introduzem nela as contradições e os conflitos associados a uma escolarização cujo único objetivo é ela mesma (BOURDIEU, 2001b, p. 221).

Dessa forma, a promessa de ascensão social pela educação feita pela escola continua distante de se realizar para as classes média e mais desfavorecida. Com isso, Bourdieu revela a lógica oculta da reprodução social associada à escola, por meio da qual as elites seguem elites e as classes desfavorecidas continuam excluídas. Para romper com essa lógica, Bourdieu sugere uma pedagogia racional, que teria como objetivo tornar explícito o implícito no que diz respeito ao capital cultural diferentemente distribuído entre as classes sociais (NOGUEIRA & NOGUEIRA, 2004).

1.1.3 Contribuições de Bourdieu para a formação docente

A articulação da teoria de Bourdieu com a produção na área de formação docente é fecunda, visto a variedade de trabalhos na área que empregam este referencial (GENOVEZ, 2008; KNOBLAUCH, 2008; SAMBUGARI, 2010; RIBEIRO,

2015 entre outros). Nesses trabalhos ocorre a apropriação teórica de Bourdieu e adequação para a realidade da atividade docente e de sua formação.

Preocupada com o processo de socialização profissional de professoras iniciantes, Knoblauch (2008) utiliza o conceito de *habitus* para entender como no início de sua carreira, as professoras vão adquirindo, perdendo ou mantendo disposições para a socialização na escola. Genovez (2008) também mobiliza o conceito de *habitus* para compreender a trajetória profissional de uma professora reconhecida entre seus pares como boa profissional, assim como cria o conceito de capital docente, para nominar o capital cultural e social acumulados especificamente no exercício da docência, além de discutir a potencialidade de se entender a escola como um campo de poder.

Sambugari (2010) procura entender o processo de formação continuada ocorrida pela socialização entre professores durante cursos de formação continuada. A autora conclui que essa formação ocorre se houver reestruturação do *habitus* docente, a depender do capital cultural do professor e de sua posição no campo educacional, principalmente na relação com as secretarias de educação.

Para discutir o processo de evasão em um curso superior de Física na perspectiva da permanência de estudantes no curso, Ribeiro (2015) discute esse problema a partir, dentre outros fatores, da posse diferenciada de capital cultural pelos estudantes, olhando para a sua trajetória familiar e para sua relação com a universidade.

Dessa forma, percebe-se a fecunda e potencial articulação entre a teoria de Bourdieu e pesquisas na área de formação de professores. A pesquisa aqui proposta tem como objetivo principal compreender o desenvolvimento profissional do professor supervisor do estágio de Ciências Biológicas enquanto supervisiona os estagiários. Para isso, portanto, se faz interessante entender a relação entre estagiário e professor supervisor como um momento e espaço de socialização com efeitos no *habitus* dos agentes envolvidos. *Habitus* estes que podem ter algumas de suas facetas percebidas supostamente por meio de algumas de suas disposições, como a disposição do professor supervisor como professor formador e como professor em formação e as suas concepções de estágio e de profissão docente e que, seguramente, são construídas ao longo de sua trajetória profissional e pessoal.

Outro conceito que se faz importante nesta pesquisa é o de campo. Para isso, baseou-se tanto em Bourdieu quanto em Genovez (2008) e Genovese (2014) que

observa que a escola não pode ser vista de forma isolada e propõe que esta seja um subcampo do campo educacional brasileiro, pois este não “[...] sucumbe a todas as demandas que provêm de seu exterior como, por exemplo, àquelas oriundas do campo universitário” (GENOVESE, 2014, p. 64).

Para Genovese (2014) o campo educacional brasileiro teve seu desenvolvimento no século XX. Para isso, foram desenvolvidas na época algumas condições que se relacionam com a autonomia do campo educacional frente a outros campos, como

[...] o estabelecimento e a institucionalização de uma rede laica de escolas; a delimitação do espaço profissional do professor; a diferenciação e autonomização do campo em relação a outros espaços sociais e o estabelecimento de regras, objetivos, valores e linguagem próprias, tidas como legítimas no interior do campo (GENOVESE, 2014, p. 64).

Assim, Genovese (2014) propõe que o campo educacional brasileiro seja observado como formado por 4 subcampos: campo da confederação e federação dos profissionais da educação; campo universitário; campo das secretarias de educação e campo escolar, que se relacionam entre si por meio da violência simbólica e pela capacidade de refração das imposições entre os campos. “Há uma hierarquia entre esses subcampos do campo educacional brasileiro que determina as relações de forças entre um e outros e dos outros sobre um” (GENOVESE, 2014, p. 69).

Defendendo o entendimento da Escola como um campo, Genovez (2008) discute algumas características que podem contribuir para tal entendimento. Ressalta, entretanto, que essa conceituação pode ser controversa, mas que o conceito de campo desenvolvido por Bourdieu é proposto para que seja problematizado nas diferentes realidades sociais e não simplesmente comprovado. Portanto, “[...] o campo da escola não está dado, o que implica em sua construção” (GENOVEZ, 2008, p.80).

O autor ainda destaca que essa conceituação é importante para permitir, por exemplo, que a Escola seja vista como portadora de poderes, conhecimentos e disputas, o que pode auxiliar numa nova visão sobre a instituição escolar que extrapole a de submissão à Universidade.

Assim, compactuando com a proposta de Genovez (2008) de escola como campo, pontuam-se alguns dos aspectos da realidade escolar em articulação com as propriedades dos campos elencadas por Bourdieu (1983b) e aqui apresentadas anteriormente que permitiram ao autor observá-la como tal e que constroem nosso posicionamento a respeito.

A primeira delas é a existência de legislação própria para a formação de professores e seu exercício, o que define “[...] uma representação coletiva que implique numa moral própria da atividade docente, indicadora de coesão, distinção e geradora de reconhecimento social” (GENOVEZ, 2008, p.82) e, portanto, de diferenciação social, o que pode estar relacionado a um capital específico da atividade docente.

Indo além da legislação que cerca a atividade docente, Genovez (2008) observa que há uma coesão própria da atividade docente na qual, mesmo com as diferentes atribuições dos professores, na sua complexidade existe uma organização interna que impede que um professor exerça a função de outro, evidenciando que a docência “[...] possui características incorporáveis e incorporadas somente para aqueles que compõem este corpus denominado magistério, marca distintiva do Homo magister” (GENOVEZ, 2008, p.82).

Outro apontamento é feito no sentido de que há resistência por parte das escolas de periferia às reformas educacionais propostas pelas autoridades centrais, o que pode estar relacionado com a existência de um campo escolar que refrata as imposições de outros campos, relacionado, portanto, à propriedade de autonomia do campo descrita por Bourdieu (1983b) e também à hierarquização das escolas (periferia e centro, por exemplo).

Genovez (2008) observa que há também no campo escolar o poder de propor matérias escolares, como no caso da Geografia e das Ciências, que, de acordo com o autor, foram disciplinas originadas de demandas da Escola e posteriormente incluídas pela Universidade, ao contrário do que comumente se acredita. Para o autor isso só é possível porque “[...] os professores da educação básica compartilham crenças, práticas, expectativas, padrões cognitivos, conteúdos, regras e etc.” (GENOVEZ, 2008, p. 83).

Por último, o autor ressalta o conjunto de disposições tidas como escolásticas e que formariam o *habitus* da atividade docente, compondo o campo escolar. A saber:

Universalidade, afastamento dos fins práticos, das necessidades econômicas, altruísmo, clareza, docilidade, eloquência, certo desprestígio social e cultural quando comparada a instituições acadêmicas, possibilidade de simulação, atividade que oferece baixo risco e etc. são disposições indelévels de um *habitus* tipicamente escolástico (BOURDIEU, 2001) que serve de princípio de visão e divisão social do qual os alunos e, preferencialmente, os professores são uma das suas partes objetivas mais salientes, não sendo desta forma coincidência se se fazem enxergar e serem como tais, Homo magister (GENOVEZ, 2008, p.84).

Reconhece-se que a proposição do campo escolar feita por Genovez (2008) pode gerar controvérsias teóricas e carece de futuros aprofundamentos que não são objetivos desta investigação. Entretanto, os conceitos teóricos são formulados para serem questionados, reformulados e adaptados às realidades sociais investigadas. Assim, mesmo que o foco desta pesquisa não seja discutir a existência do campo escolar na realidade investigada, este conceito e suas propriedades se fazem importantes e são adotados neste momento para nos ajudar a compreender a relação de autonomia entre as instituições universidade e escola, entendidas, portanto, como subcampos universitário e escolar, respectivamente.

Para isso, trabalha-se com a perspectiva de Genovese (2014) que tem o interesse nas relações desenvolvidas entre os subcampos do campo educacional e sua capacidade de refração das demandas e pressões entre os mesmos, o que caracterizaria sua autonomia em três graus crescentes:

O primeiro grau de autonomia da prática docente é chamado de **autonomia restrita**, gerando dependência intelectual e material. São

práticas, ou seja, ações empreendidas pelo professor no campo escolar, quase sempre de forma repetitiva, aplicacionista, marcada por uma linguagem alienígena e acrítica, que têm sua origem (pensamento, construção, implementação e avaliação) e demandas em outros subcampos (GENOVESE, 2014, p. 69).

O segundo grau de autonomia da prática docente é chamada de **autonomia relativa** e ocorre quando os professores reconhecem sua posição no campo que estão inseridos e estabelecem relações de cooperação com outros subcampos para aumentar seu capital. Os agentes fazem demandas para outros campos, que são, em parte aceitas. As ações que são produzidas nessa cooperação têm valor

reconvertido para ambos os campos, entretanto, ainda ocorre reprodução integral de demandas externas (GENOVESE, 2014).

Por último, no terceiro grau de autonomia, denominado de **autonomia elevada**, são os próprios professores do subcampo escolar que se reconhecem e aos seus pares na posição do campo, produzem e consomem o produto cultural e refratam as imposições dos outros campos escolares, fazendo-lhes, por outro lado, demandas.

Nesse sentido, a relação entre universidade e escola é aqui entendida como uma relação entre agentes de diferentes subcampos educacionais e que configura uma das condições de supervisão do professor supervisor de estágio. Desta forma, esta relação pode estar influenciando no desenvolvimento da sua interação com o estagiário e, conseqüentemente, no seu desenvolvimento profissional como professor da Educação Básica.

Para entender essa relação entre os diferentes subcampos educacionais considera-se nesta investigação os graus de autonomia da escola com relação à universidade, segundo Genovese (2014). Portanto, são possíveis aproximações com a teoria praxiológica de Bourdieu, principalmente por entender que o problema de pesquisa proposto tem articulação tanto com as estruturas sociais quanto com os agentes envolvidos e entendendo a escola e a universidade como subcampos inseridos no campo educacional, o que tem implicações para a autonomia da escola e também no desenvolvimento profissional docente, de acordo com Day (2005).

Na próxima seção desenvolve-se entendimentos sobre a formação docente, defendendo a perspectiva de desenvolvimento profissional de Day (2005).

1.2 ENTENDIMENTOS E PRÁTICAS DE FORMAÇÃO DOCENTE

A formação docente é um ponto crucial na configuração da profissão dos professores. Nas palavras de Nóvoa (1995, p.18): “É aqui que se produz a profissão docente. Mais do que um lugar de aquisição de técnicas e de conhecimentos, a formação de professores é o momento-chave da socialização e da configuração profissional”. Com esse sentido de formação docente como socialização Chantraine-Demilly (1995) propõe

[...] que se designe por *modos de socialização* os conjuntos de procedimentos através dos quais o homem se torna um ser social, e

por *formação* os modos de socialização comportando uma função consciente de transmissão de saberes e de saber-fazer (CHANTRAINE- DEMAILLY, 1995, p. 142).

A partir da análise de pesquisas sobre formação de professores, Romanowski (2013, p.482) aponta a possibilidade da existência de um sistema de formação de professores em paralelo ao sistema de ensino, “[...] que abrange a formação inicial e continuada desenvolvida na esfera federal, estadual e municipal e privada. São cursos, propostas, projetos com a finalidade de realizar a formação de professores”.

Essa percepção da formação docente como um sistema paralelo se justifica pela intensa produção tanto com relação às políticas públicas (por exemplo o PIBID e a resolução de 2015 do Conselho Nacional de Educação com relação à formação docente) quanto à pesquisa na área da Educação (ROMANOWSKI, 2013).

A atenção dos diferentes governos com a formação de seus profissionais docentes é recorrentemente justificada pela preocupação com a qualidade da educação básica e da aprendizagem dos estudantes, que é apontada como de baixo desempenho por diferentes diagnósticos (DAVIS et al., 2011).

Além disso, existe um investimento na formação docente, pois se observa uma nova “[...] configuração da organização do trabalho sob critérios de produtividade e excelência, expressando uma regulação que, embora dirigida à promoção da educação para todos, encontra-se fortemente ancorada no mercado e controle do trabalho” (ROMANOWSKI, 2010, p. 287). Ou seja, não é possível dissociar a formação de professores da realidade social, política e econômica tanto de âmbito nacional quanto internacional.

Com relação à pesquisa sobre formação de professores, apesar do Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais (INEP) existir desde 1937 voltado para a investigação na área educacional, no Brasil somente a partir da década de 1980 a produção científica na área adquire relevância com congressos, revistas, programas de pós-graduação e intensos debates (ROMANOWSKI, 2013).

Romanowski (2013) reflete que a realidade da produção científica acompanha o contexto social e político de cada época. Assim, por exemplo, a autora destaca o acúmulo de pesquisas sobre formação de professores na década de 1990 associado à uma emergente valorização da educação como meio de acessar as inovações tecnológicas da terceira revolução industrial. Assim, a demanda por formação é estimulada e, da mesma forma, a preocupação em investigá-la.

De forma geral, Romanowski (2013) ressalta que os temas das pesquisas se relacionam com as políticas educacionais que são vigentes em determinadas épocas. A autora aponta que pesquisas sobre o PIBID estão emergindo nos últimos anos, por exemplo. Por outro lado, reitera que existe a demanda por “[...] investigações que colocam professores como colaboradores e investigadores de sua própria prática” (ROMANOWSKI, 2013, p.495), assim como novas proposições teóricas.

Concluindo, a autora aponta que a

intensificação da pesquisa sobre formação docente, embora permita uma maior compreensão das modalidades (cursos, programas), das políticas, das teorias que fundamentam o campo, bem como da própria pesquisa desenvolvida, exige continuidade de aprofundamento das reflexões e estudos. Os dilemas, entraves, fragilidades, condições em que se efetiva a formação e a pesquisa, são desafios tanto para os órgãos do sistema educacional, como para o campo de investigação (ROMANOWSKI, 2013, p.496).

Tendo-se em vista as reflexões de Romanowski (2013) aqui ressaltadas a respeito da pesquisa na formação de professores, reitera-se a assertiva observação de André (2010) a respeito da formação docente configurar-se como um campo de estudos, devido à:

existência de objeto próprio, uso de metodologia específica, uma comunidade de cientistas que define um código de comunicação próprio, integração dos participantes no desenvolvimento da pesquisa e reconhecimento da formação de professores como um elemento fundamental na qualidade da ação educativa, por parte dos administradores, políticos e pesquisadores (ANDRÉ, 2010, p. 175).

1.2.1 Disputa de conceitos e concepções: desenvolvimento profissional

Estendendo o conceito de campo de estudo ao conceito de campo de poder desenvolvido por Bourdieu (1983b) para o entendimento da área de formação de professores como tal, é plausível que exista em seu interior a disputa pela legitimação de práticas, concepções e projetos. Este é o caso, por exemplo, dos diferentes entendimentos sobre a formação docente.

Marcelo Garcia (1999) apresenta três tendências para a formação de professores e o uso do termo Formação para designá-la. A primeira afirma que “a

formação diz respeito a dimensões que não podem ser investigadas, e por isso recusam sua utilização” (MARCELO GARCIA, 1999, p.18). A segunda diz que o termo se refere a muitos conceitos que podem ser contraditórios entre si, também propondo que não seja mais utilizado. Já a terceira tendência, que é a do autor, defende o uso do termo formação, uma vez que ele implica ações dos adultos, “que se destina à aquisição de saberes e de “saber-fazer” mais do que de “saber-ser” (p.19).

A partir das conceituações realizadas por diferentes autores, Marcelo Garcia (1999) vai construindo a sua conceituação de formação de professores, que seria:

a área de conhecimentos, investigação e de propostas teóricas e práticas que, no âmbito da Didáctica e da Organização Escolar, estuda os processos através dos quais os professores – em formação ou em exercício - se implicam individualmente ou em equipa, em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem (MARCELO GARCIA, 1999, p.26).

O debate entre os conceitos de formação é apenas um exemplo dos embates que existem no campo da formação de professores. O conceito de desenvolvimento profissional, adotado neste trabalho, também é alvo de debates. Na seguinte seção este será apresentado.

1.2.2 O debate sobre desenvolvimento profissional

Fiorentini e Crecci (2013) fazem um resgate do termo Desenvolvimento Profissional e seus diferentes usos. Segundo os autores, o termo foi introduzido globalmente pela Organização das Nações Unidas para a educação, a ciência e a cultura (UNESCO), Organização dos Estados Ibero - Americanos (OEI) e Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE) e que na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996 esse termo também aparece. Entretanto, há vários sentidos registrados para o conceito.

Os autores observam que o conceito Desenvolvimento Profissional é sugerido em oposição “ao processo tradicional e não contínuo de formação docente” (FIORENTINI & CRECCI, 2013, p.12). Fiorentini o concebe como

“[...] um processo contínuo que tem início antes de ingressar na licenciatura, estende-se ao longo de toda sua vida profissional e acontece nos múltiplos espaços e momentos da vida de cada um, envolvendo aspectos pessoais, familiares, institucionais e socioculturais” (FIORENTINI, 2008, p.45 *apud* FIORENTINI & CRECCI, 2013, p.13).

Na concepção de formação tradicional subentende-se que este seja um processo de fora pra dentro: “O formador exerce uma ação que supõe necessária para que o aluno adquira uma forma esperada pelas instituições ou pela sociedade, para atuar em um campo profissional” (FIORENTINI & CRECCI, 2013, p.12-13). Por outro lado, o entendimento de formação docente como desenvolvimento profissional sugere a transformação do sujeito dentro de um campo profissional, não sendo apenas uma sujeição do sujeito às pressões externas a ele. Larrosa (1999 *apud* FIORENTINI & CRECCI, 2013), por exemplo, dá um olhar mais subjetivo à formação, aproximando-se à autoformação.

Para Day (1999), segundo Fiorentini e Crecci (2013), desenvolvimento profissional é um processo de aprendizagens diversas e espontâneas com benefício para o indivíduo, grupo e escola.

[...] processo através do qual os professores, enquanto agentes de mudança, reveem, renovam e ampliam, individualmente ou coletivamente, o seu compromisso com os propósitos morais do ensino, adquirem e desenvolvem, de forma crítica, juntamente com as crianças, jovens e colegas, os conhecimentos, as destrezas e a inteligência emocional, essenciais para uma reflexão, planificação e práticas profissionais eficazes, em cada uma das fases das suas vidas profissionais (DAY, 1999, p. 20 e 21 *apud* CRECCI E FIORENTINI, 2013, p.14).

Para Almeida (2000 *apud* FIORENTINI & CRECCI, 2013) desenvolvimento profissional envolve processos de “crescimento, de evolução e de ampliação das possibilidades de atuação dos professores” (p.14).

Assim, percebe-se que não há um conceito único a respeito de desenvolvimento profissional, mas a maior parte dos autores converge para

a necessidade da participação plena dos professores, seja na elaboração de tarefas e práticas concernentes ao próprio desenvolvimento profissional, seja na realização de estudos e investigações que tenham como ponto de partida as demandas, problemas ou desafios, que os professores trazem de seus próprios

contextos de trabalho na escola (FIORENTNI & CRECCI, 2013, p.15).

Nesta investigação adota-se o entendimento de desenvolvimento profissional proposto por Day (2005), que será mais bem discutido na seção seguinte.

1.2.3 Desenvolvimento profissional: alguns pressupostos e condições

Um dos pressupostos de Day (2005) para se entender o desenvolvimento profissional docente é que o desenvolvimento da escola somente ocorre se houver a preocupação com o desenvolvimento profissional do professor, daí decorre a importância de se investir em estudos e práticas que estimulem seu desenvolvimento, que para Nóvoa (1995) devem ser variados.

Nesse sentido, assume-se uma visão ampliada da aprendizagem profissional, não limitada apenas a cursos de formação inicial e continuada, que envolve diferentes práticas de aprendizagens e inclui

[...] a aprendizagem a partir da experiência, em grande medida individual e sem ajuda externa, por meio da qual a maioria dos docentes aprende a sobreviver, adquirindo maior competência e eficiência na aula e na escola, assim como as oportunidades de desenvolvimento informal e as ocasiões mais formais de aprendizagem “acelerada” que as atividades de educação e formação permanente oferecidas dentro e fora da escola proporcionam (DAY, 2005, p.15, tradução nossa)

Assim, a aprendizagem da profissão docente para Day (2005) ocorreria de quatro maneiras: Ensino direto; Aprendizagem na escola; Aprendizagem fora da escola e na sala de aula com os alunos. O autor ressalta a importância da aprendizagem informal (DAY, 2005) para o desenvolvimento profissional docente. Portanto, a aprendizagem do professor poderia estar ocorrendo também quando este recebe estagiários futuros professores.

Justifica-se essa valorização da aprendizagem informal de professores, no sentido de valorizar o conhecimento da experiência construído no cotidiano do trabalho na instituição escolar pelo professor. Collares et al. (1999) caracteriza a experiência como “ruptura em potência” (p. 209) por permitir a descontinuidade do conhecimento, da vida e uma ressignificação dos mesmos, com “[...] a construção de soluções parciais e locais” (p. 209) desenvolvendo novos conhecimentos. Os

autores observam que os saberes da experiência, por isso, devem ser levados em consideração como geradores de novos significados na formação docente.

Porém, Day (2005) alerta que apenas a vivência e a experiência não bastam sozinhas para o desenvolvimento profissional, estas devem ser refletidas criticamente e receber, inclusive, para isso, contribuições de agentes externos à escola, como a universidade, mas com centralidade de suas ações na instituição escolar.

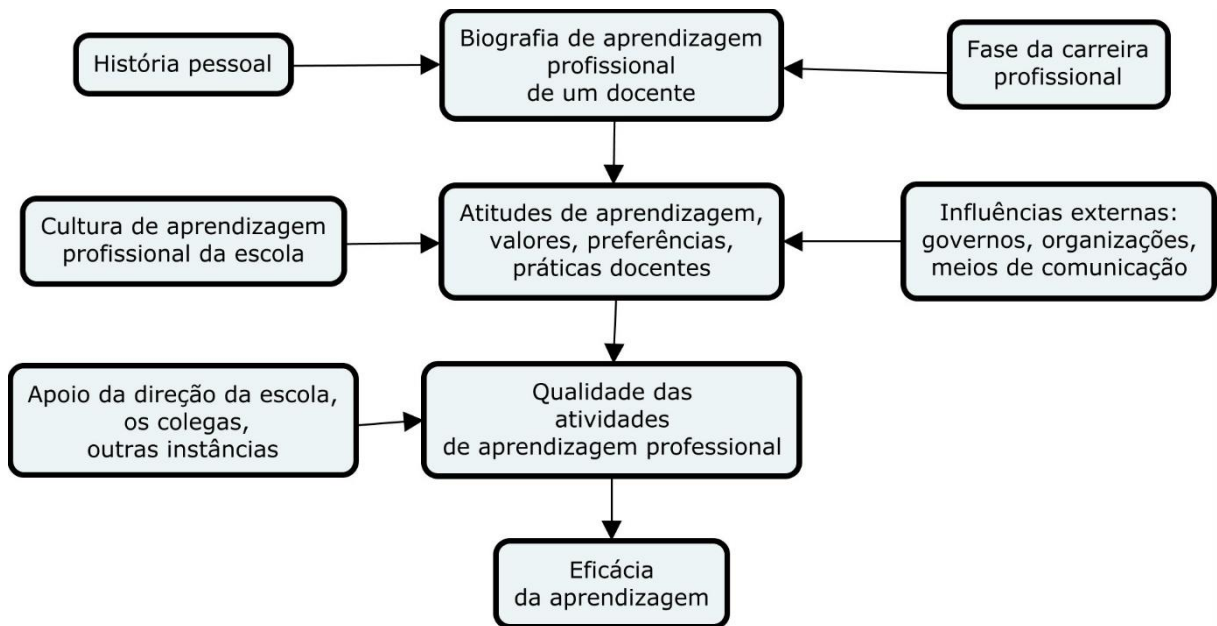
Portanto, para Day (2005) o desenvolvimento profissional

Significa estabelecer e manter níveis elevados de docência; interagir de maneira diferenciada com um conjunto de estudantes cujas necessidades, motivações, circunstâncias e capacidades variam e, no entanto, para os quais as expectativas de rendimento devem ser apropriadas e estimulantes; ser membro ativo de comunidades adultas dentro e fora da escola; responder às exigências externas de mudança, e manter o compromisso, o entusiasmo e a confiança em si mesmo no meio da contínua turbulência da vida da sala de aula e da escola (DAY, 2005, p.16, tradução nossa).

Percebe-se o caráter central que tem a aprendizagem dos discentes para o desenvolvimento profissional do professor, o que vem ao encontro do que Marcelo García (1999) destaca ao afirmar que a mudança de práticas e concepções dos professores só ocorre intencionalmente caso os professores percebam que estas ocasionam melhorias na aprendizagem de seus alunos.

Além de preocupar-se com os objetivos da aprendizagem para os professores, Day também se ocupa em entender os fatores que influenciam no seu desenvolvimento. Nesse sentido, o autor articula diferentes aspectos que nos possibilitam compreender o desenvolvimento profissional docente, como visualizado na Figura 1.

FIGURA 1- FATORES QUE CONTRIBUEM COM A APRENDIZAGEM PROFISSIONAL DO PROFESSOR



FONTE- Day, 2005, p. 17 (tradução nossa).

Assim a história pessoal do professor em conjunto com sua fase na carreira profissional possibilitam a construção de uma biografia de aprendizagem profissional do professor. Esta biografia em articulação com a cultura de aprendizagem profissional da escola onde trabalha e influências externas à escola no trabalho do professor influenciam nas atitudes de aprendizagem, valores, preferências e nas práticas docentes.

Dessa forma, quando se atenta para sua biografia de aprendizagem e suas necessidades advindas da fase de carreira na qual o professor se encontra pode ser possível compreender a aprendizagem do professor durante a supervisão de estagiários, pois são aspectos que sinalizam o que o professor está buscando aprender.

Estas, em conjunto com o apoio da direção escolar e dos colegas professores, permitem uma qualidade das atividades de aprendizagem dos professores. Esses aspectos poderão ajudar no entendimento do caráter da aprendizagem pela qual o professor passa, tendo relação com sua autonomia docente na relação com o estágio, por exemplo.

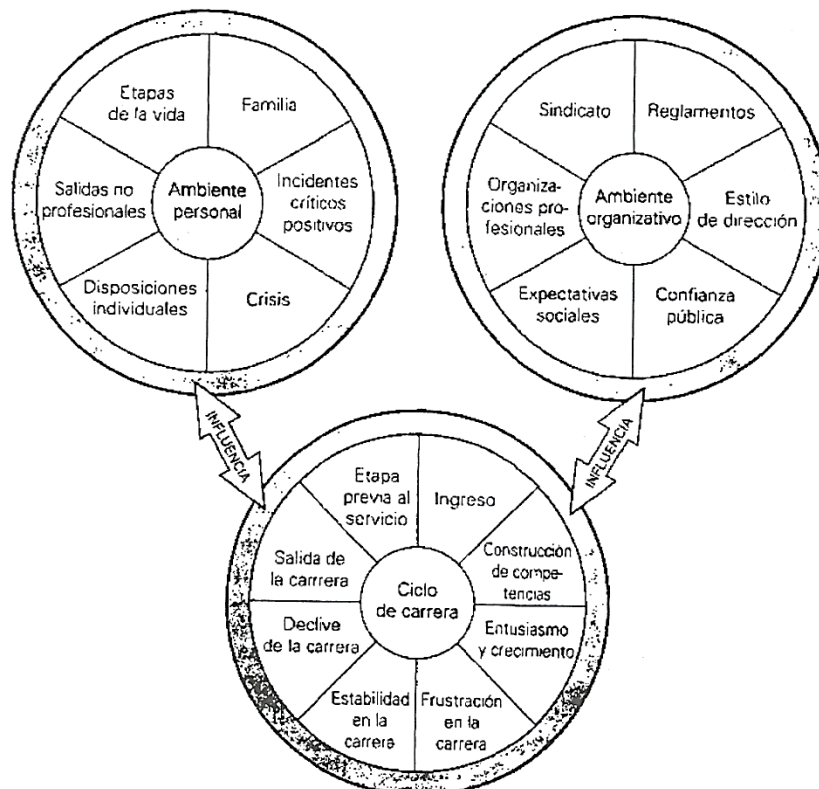
Há diferentes estudos citados por Day (2005) sobre as fases da carreira docente, relacionados com a idade e com o tempo de carreira. Entretanto, segundo

o autor, tais fases são difíceis de serem delimitadas e dependem muito das características pessoais, psicológicas e sociais dos professores.

O esquema a seguir proposto por Fessler e Christensen (1992) e discutido por Day (2005) parece ser mais fluido nesse sentido. Assim, a linearidade do ciclo da carreira do professor é criticada por Day e vista de um modo mais fluido com diversos fatores a influenciá-la como pode ser visto no esquema da Figura 2, no qual três grandes áreas do trabalho docente - Ambiente pessoal, Ambiente organizativo e Ciclo de carreira - com seus diferentes elementos se influenciam mutuamente e permitem um entendimento mais aprofundado e complexo a respeito do desenvolvimento profissional docente.

Os enfoques do desenvolvimento profissional como linear, mesmo que superficialmente atraentes e plausíveis, são muito simplistas e pouco práticos, já que não se baseiam na perspectiva do “professor como pessoa”, e sim na do “ensinante como empregado”, de caráter sistemático e gerencial [...]. Devem ser considerados tanto os contextos e culturas históricos e organizativos nos quais se situa o trabalho como as fases de desenvolvimento emocional e cognitivo dos professores (DAY, 2005, p.93-4, tradução nossa).

FIGURA 1 – DINÂMICA DO CICLO DA CARREIRA DOCENTE



Dessa forma, o desenvolvimento profissional docente não é visto de uma forma linear sujeito apenas aos anos da carreira e à idade do professor. Além disso, Day (2005) chama a atenção para as etapas cognitivas nas quais os professores podem se encontrar e que devem ser levadas em conta no entendimento e nas propostas para seu desenvolvimento profissional. Inclusive, o autor destaca a importância de momentos de crise na carreira e na vida docente que inserem perturbações e possíveis rupturas na sua carreira, que podem estimular o seu desenvolvimento profissional.

Entende-se crise como fases chave ou críticas que envolvem decisões importantes e mudanças. Esse entendimento coaduna-se com a visão de Collares (et. al, 1999) a respeito da continuidade da formação docente. Para os autores só com as rupturas, as crises para Day (2005), é possível pensar numa formação docente contínua ao longo da sua vida, pois, como já dito, são elas que dão novos sentidos à vida, sem erradicá-la e retornar do zero, num processo descontínuo de aprendizagem.

Para Day (2015) as práticas conhecidas como formação ou educação continuada e treinamento profissional fazem parte do desenvolvimento profissional docente, mas não o encerram, como algumas concepções de formação propõem. São ações pontuais, dentro de um entendimento de aprendizagem docente mais amplo, que é o desenvolvimento profissional, integrando sua diversidade de estratégias para “[...] para promover o crescimento de indivíduos e instituições e que têm lugar tanto fora como dentro dos centros de formação” (DAY, 2005, p.165, tradução nossa).

Na seção seguinte será discutida a Formação Continuada, entendida como integrante do desenvolvimento profissional docente.

1.2.4 Formação continuada

Day (2005) afirma que a modalidade de desenvolvimento profissional como treino, formação ou educação continuada tem aparecido isolada da aprendizagem escolar e que são os professores, na maioria das vezes, que a procuram sozinhos. Por outro lado, gradualmente tem se percebido que essa realidade está mudando e agora cabe mais à gestão escolar administrar essas atividades de desenvolvimento, não ficando mais a cargo apenas dos próprios professores e passando a ser consideradas como um requisito mínimo para a carreira profissional.

No Brasil, segundo Romanowski e Martins (2010) as práticas de formação continuada existem de longa data, pois o sistema de ensino Básico foi instituído antes que se tivessem professores formados, existindo um grande número de professores leigos que deveriam ser socializados na profissão, embora já a exercessem. Assim, a formação continuada é desenvolvida “complementando uma formação inicial deficiente e/ou inexistente” (ROMANOWSKI & MARTINS, 2010, p. 288). Durante o Brasil imperial, frente ao número insuficiente de professores da Educação Básica são criadas escolas normais e, nelas, salas para professores em exercício, porém leigos (TANURI, 2000), institucionalizando a formação continuada (ROMANOWSKI, 2010).

Atualmente é grande o aporte de investimentos em práticas de formação continuada por parte dos governos federal, estadual e municipal (GEGLIO, 2015). Geralmente seu interesse nesse tipo de desenvolvimento profissional é “[...] por três razões: estimular a prática profissional, melhorar a prática profissional e implementar uma política social (esta última inclui as duas primeiras)” (DAY, 2005, p.170, tradução nossa).

Segundo Davis et al.(2011), geralmente o contexto de maior preocupação e investimento na formação continuada de professores tem sido a associação do baixo desempenho dos alunos da Educação Básica com a formação dos professores. Outra justificativa utilizada é a precária formação inicial de professores. Há ainda um terceiro viés que justifica a necessidade de formação continuada porque o campo educacional é muito dinâmico, necessitando de “atualização” contínua dos professores.

Nessa perspectiva, a abordagem da formação pode ser deficitária, assumindo-se que ao professor lhe falta, devido à uma formação inicial deficitária, conhecimentos, destrezas ou capacitação a respeito de uma nova política educacional (por exemplo, mudanças curriculares), e a essa formação continuada cabe suprir essa falta. O professor não é consultado sobre o que precisa aprender, isso é definido externamente. As ações de formação nessa ótica são homogêneas e independentes do professor.

Nessa visão – a do déficit –, muito embora o foco esteja na construção de novos modos de ser e de atuar na sala de aula, os docentes não são vistos como sujeitos em busca de aprimoramento

pessoal e profissional, mas como objetos de ações de capacitação (DAVIS, et al, 2011, p.18).

Apesar disso, Davis et al. (2011) afirmam que essa abordagem tem argumentos sólidos e não pode ser ignorada, uma vez que há cursos de formação inicial que não cumprem seu papel na formação do professor. Por outro lado, as principais críticas a essa abordagem argumentam que nem sempre os cursos de formação inicial são deficitários e que essa visão propaga uma imagem frágil e desamparada do professor na sociedade.

Há concepções que entendem a formação continuada como crescimento para o professor, não apenas para suprir faltas. Entretanto, Day (2005) não coloca essas abordagens em oposição e as entende integradas numa visão ampla de aprendizagem docente.

Para Day (2005) as ações de formação continuada podem levar a dois tipos de desenvolvimento: Aditivo - soma conhecimento, destrezas e ideias novas; Transformador - modificações importantes de crenças, conhecimentos, destrezas ou ideias (DAY, 2005, p.166).

O autor observa alguns elementos de aprendizagem do professor em formação continuada:

- 1) Materiais e provisionais;
- 2) Resultados informativos;
- 3) Consciência nova;
- 4) Congruência de valores (que pode facilitar a formação ou acomodar);
- 5) Resultados afetivos;
- 6) Resultados motivacionais e de atitude;
- 7) Os conhecimentos e destrezas;
- 8) Los resultados institucionais (DAY, 2005, p.179, tradução nossa).

A análise realizada por Davis et al. (2011), debruçando-se sobre a bibliografia sobre formação continuada, permite visualizar dois grupos de ações de formação: as centradas no professor (buscando o Desenvolvimento de características éticas e políticas; Formação continuada para suprir déficit da formação inicial; Formação continuada pautada pelo ciclo de vida profissional) e as centradas na organização escolar (Com os entendimentos do Coordenador pedagógico como responsável pela formação continuada; Como meio de fortalecer e legitimar a escola como um *lócus* de formação contínua e permanente para todos nela presentes).

Concorda-se com a visão de Day (2005) segundo a qual, para promover o desenvolvimento profissional docente é necessário entender que este é um

processo complexo e que envolve diferentes fatores em articulação (a saber: Ciclo da carreira, Ambiente organizativo, Ambiente pessoal). Quando estes fatores são considerados caminha-se rumo a um desenvolvimento institucional da escola, que não deveria estar, portanto, desarticulado do desenvolvimento profissional do professor.

Assim, seria importante para um desenvolvimento profissional e institucional eficaz que esses dois diferentes focos de ação de formação continuada (Centradas no professor e Centradas na escola) coexistam como geralmente tem ocorrido, segundo Davis et al. (2011).

1.2.4.1 Políticas públicas para a formação continuada

Para entender as políticas públicas do Brasil no âmbito da formação continuada de professores, Davis et al. (2011) focalizam suas análises nas políticas a partir dos anos 90 porque, segundo eles, é uma década de grandes reformas educacionais internacionais e nacionais. Assim, destacam que a LDBEN de 1996 requereu que estados e municípios se ocupassem em propor planos de carreira para os professores e também estipulou que todos os professores leigos até 2007 tivessem realizado sua formação inicial, o que se caracterizaria como formação continuada, uma vez que os professores estão em exercício na profissão.

Em 1998 foi proposta pelo MEC uma formação continuada que fosse coerente com a implementação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, ou seja, numa visão de formação pelo déficit. Nessa mesma época, o Fundo Nacional da Educação Básica (FUNDEB) passou a repassar recursos para a formação continuada dos professores. Além disso, foram propostas iniciativas com abordagem na formação continuada pelo déficit baseadas em estudos que mostravam os altos índices de insucesso escolar (DAVIS et al., 2011).

A partir de 2007, a formação continuada de professores da Educação Básica passou a ser pensada também pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), principalmente por meio da promoção de atividades à distância, podendo existir colaboração de estados, municípios e universidades (GEGLIO, 2015). É o caso dos cursos de formação continuada sobre Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos e Diversidade, realizados à distância no âmbito da Universidade Aberta do Brasil, um convênio entre várias universidades

impulsionado pelo MEC no intuito de oferecer formação para regiões onde o acesso é restrito, focando professores da Educação Básica.

Porém Geglío (2015) considera que as ações de formação continuada do Ministério da Educação e da CAPES “[...] são iniciativas frágeis, que pautam somente os aspectos técnicos da formação e não atingem necessariamente a profissão” (GEGLIO, 2015, p. 236). Além disso, devido às ações do MEC estarem mais voltadas à formação docente inicial, a formação continuada fica a cargo dos estados e municípios. E, dessa forma, aqueles estados e municípios que possuem mais recursos financeiros têm a possibilidade de investir mais nessa modalidade de formação, enquanto que

naqueles que dependem do repasse de verbas do governo federal, a formação continuada dos professores dificilmente acontece da maneira necessária à edificação de uma escola capaz de oferecer uma educação de boa qualidade (GEGLIO, 2015, p.237).

Davis et al.(2011) observam que há um movimento atual de centralização do governo federal como propositor de ações de formação continuada. Essa tendência pode ser observada, por exemplo, na elaboração das diretrizes nacionais para a formação continuada presentes na Resolução nº 2 do Conselho Nacional de Educação de julho de 2015.

1.2.4.2 Termos e concepções sobre formação continuada

Chantraine-Demilly entende a formação docente sob duas categorias: processos formais e informais.

Formais: procedimentos de aprendizagem desligados da atividade tal como está socialmente constituída, desligados do ponto de vista do tempo e do lugar, delegados numa instância especializada de organização e estruturados de modo colectivo [...].

Informais: impregnação, aprendizagem em situação, interiorização de saberes, saber-fazer e saberes comportamentais, adquiridos por contacto, por imitação, na companhia de um colega ou de um mestre, ou numa definição mais global, *em situação* [...] (CHANTRAINE-DEMAILLY, 1995, p. 142).

A autora classifica os processos formais de formação continuada no que ela denomina quatro modelos ideais-tipo. Ela ressalta que apesar de serem classificados de forma isolada, nas práticas de formação eles coexistem. Esses

quatro modelos são: a forma universitária, a forma escolar, a forma contratual e a forma interactiva-reflexiva.

[...] **a forma universitária** – profissionais constroem e difundem de maneira personalizada saberes teóricos, numa relação pedagógica liberal; **a forma formativa-contratual** - contratos, comerciais ou não, cruzam-se entre si à volta da transmissão de saberes de natureza diversa; **o modelo interactivo-reflexivo** - os professores mobilizam apoios técnicos para a elaboração colectiva de saberes profissionais; **a forma escolar** - pessoas contratadas por uma instância dispendo de violência simbólica legítima (Bourdieu, 1971) transmitem aos formandos um conjunto de saberes (CHANTRAINE-DEMAILLY, 1995, p. 145) [grifos nossos].

Os processos informais de formação docente, para Day (2005), estão muito relacionados com a cultura da escola na qual o professor trabalha, no que diz respeito ao estímulo e apoio a sua aprendizagem. Assim, o autor parte do pressuposto de que boas condições de trabalho fazem com que os professores se sintam bem consigo mesmo e motivados, inclusive, para aprender.

Nesse sentido, Day (2005) percebe quatro diferentes culturas escolares com relação à organização do trabalho e da aprendizagem do professor: Individualismo; Departamentalização (Termo original: Balcanización); Colegialidade Imposta e Colaboração.

Além disso, o autor percebe que o tamanho das salas de aula e, conseqüentemente, o número de alunos influencia a aprendizagem docente. Grandes turmas intensificam o esgotamento e estresse do professor, e, portanto, seu trabalho e sua aprendizagem se veem prejudicados. Pequenas turmas, por outro lado, facilitam as trocas entre professor e aluno, intensificando as possibilidades de aprendizagem não apenas por parte dos alunos, mas também dos docentes.

Ainda com relação à escola, Day (2005) ressalta o importante papel da direção escolar no apoio à aprendizagem do professor. Assim, destaca diferentes tipos de liderança da direção escolar, que, resumidamente se relacionam com os tipos de aprendizagem e modelos de cultura da escola citados no trecho a seguir:

Em cada um dos tipos de liderança [...] é possível descobrir os tipos de desenvolvimento docente e os níveis de reflexão que provavelmente estimulem as estruturas e as visões. Por exemplo, é difícil que o **modelo instrumental normativo de liderança** apoie uma reflexão que transcenda o técnico No **modelo facilitador**, a

reflexão crítica dos docentes pode receber apoio mas sem que tenham que examinar os valores e contextos das culturas de ensino e aprendizagem. Por outro lado, no **modelo potencializador** é provável que a reflexão de caráter crítico e emancipador seja obrigatória. Os tipos de culturas de aprendizagem escolar que provavelmente dominam em cada um destes contextos de liderança serão a conformidade, a cooperação e a colaboração, respectivamente (DAY, 2005, p.114, tradução nossa) [grifos nossos].

Concluindo, a formação do professor está relacionada a processos formais e informais, que se relacionam tanto com as condições de trabalho da escola na qual trabalha quanto com as situações de parceria que estabelecem com outras instituições objetivando sua formação. Entretanto, é necessário estar atento às concepções que envolvem os modelos de formação continuada para poder discutir como o professor se envolve no processo de sua aprendizagem e também porque, concordando com Marin (1995), embasadas nessas concepções “[...] as decisões são tomadas e as ações são propostas, justificadas e realizadas” (MARIN, 1995, p.13). E, portanto, a partir dessa discussão se faz possível um entendimento mais completo dessas ações.

Marin (1995) discute alguns dos termos mais frequentes para se referir à formação continuada, presentes no discurso cotidiano dos profissionais das escolas e das instâncias administrativas: Reciclagem, Treinamento, Aperfeiçoamento, Capacitação, Educação Continuada, Educação Permanente e Formação Continuada. Por meio desses termos a autora discute a concepção de formação docente que revelam.

O termo **Reciclagem**, segundo a autora, esteve muito presente durante a década de 1980, e está associado à reciclagem de materiais e objetos, na qual estes são destruídos e transformados. A autora reflete que este termo revela um entendimento de que os professores devem abandonar seus conhecimentos, objetivando uma transformação radical dos mesmos, concebendo os professores e seus saberes como uma “tábula rasa”. Essa concepção reflete-se em cursos de curta duração, palestras, encontros pontuais que, segundo Marin (1995), são descontextualizados do trabalho docente.

Por sua vez, o termo **Treinamento** para a autora inclui a concepção de modelagem de comportamentos, supondo modelos prévios e fixos para os professores. Essa é uma visão muito comum na área de formação humana em geral, como o é na de formação de professores. Marin (2005) critica essa ideia de

modelo fixo, uma vez que este desconsidera a ação inteligente dos professores de selecionar, rejeitar e transformar os conhecimentos.

Entretanto, para a autora essa concepção não é de todo rejeitável, quando pressupõe ações que extrapolam o automatismo da formação de professores e incluem sua capacidade inteligível.

Com relação ao termo **Aperfeiçoamento**, Marin (1995) faz a associação com o objetivo de tornar algo ou alguém perfeito, o que, para a autora é incompatível com a educação, uma vez que há falhas em qualquer atividade humana, sobretudo na área educacional influenciada por diferentes variáveis. Nesse sentido, a autora também critica que nem toda conduta educativa deve ser aperfeiçoada, no sentido de dar-lhe continuidade para que atinja a máxima perfeição.

Pelo contrário, essas são condutas que precisam ser debatidas para que se busquem alteração e superação das mesmas. Assim sendo, é possível pensar em aperfeiçoamento no sentido de corrigir “defeitos”, adquirindo maior grau de instrução. Neste caso podemos entender ser possível deixar alguns saberes fora de foco, possibilitando a aquisição de outros saberes, de forma que ações e pensamentos indesejáveis, inúteis ou pouco interessantes possam ser substituídos por outros mais relevantes, coerentes e necessários (MARIN, 1995, p.16).

Para o termo **Capacitação**, Marin (1995) admite dois sentidos: o primeiro com relação a habilitar os professores na sua atividade e o segundo que intenciona convencê-los a respeito de uma ideia. A autora observa que o primeiro sentido é aceitável, uma vez que essas ações de capacitação ajudariam na aquisição de condições para exercer a profissão, concepção que vai contra a ideia de que a docência é um dom inato. Pelo contrário, os professores aprendem a ser professores.

Já com relação ao segundo sentido - de persuasão -, a autora considera que seja incoerente com o trabalho dos professores, pois estes não devem ser convencidos, mas sim, devem analisar as ideias deliberadamente. Este significado de formação continuada “[...] desencadeou, entre nós, inúmeras ações de “capacitação” visando à “venda” de pacotes educacionais ou propostas fechadas aceitas acriticamente em nome da inovação e da suposta melhoria” (MARIN, 1995, p.17).

Os termos apresentados até agora se relacionam com uma maneira de entender a profissão docente e sua aprendizagem, que se relacionam à práticas isoladas de formação.

Por último, Marin (1995) reúne os termos **Formação Permanente**, **Formação Continuada** e **Educação Continuada**. Ela os agrupa pela similaridade que observa entre eles, pois colocam

[...] como eixo o conhecimento, centro da formação inicial ou básica, de formação continuada; de realizar e usar pesquisas que valorizem o conhecimento dos profissionais da educação e tudo aquilo que eles podem auxiliar a construir. É o conhecimento, ainda, estabelecido como fulcro das novas dinâmicas interacionistas das instituições para a valorização da educação e a superação de seus problemas e dificuldades (MARIN, 1995, p. 18).

Apesar da similaridade central desses termos, a autora pontua algumas diferenças entre eles. Desta forma, formação permanente supõe que a educação seja um processo prolongado por toda a vida. A formação continuada possui diferentes tendências, entretanto se agregam por incluírem “atividade conscientemente proposta, direcionada para a mudança” (MARIN, 1995, p.18). Por último, segundo Marin, a educação continuada seria um termo mais amplo que os outros dois, pois propõe uma formação contínua com implementação de processos formativos no lócus de trabalho docente, a escola.

Percebe-se que estes três últimos termos, aparentemente, representam um entendimento mais aprofundado do processo de aprendizagem docente por entendê-la de forma processual e não pontual, como os outros. Entretanto, é preciso entendê-los como parte integrante do complexo processo de desenvolvimento profissional docente sob influência de diferentes fatores para que não se encerrem em si mesmos (DAY, 2005).

Parte-se do entendimento de que desenvolvimento profissional se relaciona mais com este segundo grupo de propostas formativas para os professores. Nesse sentido, Romanowski e Martins (2010), assumindo que desenvolvimento profissional docente esteja associado a uma maior profissionalização, procuram discutir a contribuição da formação continuada para o desenvolvimento profissional. Ao discutir essa relação observando

[...] o atual contexto de ampliação e responsabilização no trabalho docente, verifica-se a tendência crescente de possibilidade de que a formação continuada é mais uma nova forma de regulação profissional do que rumo à promoção da profissionalização docente (ROMANOWSKI, 2010, p.298).

Collares et al. (1999) refletindo a respeito das propostas e políticas de formação continuada no Brasil, concluem que estas são, na realidade, práticas e políticas de descontinuidade, pois “[...] acabam agindo como se o exercício da docência fosse sempre um tempo de desgaste, de esvaziamento [...]” (p. 210). Nesse sentido, o papel da formação continuada seria fornecer aos professores os conhecimentos que não possuem e não produzirão, negando sua produção de conhecimento e reiniciando da “estaca zero”. Sem contar com o fato de que muitas políticas são propostas de mandato dos governos, que quando mudam, também mudam as propostas.

Em contraste com a ruptura, elemento essencial da continuidade, a descontinuidade caracteriza-se pelo eterno recomeçar em que a história é negada, os saberes são desqualificados, o sujeito é assujeitado, porque se concebe a vida como um “tempo zero”. O trabalho não ensina, o sujeito não flui, porque antropomorfiza-se o conhecimento e objetifica-se o sujeito (COLLARES et al., 1999, p. 212).

Nesse sentido, a problematização das práticas de formação continuada precisa ser feita para que possam ser realmente pertinentes para a autonomia docente potencializando seu desenvolvimento profissional, que leve em conta que a carreira docente não é linear e todos os demais fatores que influenciam no seu desenvolvimento, associando-o, ainda, ao desenvolvimento institucional da organização escolar.

Na seção seguinte será realizada uma discussão a respeito das concepções sobre a profissão docente associadas a determinados entendimentos de formação de professores e com implicações diferentes para a autonomia do professor da Educação Básica.

1.3 CONCEPÇÕES SOBRE A PROFISSÃO DOCENTE

Nesta seção, será realizada uma discussão sobre os aspectos da profissionalidade docente segundo Contreras (2012), procurando relacioná-los com

a formação docente implicada, de acordo com as observações de Marcelo Garcia (1999) e de Diniz-Pereira (2014).

Contreras (2012) apresenta três modelos a partir dos quais é possível se entender a profissionalidade do professor: tecnicista, reflexivo e crítico-reflexivo. Esses modelos se relacionam com a ação docente, em três dimensões que o autor chama de *Obrigação Moral*, *Compromisso com a comunidade* e *Competência profissional* e que se relacionam com sua autonomia profissional.

A Figura 3 a seguir, de autoria de Contreras (2012), é um resumo a respeito dos modelos de professor discutidos por este autor e sua relação com a autonomia docente.

FIGURA 3 - A AUTONOMIA PROFISSIONAL DE ACORDO COM OS TRÊS MODELOS DE PROFESSORES

		MODELOS DE PROFESSORES		
		Especialista técnico	Profissional reflexivo	Intelectual crítico
DIMENSÕES DA PROFISSIONALIDADE DO PROFESSOR	<i>Obrigação moral</i>	Rejeição de problemas normativos. Os fins e valores passam a ser resultados estáveis e bem definidos, os quais se espera alcançar.	O ensino deve guiar-se pelos valores educativos pessoalmente assumidos. Definem as qualidades morais da relação e da experiência educativas.	Ensino dirigido à emancipação individual e social, guiada pelos valores de racionalidade, justiça e satisfação.
	<i>Compromisso com a comunidade</i>	Despolitização da prática. Aceitação das metas do sistema e preocupação pela eficácia e eficiência em seu êxito.	Negociação e equilíbrio entre os diferentes interesses sociais, interpretando seu valor e mediando política e prática entre eles.	Defesa de valores para o bem comum (justiça, igualdade e outros). Participação em movimentos sociais pela democratização.
	<i>Competência profissional</i>	Domínio técnico dos métodos para alcançar os resultados previstos.	Pesquisa/reflexão sobre a prática. Deliberação na incerteza acerca da forma moral ou educativamente correta de agir em cada caso.	Autorreflexão sobre as distorções ideológicas e os condicionantes institucionais. Desenvolvimento da análise e da crítica social. Participação na ação política transformadora.
CONCEPÇÃO DA AUTONOMIA PROFISSIONAL		Autonomia como <i>status</i> ou como atributo. Autoridade unilateral do especialista. Não ingerência. Autonomia ilusória: dependência de diretrizes técnicas, insensibilidade para os dilemas, incapacidade de resposta criativa diante da incerteza.	Autonomia como responsabilidade moral individual, considerando os diferentes pontos de vista. Equilíbrio entre a independência de juízo e a responsabilidade social. Capacidade para resolver criativamente as situações-problema para realização prática das pretensões educativas.	Autonomia como emancipação: liberação profissional e social das opressões. Superação das distorções ideológicas. Consciência crítica. Autonomia como processo coletivo (configuração discursiva de uma vontade comum), dirigido à transformação das condições institucionais e sociais do ensino.

FONTE: CONTRERAS, 2012, p.211.

1.3.1 Professor como especialista técnico

A respeito do professor como Especialista Técnico, Contreras elucida:

A ideia básica do modelo de racionalidade técnica é que a prática profissional consiste na solução instrumental de problemas mediante a aplicação de um conhecimento teórico e técnico, previamente disponível, que procede da pesquisa científica (CONTRERAS, 2012, p.101).

O entendimento do professor como especialista técnico pressupõe o objetivo de eficácia do ensino, valendo-se de todo instrumental técnico para atingir esse fim, advindo da influência do taylorismo na educação (CONTRERAS, 2012). Os valores morais do ensino, os objetivos sociais da educação e o domínio da concepção ideológica do trabalho docente não são entendidos preocupações do professor e dos programas de formação de professores, sendo substituídos pelo valor técnico do ensino.

Dessa forma, para Contreras, gera-se uma dependência do conhecimento especializado produzido em outra instituição, que não a escolar, e por outros sujeitos, que não os professores da escola.

A lógica tecnicista está presente na formação docente tanto inicial (PIMENTA & LIMA, 2011) quanto na continuada (LIMA, 2001; URZETTA, 2010). Da mesma forma, as políticas públicas educacionais estão impregnadas da racionalidade técnica (CONTRERAS, 2012). Assim, esta é uma lógica bastante vigente no sistema educacional, mesmo que travestida de outros conceitos, como de professor reflexivo (PIMENTA, 2012). Segundo Diniz-Pereira (2014), essa lógica tecnicista é estimulada por órgãos internacionais.

Instituições internacionais de fomento, tais como o Banco Mundial (BM), são as principais responsáveis pela promoção de reformas conservadoras em programas de formação de professores, especialmente em países em desenvolvimento. Certamente, o Banco Mundial tem sido um dos mais importantes veículos de divulgação da racionalidade técnica e científica em reformas educacionais e mais especificamente na formação de professores no mundo (DINIZ-PEREIRA, 2014, p. 36).

Esta concepção de docência e de formação docente implica, assim, em uma relação hierárquica entre a prática educativa e o conhecimento educacional. O conhecimento é produzido previamente à ação educativa e por diferentes

instituições. Dessa forma, é gerado um *status* social, ocasionado pela distribuição distinta de capital simbólico, para as pessoas e as instituições que produzem e aplicam o conhecimento. A universidade como produtora e a escola como aplicadora; o professor universitário como produtor do conhecimento e o professor da escola como receptor ou consumidor do conhecimento produzido pelo primeiro.

Contreras se posiciona contrariamente à visão de professor como tecnicista argumentando que há decisões e avaliações a serem realizadas para a solução de problemas na prática educativa que não serão efetivadas com a aplicação de um repertório de técnicas já predefinido. Mantendo-se sob os parâmetros científicos e técnicos, o professor deixa de atuar de acordo com os procedimentos que seriam mais assertivos a seu contexto e assim são limitados pela sua própria ação educativa, refém da racionalidade técnica (CONTRERAS, 2012).

Percebe-se que, ao contrário do que sugere esse aparente controle de técnicas e de instrumentos de ensino, neste modelo, a autonomia do professor é reduzida, pois “as capacidades que se associam à ação autônoma, como a deliberação e o juízo, ficam aqui reduzidas a um conjunto de habilidades e regras que devem ser seguidas” (CONTRERAS, 2012, p. 112). Da mesma forma, sugere uma autonomia reduzida entre o subcampo escolar e subcampo universitário (GENOVESE, 2014).

É possível fazer uma relação dessa concepção do trabalho do professor com os diferentes modelos de formação docente discutidos por Marcelo Garcia (1999), a saber: Orientação Acadêmica, Orientação Tecnológica, Orientação Personalista, Orientação Prática e Orientação Social - Reconstrucionista.

Dois tipos de formação docente que Marcelo Garcia apresenta estão relacionados a esta concepção tecnicista da profissão docente. Entretanto, como o autor ressalta, é importante salientar que as diferentes orientações da formação docente se mesclam e compartilham características entre si. Assim, é possível dizer que o conceito de professor tecnicista prevalece em duas orientações da formação de professores: a acadêmica e a tecnológica.

Segundo a Orientação Acadêmica,

A formação de professores consiste, portanto, no processo de transmissão de conhecimentos científicos e culturais de modo a dotar os professores de uma formação especializada, centrada principalmente no domínio dos conceitos e estrutura disciplinar da matéria em que é especialista (MARCELO GARCIA, 1999, p.33).

Marcelo García (1999) aponta que esta é a orientação de formação de professores que prevalece na formação inicial na Espanha para professores da Educação Básica e do Ensino Superior.

Outra orientação presente nos cursos de formação docentes e que pode se relacionar com o conceito de professor como especialista técnico é a Orientação Tecnológica:

De acordo com a racionalidade tecnológica, o ensino é uma ciência aplicada, e o professor “um técnico que domina as aplicações do conhecimento científico produzido por outros e transformado em regras de ação” (Pérez Gómez, 1992, p. 402). Esta orientação foca a sua atenção no conhecimento e nas destrezas necessárias para o ensino, decorrendo tais destrezas da investigação processo-produto (MARCELO GARCIA, 1999, p.34).

Assim, a concepção de professor como especialista técnico está atrelada a concepções de formação docente que têm no domínio técnico seu principal objetivo para formar professores.

1.3.2 Professor reflexivo

O conceito de profissional reflexivo foi primeiramente desenvolvido por Schön para dar conta de tratar daquelas situações que não se resolvem por meio de repertórios técnicos, situações inesperadas, incertas, instáveis.

Para Schön (1999), um professor reflexivo é aquele que *reflete na ação e sobre a sua reflexão na ação*, procurando, por meio de uma postura investigativa aliada a seus conhecimentos construídos na experiência de sala de aula, entender como seu aluno aprende, como é a sua interação com esse aluno e como a instituição na qual trabalha permite sua reflexão. Num segundo momento, esse professor volta-se à sua reflexão na ação, procurando entender e descrever o que refletiu anteriormente.

Sua prática ao se tornar estável e repetitiva gera um conhecimento tácito e espontâneo. Quando confrontado com uma situação nova, o profissional percebe que seu conhecimento é insuficiente para essa nova situação, refletindo sobre o conhecimento, sobre a ação e sobre os resultados da ação, construindo uma “nova maneira de observar o problema” (CONTRERAS, 2012, p. 121).

Percebe-se que Schön (1999) confere centralidade à experiência prática dos professores e faz pouca referência a sua articulação com a teoria, como evidencia Diniz-Pereira (2014) citando o autor: “[...] quando alguém reflete na ação, ele torna-se um pesquisador no contexto prático. Ele não é dependente de categorias teóricas e técnicas pré-estabelecidas, mas constrói uma nova teoria de um caso único” (SCHON, 1983, p. 68 *apud* DINIZ-PEREIRA, 2014).

Contreras (2012) considera que o entendimento da prática educativa docente como reflexiva possibilita uma autonomia maior do professor comparada à racionalidade técnica, por construir os significados, as ações e deliberações na e para a sua própria prática.

Entretanto, a autonomia docente, para Serrão (2012) também é restrita na racionalidade prática onde se insere a concepção de professor reflexivo, uma vez que nesta concepção o professor está numa lógica de produção capitalista, seja ele professor da rede pública ou privada. Assim,

A autonomia de seu trabalho estará configurada, fundamentalmente, por esses aspectos da relação de produção que estabeleceu. O que significa dizer que ele pode agir intencionalmente, eventualmente de forma crítica, mas se ferir a condição fundamental do contrato social ao qual subordinou sua prática profissional, ou seja, não mais vender sua força de trabalho, não existirá a continuidade de seu trabalho pedagógico (SERRÃO, 2012, p. 182).

Marcelo Garcia (1999) e Pimenta (2012) destacam que o termo reflexão está sendo frequentemente utilizado e de diferentes maneiras. Dessa forma, Marcelo Garcia (1999) discute sobre a relevância da reflexão: será que qualquer tipo de reflexão é válida para a formação do professor?

Ademais, para Contreras (2012) e Pimenta (2012) não está explícito na proposta do conceito qual deveria ser o compromisso social dos professores reflexivos. A reflexão estaria a serviço da igualdade, justiça e emancipação ou da meritocracia, individualismo, tecnocracia e controle social?

Assim, para Contreras (2012), Schön se concentraria apenas nas práticas individuais, não se preocupando com as transformações institucionais e com as condições de ensino. Mas reconhece que Schön admitia a limitação de uma reflexão individual e assumia que ao longo do tempo, por meio dessa reflexão, ocorreriam

mudanças. Entretanto, Schön não se ocupou diretamente dessas questões da atividade docente, deixando o conceito em aberto e passível a críticas.

Contreras (2012) e Marcelo Garcia (1999) assumem que a racionalidade técnica adquire uma nova roupagem com o termo reflexivo, não sendo um termo passageiro, mas com intencionalidade, “isto permite que se reconheçam, de fato, habilidades aos docentes, mas sem terem conquistado uma capacidade maior de decisão e intervenção” (CONTRERAS, 2012, p. 152). Assim, sua autonomia docente não é ampla.

O entendimento do professor como agente de uma prática reflexiva pode estar presente nas orientações de formação docente apresentadas por Marcelo Garcia (1999), principalmente nas denominadas pelo autor como Orientação Personalista e a Orientação Prática.

A formação docente com Orientação Personalista tem influência do humanismo e da fenomenologia. “O ponto central deste movimento é a pessoa, com todos os seus limites e possibilidades” (MARCELO GARCIA, 1999, p.37). Assim, o objetivo é que o professor desenvolva o autoconhecimento. O currículo para formação de professores, nesse modelo, integra a teoria com a prática. Há uma preocupação em captar as características de cada professor em formação para criar as condições para que este seja formado de maneira mais plena possível.

A vertente da Orientação Prática, por sua vez é, juntamente com a orientação acadêmica, a mais presente entre os cursos de formação de professores (MARCELO GARCIA, 1999). Nessa, o ensino é entendido como uma atividade complexa e que “os professores, portanto, funcionam em situações únicas e o seu trabalho é incerto e ambíguo” (MARCELO GARCIA, 1999, p.39). Portanto, há uma valorização das situações reais de ensino e da experiência, fonte de aprendizagem docente, como a observação de “bons professores”.

Assim, apesar do entendimento da profissão docente como reflexiva ter contribuído para a valorização da sua experiência e dos processos de investigação da sua prática como maneira de desenvolvimento profissional, são feitas várias críticas ao conceito, apontando sua limitação e sugerindo novas abordagens, como será visto a seguir.

1.3.3 Professor crítico-reflexivo

O conceito de professor crítico-reflexivo é proposto a partir de análises feitas, por exemplo, por Zeichner, Giroux e Pimenta (PIMENTA, 2012) sobre a concepção de professor reflexivo, sobretudo por serem desconsideradas as condições sócio-históricas do ensino nessa concepção da atividade docente.

Outra crítica realizada ao conceito de professor reflexivo é a exacerbação ao praticismo do professor em consequência de uma supervalorização do seu conhecimento prático na concepção de professor reflexivo. Pimenta (2012), nesse sentido, ressalta que a teoria é fundamental no desenvolvimento profissional docente.

Dessa forma, a teoria tem importância fundamental na formação dos docentes, pois dota os sujeitos de variados pontos de vista para uma ação contextualizada, oferecendo perspectivas de análise para que os professores compreendam os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si próprios como profissionais (PIMENTA, 2012, p. 28).

Giroux (1997) reitera a necessidade de uma teoria crítica para auxiliar os professores a perceberem sua situação enquanto docentes na sociedade. Assim, o autor desenvolve, sob influência de autores como Paulo Freire e Gramsci, uma teoria crítica da reflexão, defendendo o entendimento do professor como intelectual transformador e a escola como esfera pública democrática, na qual estariam presentes movimentos sociais.

Nesse sentido, o professor desenvolveria um claro compromisso com a transformação social e em “ajudar os estudantes a adquirir um conhecimento crítico sobre as estruturas sociais básicas” (CONTRERAS, 2012, p. 175).

Para Giroux (1997), portanto, o professor é um intelectual transformador, sendo que nesta categoria é essencial

[...] a necessidade de tornar o pedagógico mais político e o político mais pedagógico. [...] Dentro desta perspectiva, a reflexão e ação críticas tornam-se parte do projeto social fundamental de ajudar os estudantes a desenvolverem uma fé profunda e duradoura na luta para superar injustiças econômicas, políticas e sociais, e humanizarem-se ainda mais como parte desta luta. [...] Tornar o político mais pedagógico significa utilizar formas de pedagogia que incorporem interesses políticos que tenham natureza emancipadora; [...] Como tal, o ponto de partida destes intelectuais não é o estudante isolado, e sim indivíduos e grupos em seus diversos

ambientes culturais, raciais, históricos e de classe e gênero, juntamente com a particularidade de seus diversos problemas, esperanças e sonhos (GIROUX, 1997, p. 163).

Nesse sentido, o entendimento do trabalho docente como intelectual transformador implica na problematização do papel dos professores e da função da educação escolar; na análise do sentido público, cultural e econômico da escola, e na superação da “divisão introduzida no trabalho dos professores entre concepção e execução” (CONTRERAS, 2012, p. 173).

De acordo com Contreras (2012), o enfoque de Giroux do professor como intelectual transformador, entretanto, não problematiza as condições concretas do professor que o impede de ser um intelectual transformador. Fica subentendido que isso ocorreria por meio da leitura de sua obra e de uma vontade política de transformação inerente ao professor. O conceito de reflexão crítica parece vir tentar conciliar esses elementos.

Nesse sentido, a reflexão crítica é libertadora porque nos emancipa das visões acríticas, dos pressupostos, hábitos, tradições e costumes não questionados e das formas de coerção e de dominação que tais práticas supõem e que muitas vezes nós mesmos sustentamos, em um autoengano (CONTRERAS, 2012, p. 181).

A reflexão crítica também deve ser desvelada e objeto de reflexão crítica, uma vez que todo conhecimento é parcial e deve ser problematizado (CONTRERAS, 2012). Ellsworth, de acordo com Contreras (2012), faz uma crítica ao caráter racionalista da reflexão crítica, como se a emancipação fosse um fim compartilhado com todos. Assim, “[...] agora nos deparamos com a necessidade de evitar que este conteúdo orientador se transforme em uma imposição de imagens que atuem como “mitos repressivos”” (CONTRERAS, 2012, p. 198).

Contreras acredita que necessitaremos desses valores da reflexão crítica, mesmo que Ellsworth os julgue utópicos.

Ainda haverá espaço para reivindicar a igualdade e a justiça, a liberdade e a solidariedade, se simultaneamente estes valores não forem transformados em significados unificados, mas mantidos abertos e problematizados, como representação de buscas que sabemos não integradas (CONTRERAS, 2012, p. 202).

No entendimento do professor como intelectual crítico há a pretensão de um ensino e de uma sociedade mais democráticos e justos. Dessa forma, a autonomia do professor estaria ligada com a autonomia social ou uma “autonomia como processo coletivo” (CONTRERAS, 2012, p. 173). Contreras, assim, aponta para a atividade docente baseada na reflexão crítica como uma maior possibilidade de que o professor exerça sua autonomia profissional.

Assim,

No modelo da racionalidade crítica, a educação é *historicamente localizada* – ela acontece contra um pano de fundo sócio-histórico e projeta uma visão do tipo de futuro que nós esperamos construir –, uma *atividade social* – com consequências sociais, não apenas uma questão de desenvolvimento individual –, *intrinsecamente política* – afetando as escolhas de vida daqueles envolvidos no processo – e finalmente, *problemática* (DINIZ-PEREIRA, 2014, p. 39).

Retomando as orientações na formação de professores discutidas por Marcelo Garcia (1999), a concepção de professor como crítico-reflexivo pode estar incluída na Orientação Social-reconstrucionista de formação de professores. Esta orientação valoriza tanto a teoria quanto a prática, uma vez que:

Do ponto de vista social-reconstrucionista, a reflexão não pode ser concebida como uma mera actividade de análise técnica ou prática, mas incorpora um compromisso ético e social de procura de práticas educativas e sociais mais justas e democráticas, sendo os professores concebidos como activistas políticos e sujeitos comprometidos com o seu tempo (MARCELO GARCIA, 1999, p.44).

Para o currículo de formação docente devem estar presentes os conceitos de “[...] sociedade, hegemonia, poder, a construção social do conhecimento ou a reprodução cultural [...]. A teoria deve estar integrada na prática, dado que a prática produz o conhecimento tácito que deve ser considerado pelo seu valor” (MARCELO GARCIA, 1999, p.45), sendo a prática “uma oportunidade para se adquirir conhecimento” (MARCELO GARCIA, 1999, p.46).

Assim, entende-se juntamente com Contreras (2012) que para uma emancipação da ação educativa do professor e uma integração da sua ação com um modelo de sociedade baseado na democracia e perseguido de forma crítica, as práticas de formação de professores precisam estar em conformidade com um modelo de professor que se aproxime do conceito de intelectual crítico.

Entendendo o estágio supervisionado como integrante do processo de formação inicial de professores nas universidades brasileiras, estes também estarão pautando determinadas concepções de formação e profissão docente. Na seção a seguir discute-se o estágio supervisionado, primeiro descrevendo sua trajetória histórica no Brasil e fazendo-se a relação com as concepções de profissão docente antes descritas.

1.4 ESTÁGIO SUPERVISIONADO

Um momento importante dentro do desenvolvimento profissional docente, principalmente no que diz respeito à socialização do professor com seus pares e instituições de atuação e formação docente é a denominada formação inicial, que ocorre atualmente no Brasil nos cursos de Licenciatura do Ensino Superior. O estágio supervisionado insere-se nesse contexto de socialização e formação docente.

Talvez estejamos vivendo um processo pautado na naturalização do processo de estágio, ou seja, tem-se a impressão que não há o que conversar sobre o estágio, principalmente com professores que tem o hábito de recebê-los em suas aulas (GALINDO, 2012, p. 187).

Refletindo com Galindo (2012), acreditamos que seja importante, para entender os sentidos que o estágio possui atualmente para a formação de professores, compreender sua trajetória nos cursos de formação docente no Brasil ao longo do tempo. Para isso recorreremos brevemente à Pimenta (2006), que problematiza a articulação entre teoria e prática durante o estágio.

1.4.1 Trajetória histórica do estágio supervisionado no Brasil

A trajetória do estágio supervisionado é intrínseca à trajetória dos cursos de formação de professores. Primeiramente a formação inicial docente ocorria no chamado Ensino Normal, durante o secundário, hoje o final do Ensino Fundamental, ou no colegial, conhecido atualmente como Ensino Médio. Até 1946 cada estado tinha sua própria lei sobre o Ensino Normal.

Segundo Pimenta (2006), da mesma forma que havia diferentes nomes para as disciplinas ligadas à Prática de Ensino ou estágio supervisionado em cada Estado, havia diferentes formas de se efetivar o curso de formação na escola. Havia naquela época a “presença explícita sob a forma de disciplina, ou implícita, sob a forma de recomendação, orientação etc., em todos os Estados, da necessidade de algum tipo de prática no campo profissional que era o ensino primário” (PIMENTA, 2006, p. 26).

A partir de 02 de janeiro 1946 passa a vigorar a Lei Orgânica do Ensino Normal, que estabelece que o Ensino Normal tenha dois ciclos. No primeiro ciclo durante o ensino secundário forma-se o professor primário e no segundo ciclo, o professor secundário, preparado no colegial.

Os estabelecimentos de formação de professores seriam o curso Normal Regional, a Escola Normal e Institutos de Educação. Estabeleceu-se a partir de então, currículo único para todo o país, no qual houve a ênfase para que a formação docente ocorresse com vivência do trabalho docente na escola com inclusive uma escola primária em anexo para a vivência docente.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961 em nada mudou os cursos de formação de professores, apenas acrescentando que os Institutos de Educação seriam responsáveis pela formação dos professores que atuarão na Escola Normal (PIMENTA, 2006).

Naquela época, segundo Pimenta (2006), a atividade docente no Brasil não era propriamente uma profissão por não se relacionar com associações sindicais. Sua profissionalização ocorre nas décadas de 1970 e 1980. A docência era vista como uma ocupação até a década de 1960, com predomínio maciço de mulheres da classe dominante, que muitas vezes não iriam exercer a profissão. “Os cursos Normais surgem aqui e ali, ora atendendo critérios políticos, ora com o simples objetivo de escolarizar a mulher brasileira” (PINHEIRO, 1967, p. 156 *apud* PIMENTA, 2006, p.41).

Assim, Pimenta (2006) faz uma relação entre a feminização do magistério e a ausência da articulação da prática profissional com a formação docente:

A prática que se exigia para a formação da futura professora era tão-somente aquela possibilitada por algumas disciplinas do currículo (prática curricular). A prática profissional como componente da formação, sob a forma de um estágio profissional, não se colocava

como necessária, uma vez que, de um lado, não tínhamos propriamente uma profissão, e, de outro, a destinação das alunas da Escola Normal não era necessariamente o exercício do magistério (PIMENTA, 2006, p. 35).

O estágio, como se vê, não existia concretamente no Ensino Normal ou quando existia, não permitia uma articulação entre a formação do professor e o ensino primário, constatação realizada pelos pesquisadores do recém-criado, na época, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) (PIMENTA, 2006). Não havia a figura de um professor experiente da Educação Básica para assistência do professor em formação inicial. Professor experiente que seria “[...] capaz de discutir e analisar criticamente o que foi observado” no estágio (PINHEIRO, 1966, p. 39 *apud* PIMENTA, 2006, p. 40).

Além disso, o tempo do estágio era reduzido, uma vez que havia um “número excessivo de alunos em algumas escolas, e à falta de professores capazes e de classes de demonstração e prática” (PINHEIRO, 1967, p. 156 *apud* PIMENTA, 2006, p. 41).

A escola normal foi se afastando da escola primária, uma vez que

A Escola Normal (oficial e privada) traduz no seu interior - na sua organização e funcionamento, no seu currículo e nos programas, nos métodos de formação, nos seus professores (no trabalho destes) - o não compromisso com a formação do professor necessário à transformação quantitativa e qualitativa do ensino primário, isto é, a Escola Normal não estava sendo competente para formar professores capazes de contribuir com a educação das crianças na escola primária (PIMENTA, 2006, p. 44).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 5692 de 1971 organizou o ensino básico em Primeiro e Segundo grau. Além disso, tornou o segundo grau profissionalizante, sendo o Magistério uma das habilitações profissionais possíveis. Dessa forma, a LDB de 1971 contribuiu positivamente, como Pimenta (2006) destaca, para a profissionalização do magistério. O estágio supervisionado na lei surge como a concretização da disciplina Prática de Ensino, a escola aparece como o local onde o estágio deve ser desenvolvido e a disciplina Didática é entendida como a parte teórica e o estágio como a prática nos cursos de formação inicial.

Assim, de acordo com essa lei

Com relação à Prática de Ensino, o aluno-mestre, por meio de atividades diversas de observações diretas, compreenderá a

estrutura, a organização e o funcionamento da escola de 1º grau e entrará em contato com seu futuro campo de trabalho. Deverá, ainda, aprender técnicas exploratórias que lhe permitam identificar e dimensionar os recursos comunitários, bem como estagiar em instituições que desenvolvam atividades relacionadas com sua futura habilitação (BRASIL, 1972, *apud* PIMENTA, 2006, p. 48).

A partir da década de 70, com a lei 5692, diminui a procura pelo magistério, uma vez que ele é oferecido como uma das habilitações possíveis no Segundo Grau da época. A sua procura é majoritariamente entre a classe econômica baixa inferior. Da mesma forma, a lei de 1971 praticamente legaliza que professores leigos, ou seja, sem uma formação adequada, exerçam a profissão. Assim, a precarização da profissão docente intensifica-se. Somado a isso, há um distanciamento cada vez mais acentuado entre o ensino normal e o ensino primário (PIMENTA, 2006).

Procurando uma solução para essa precarização, mas por um viés técnico surge o “microensino” no estágio em resposta às condições precárias do magistério, de caráter tecnicista e buscando a eficiência do professor.

Assim, se por um lado, a LDB de 1971, como observa Pimenta (2006) profissionaliza o magistério, por outro lado, o Ensino Normal é ceifado por essa lei:

A Lei 5692/71 possibilitou um profundo estrago na formação de professores primários- acabou de desmontar um ensino que vinha precário e não acenou com nenhuma possibilidade de melhoria real [...] Quer dizer, ela foi um instrumento eficaz para o desmonte do ensino Normal (PIMENTA, 2006, p. 57).

Por meio das contribuições de Pimenta (2006) é possível perceber que o estágio supervisionado tem uma longa história até ser instituído nacionalmente como tal no ano 1971 pela LDB (BRASIL, 1971). Ao longo dos anos o estágio passou por mudanças que acompanharam as transformações da formação inicial docente e padronizou-se entre os Estados.

Assim, com o passar dos anos, uma série de resoluções e leis são formuladas a respeito do estágio supervisionado. Nas resoluções de nº1 e 2 de 2002 do Conselho Nacional de Educação (CNE) há o estabelecimento, em âmbito nacional, de uma carga horária de 400 horas para atividades de estágio supervisionado, além da recomendação da articulação entre a teoria e prática nos cursos de formação inicial. Em 2008, há a formulação da lei nº 11788, específica para os estágios estudantis, na qual são pontuados os objetivos do estágio, assim como o papel das instituições e sujeitos envolvidos.

Recentemente, em julho de 2015, são promulgadas as diretrizes nacionais para a formação inicial de professores I em nível superior e formação continuada de professores (BRASIL, 2015), nas quais continua a ser recomendada a articulação entre teoria e prática nos cursos de formação inicial e ainda se dá ênfase à necessidade de colaboração entre universidade e escola para a formação docente tanto inicial quanto continuada.

Apesar das legislações do CNE de 2002 e de 2015 recomendarem a articulação entre a teoria e a prática percebe-se que em geral ainda ocorre uma dissociação entre teoria e prática nos cursos de Licenciatura.

Refletindo sobre o processo histórico de definições pelo qual o estágio supervisionado vem passando no Brasil percebe-se que as mesmas críticas são feitas desde sua origem, quais sejam, o distanciamento entre universidade e escola, a falta de acompanhamento por professores experientes, seu caráter tecnicista, entre outros citados por Pimenta (2006, p. 61-62).

1.4.2 Concepções de estágio nos cursos de formação docente

Nesta seção são apresentadas algumas concepções sobre estágio supervisionado presentes nos cursos de formação de professores, discutidas pelas autoras Pimenta & Lima (2011).

As autoras destacam que é comum nos cursos de formação inicial a consideração do estágio como a parte prática do curso, dissociada da teoria das disciplinas pedagógicas ou das disciplinas específicas das diversas licenciaturas. Pimenta & Lima (2011) assim comentam:

Na verdade, os currículos de formação têm-se constituído em um aglomerado de disciplinas isoladas entre si, sem qualquer explicitação de seus nexos com a realidade que lhes deu origem. Assim, nem sequer se pode denomina-las *teorias*, pois são apenas *saberes disciplinares* em cursos de formação, que em geral estão completamente desvinculados do campo de atuação profissional dos futuros formandos (PIMENTA & LIMA, 2011, p.33).

As autoras fazem uma reflexão sobre os diferentes modelos e entendimentos de estágio a partir da relação que estes apresentam entre teoria e prática e entre curso de formação e ambiente profissional.

A primeira concepção que as autoras discutem é a denominada **Prática como imitação de modelos**. De acordo com este entendimento do estágio, acredita-se que o professor se forma imitando as práticas dos professores consideradas boas e adequadas. “O pressuposto dessa concepção é de que a realidade do ensino é imutável e os alunos que frequentam a escola também o são [...]”, reduzindo o ensinar ao “fazer” e não valorizando a formação intelectual do professor (PIMENTA & LIMA, 2011, p.36).

O estágio então, nessa perspectiva, reduz-se a observar os professores em aula e imitar esses modelos, **sem proceder a uma análise crítica fundamentada teoricamente** e legitimada na realidade social em que o ensino se processa. Assim, a observação se limita à sala de aula, sem análise do contexto escolar, e espera-se do estagiário a elaboração e execução de “aulas-modelo” (PIMENTA & LIMA, 2011, p.36) [grifos nossos].

Nesse sentido, Pimenta e Lima (2011) problematizam que nem sempre o professor em formação inicial, por falta de experiência da profissão, saberá escolher criticamente o modelo de bom professor e nem fazer a adequação necessária a cada experiência educativa que entrará em contato em diferentes escolas ou salas de aula, por exemplo. As autoras defendem que a articulação com a teoria seja essencial para fundamentar a análise pelo estagiário de sua formação inicial.

Por outro lado, Galindo (2012) ao discutir as concepções de estágio supervisionado desenvolvidas por Pimenta & Lima (2011) não concorda que a concepção de estágio como imitação de modelos esteja necessariamente relacionada a elementos negativos. A autora, baseando-se em Schön, afirma que a imitação pode ser reflexiva e geradora de novas competências de criatividade. Vigotski, segundo Galindo (2012), também argumenta a favor da imitação, quando diz que “Para imitar é necessário possuir os meios para se passar de algo que já se conhece para algo novo” (VIGOTSKI, 2008, p. 129, *apud* GALINDO, 2012, p. 122).

Entretanto, cabe resgatar as limitações da prática reflexiva pelo professor, no sentido de que ela se restringe, na maioria das vezes, a elementos da sala de aula, sem relação com a comunidade escolar e a sociedade como um todo. Pimenta (2012) problematiza também as condições que o professor possui na sua carreira e no seu trabalho diário na escola para construir uma prática reflexiva que signifique mudanças concretas. De forma geral, o professor não possui essas condições, assim, a formação por Imitação de Modelos pode representar uma reprodução sem

reflexão e sem contextualização se for priorizada como formação inicial, sem articulação com uma fundamentação teórica.

A segunda concepção de estágio supervisionado apresentada por Pimenta & Lima (2011) é a **Prática como Instrumentalização Técnica**. De acordo com esta concepção, a atividade profissional se resume a eficiência do emprego de técnicas de ensino:

Nessa perspectiva, a atividade de estágio fica reduzida à hora da prática, ao “como fazer”, às técnicas a ser empregadas em sala de aula, ao desenvolvimento de habilidades específicas do manejo de classe, ao preenchimento de fichas de observação, diagramas, fluxogramas. [...] Atividades de microensino, miniaula, dinâmica de grupo também ilustram a perspectiva em estudo. O entendimento de prática presente nessas atividades é o desenvolvimento de habilidades instrumentais necessárias ao desenvolvimento da ação docente. Um curso de formação estará dando conta do aspecto prático da profissão à medida que possibilite o treinamento em situações experimentais de determinadas habilidades consideradas, a priori, como necessárias ao bom desempenho docente (PIMENTA & LIMA, 2011, p. 37-8).

Entretanto, acredita-se que ação docente não se restrinja a essas técnicas nem sua formação o deveria, uma vez que a racionalidade técnica “[...] não dá conta do conhecimento científico nem da complexidade das situações dos exercícios desses profissionais” (PIMENTA & LIMA, 2011, p. 37).

Pimenta & Lima (2011) compreendem que essa concepção reforça a ilusão de que prática e teoria são desvinculadas, uma vez que reduz o estágio à aplicação de técnicas que são tidas como eficientes à priori, não possibilitando, assim, o entendimento amplo do que seja o ensino.

A respeito da segunda concepção de Pimenta & Lima (2011), o estágio como instrumentalização técnica, Galindo (2012) faz a ressalva de que também é necessário um repertório de técnicas para que o professor construa a sua habilidade em adaptar as diferentes técnicas aos diferentes contextos. Entretanto, entende-se que a crítica de Pimenta & Lima (2011) a essa concepção de estágio seja quando esse modelo se restringe às técnicas, afinal, a atividade docente também é técnica, mas não é apenas isso. Por isso, as autoras defendem que sua formação articule teoria e prática.

Nesse sentido, Pimenta & Lima (2011) defendem que o estágio é teoria e prática e todas as disciplinas do curso de formação devem convergir para ele. A

teoria instrumentaliza o estagiário na sua análise sobre a prática docente institucionalizada. Assim, para as autoras o estágio é atividade teórica, em que a teoria é, portanto, instrumentalizadora da práxis, e esta, transformadora da realidade.

Esta seria, portanto, uma terceira concepção do estágio supervisionado, **Aproximação da realidade e atividade teórica** que, segundo Pimenta e Lima (2011), começou a aparecer nos cursos de formação a partir da década de 1990 numa tentativa de superação da dicotomia teoria e prática:

Portanto, no estágio dos cursos de formação de professores, compete possibilitar que os futuros professores compreendam a complexidade das práticas institucionais e das ações aí praticadas por seus profissionais como alternativa no preparo para sua inserção profissional (PIMENTA & LIMA, 2011, p. 43).

A última concepção de estágio discutida por Pimenta e Lima (2011) é o **Estágio como pesquisa e a pesquisa no estágio**, sendo a pesquisa um método, uma estratégia de formação docente inicial. Assim,

[...] se traduz, de um lado, na mobilização de pesquisas que permitam a ampliação e análise dos contextos onde os estágios se realizam; por outro, e em especial, se traduz na possibilidade de os estagiários desenvolverem postura e habilidades de pesquisador a partir das situações de estágio, elaborando projetos que lhes permitam ao mesmo tempo compreender e problematizar as situações que observam (PIMENTA & LIMA, 2011, p. 46).

Isso vem ao encontro da noção de escola e profissão docente em contínua mudança (GALINDO, 2012) e também na superação da divisão entre teoria e prática, pois na pesquisa ambas se mesclam e no entendimento do estágio como pesquisa, portanto, elas também estariam indiscriminadas.

Entretanto, Pimenta e Lima (2011), assim como Galindo (2012) levantam alguns limites para a efetivação desse modelo de estágio: qual o incentivo ao professor como pesquisador? Quais as condições que ele tem para pesquisar? A formação inicial, por ser aligeirada, não tem preparado bem os professores para a pesquisa e as condições de trabalho e carreira do professor da Educação Básica o levam a um imediatismo das pressões cotidianas que restringem sua atividade de investigação e reflexão (PIMENTA & LIMA, 2011; GALINDO, 2012).

Garcia (2012) ressalta a dificuldade de estabelecer essa concepção de professor pesquisador e de formação docente pautada na pesquisa, tanto porque os modelos hegemônicos de formação são pautados na instrumentalização e há a ênfase na experiência e na prática como fontes de conhecimento (relacionando-se ao professor prático, reflexivo), quanto, e cita Bourdieu (2003), por um “racismo de inteligência”, que torna distintas e demarcadas as funções e valorações dos professores da universidade e da escola.

Nesse sentido, apesar de os cursos de formação estarem recentemente investindo nessa concepção e modelo de estágio, as condições de profissionalidade docente não caminham para uma estruturação do seu entendimento como pesquisador e da sua ação educativa como teórica e prática ao mesmo tempo. Além disso, é importante ressaltar que pode-se encontrar uma mescla dessas concepções, ou outras ainda não relatadas nas licenciaturas.

Defende-se que não são as concepções de estágio isoladamente que apresentam limitações para a formação docente. Pelo contrário, as quatro concepções aqui discutidas apresentam contribuições na formação de professores.

Entretanto, acredita-se que se deva insistir na fundamentação teórica para a superação de modelos de formação que apenas reproduzem bons modelos e técnicas (como a primeira e segunda concepções discutidas nesta seção). Ademais, deve-se atentar para as condições de carreira, de trabalho do professor da escola para o desenvolvimento de práticas crítico-reflexivas e investigativas. Além disso, é importante considerar as condições de concretização do estágio na escola, destacando, por exemplo, a relação entre universidade e escola, que será discutida na seção seguinte.

1.4.3 Relação universidade e escola para o estágio supervisionado

Com a provocação de Garcia (2012) na seção anterior a respeito do “racismo de inteligência” existente na relação entre professor universitário e professor da escola e entre as duas instituições formativas, inicia-se esta seção a respeito da relação estabelecida entre universidade e escola para a formação inicial de professores, especificamente com relação ao estágio.

Como foi visto na seção sobre a trajetória histórica do estágio supervisionado no Brasil, a relação estabelecida para formação de professores entre as instituições

de ensino primário e as de Ensino Normal foi marcada pela distância e, de forma geral, pela incongruência entre a atividade docente na escola e sua formação no magistério.

Atualmente continuam presentes na maioria das instituições a distância e a hierarquização dessa relação, apesar de ambas as instituições terem na atividade educativa seu objetivo principal e necessidades recíprocas, como afirma Galindo (2014).

Se por um lado a escola precisa da universidade em termos da formação inicial de seus professores, a universidade precisa da escola para a construção e manutenção de cursos de formação realmente alinhados com as necessidades cotidianas, além da necessidade da conexão com o cotidiano docente para o desenvolvimento de sua melhor compreensão (GALINDO, 2014, p. 93).

Tradicionalmente, os estágios supervisionados das diversas licenciaturas brasileiras têm ocorrido nas escolas (PIMENTA, 2006), apesar de um crescimento da ocorrência dos estágios em outros espaços de educação formais e não formais (LIMA, 2012).

Romanowski e Mira (2012) focam a relação universidade e escola durante o estágio supervisionado e procuram o ponto de vista das Instituições de Educação Superior a respeito dessa relação no estágio de Pedagogia. Elas concluem que a relação em questão é o ponto frágil do estágio supervisionado. Assim, percebem

a ausência da institucionalização do estágio, dificultando o estabelecimento de parcerias mais efetivas com as escolas; e as possibilidades de acompanhamento implantadas em função das condições institucionais estabelecidas, tais como o número de estudantes por professor para acompanhamento; o acesso/deslocamento às escolas-campo de estágio; o acolhimento e o acompanhamento dos estagiários pelas escolas e seus profissionais, principalmente nos cursos noturnos; a demanda de trabalho dos profissionais das escolas e das IES (ROMANOWSKI & MIRA, 2012, p.197).

Nesse sentido, devemos nos perguntar como a escola tem sido vista pela universidade, com que finalidade a procuram para o estágio, quais as responsabilidades de cada instituição, que tipo de parceria se estabelece entre elas durante o estágio. Tais questionamentos são importantes na medida em que

permitem percebermos as relações estabelecidas entre as instituições e seu reflexo na autonomia da escola e do professor brasileiros, com consequências, também, no seu desenvolvimento profissional.

Para contribuir com a discussão, recorre-se aos estudos sobre parceria na formação de professores desenvolvidos por Foerste (2004; 2005). O autor destaca, contudo, que este conceito de parceria é ainda um conceito em construção.

Parceria segundo Foerste (2005) “[...] é compreendida como uma prática emergente de colaboração, cooperação, partilha de compromissos e responsabilidades, entre outros aspectos” (FOERSTE, 2005, p. 87). O autor observa que até a década de 1980, as práticas de parceria para a formação inicial entre essas instituições dependiam majoritariamente das iniciativas pessoais dos professores das universidades e das escolas: “Raramente a relação estabelecida obedecia a acordos interinstitucionais, com regras negociadas, construídas a partir de reflexões coletivas sobre a prática docente (nas escolas e na universidade)” (FOERSTE, 2004, p.3).

Entretanto, a partir da segunda metade daquela década com a difusão da discussão sobre professor reflexivo a parceria entre as instituições passou a ser também uma preocupação oficial do governo do Brasil, assim como do Canadá e Reino Unido (FOERSTE, 2004).

Assim, observando principalmente os tipos de parceria estabelecidos na formação de professores no Brasil, no Canadá e na Inglaterra, propõe três modelos recorrentes: a parceria colaborativa, a dirigida e a oficial.

A **parceria oficial** é instituída por políticas e legislações governamentais no intuito de centralizar em ações do governo burocratizadas “as soluções mais adequadas para execução dos propósitos de reformas educacionais públicas” (FOERSTE, 2005, p.116).

Na perspectiva oficial, a parceria assumiu características mais formais, com atenção especial por parte do poder público, que passou a se ocupar em estabelecer políticas públicas, sobretudo no processo de formação inicial proporcionado pela universidade, com a definição de normas para a sua implementação (FOERSTE, 2004, p. 3).

No caso do Brasil este tipo de iniciativa governamental pode ser observada nas Diretrizes Nacionais para a Formação de professores do Conselho Nacional de

Educação de 2002 e de 2015 e na Lei de Estágio de Estudantes de 2008, onde se definem os papéis das instituições durante o estágio supervisionado. Além disso, o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) pode ser entendido como um tipo de parceria oficial estabelecido por um órgão governamental (neste caso, a CAPES) procurando atuar sobre a formação inicial de professores.

Nesse sentido, “não é preciso muito esforço para perceber que o governo define previamente tarefas e as distribui entre as instituições que são designadas a participar da parceria oficial” (FOERSTE, 2005, p.116). Esse tipo de investimento do governo burocratiza ao máximo a relação e não estabelece um diálogo com a instituição de educação básica e pode estar contribuindo para um controle acentuado da escola e falta de autonomia profissional do professor da instituição (FOERSTE, 2005).

A **parceria dirigida** é aquela onde a universidade detém todo o poder de decisão na formação de professores, com objetivos e responsabilidade de pensar o estágio, e a escola, por sua vez, é o local de aplicação, vista como “recurso” para a universidade.

O estabelecimento escolar é tomado como um meio de aprendizagem daquele conjunto de aspectos práticos exigidos nos currículos dos cursos de formação inicial. Os professores da escola básica são considerados uma espécie de consultores, de caráter marcadamente burocrático, que cumprem tarefas num dado projeto pensado e conduzido pela academia (FOERSTE, 2005, p.114).

Esse é o modelo mais recorrente nos três países pesquisados pelo autor, e, de certa forma, é avaliado positivamente por propiciar experiências formativas significativas para os professores em formação inicial. A crítica realizada vem no sentido de que a relação se baseia numa “[...] motivação essencialmente pragmática e reprodutora. Quer dizer, a universidade pensa e à escola resta a função de executar tarefas” (FOERSTE, 2005, p.115).

Como reflexo dessa relação institucional se constroem as relações entre os professores das duas instituições, que é impregnada pela hierarquia e valoração social diferente, o que remete ao “racismo da inteligência”, conceito desenvolvido por Bourdieu. Segundo Garcia (2012) este conceito também pode ser empregado observando-se a relação entre universidade e escola:

A questão das “distinções”, assim, permite examinar as relações entre a universidade e as escolas de educação básica, colocando em debate o fato de que a separação entre uns e outros - embora todos professores, mas segundo o espaço em que atuam - revela uma classificação construída socialmente e que foi naturalizada, transformando portanto em distinção de natureza o que seria, mais precisamente, uma desigualdade social. A aceitação de que apenas alguns podem produzir conhecimentos enquanto que a outros cabe a sua transmissão também poderia ser vista, então, como resultado da presença invisível de um certo tipo de “racismo da inteligência”, conforme sustentou Bourdieu, que por meio da classificação fornece a aparência de legitimidade às desigualdades sociais e trata o dom social como dom natural (GARCIA, 2012, p.255).

A **parceria colaborativa**, um tipo de parceria mais recente entre as instituições, construída em contrapartida à intervenção governamental na parceria oficial e à intervenção acadêmica na parceria dirigida (FOERSTE, 2004), busca objetivos em comum entre as instituições para a formação de professores, assim como divisões de responsabilidade, além de procurar aproximar teoria e prática no curso de formação docente.

Em tal modalidade de parceria podem ser identificados alguns princípios norteadores, como: currículo integrado; acesso e complementaridade entre diferentes tipos de saberes; inexistência da necessidade de consensos sobre o que é uma *boa prática* [...]; busca de alternativas de como os estudantes dos cursos de formação de professores podem aprender a partir da teoria e da prática; valorização do crescimento individualizado dos estudantes; e, finalmente, a criação de uma *rede de formadores de campo*, com a introdução de novos sujeitos sociais, como a figura do professor associado [professor da escola, supervisor], para desenvolver um trabalho colaborativo entre a universidade e a escola básica (FOERSTE, 2005, p.118).

Na lei do estágio de estudantes nº 11788 de 2008, por exemplo, é reiterada a importância da colaboração entre as instituições e professores das escolas e das universidades na legislação do estágio, assim como é preocupação atual dos cursos de formação. Contudo, Foerste (2005) questiona a existência de investimento por parte do governo nas condições para desenvolvimento desse tipo de parceria, sobretudo condições que possibilitem aos professores da escola o envolvimento em projetos e grupos de pesquisas das universidades, o que vem ao encontro do professor como pesquisador e do estágio como pesquisa (Pimenta & Lima, 2011).

Defende-se aqui o tipo de parceria colaborativa para o estágio supervisionado entre universidade e escola, por perceber que essa parceria pode estar em convergência com os seguintes entendimentos:

1) de professor como intelectual crítico, por possibilitar a configuração de novas relações dos professores com suas instituições de trabalho, podendo se basear na reflexão crítica a respeito da história dessas instituições, por exemplo, indo ao encontro de uma maior autonomia profissional.

2) de estágio como aproximação da realidade e estágio como pesquisa, pois tem como pressuposto a colaboração entre as instituições de forma que se transponha a racionalidade técnica presente na relação entre universidade e escola, inclusive com integração dos professores em projetos de investigação.

3) da escola como espaço de desenvolvimento profissional do professor, tanto com relação à formação inicial quanto à continuada, pois defende-se que no espaço escolar também há produção de conhecimento pelo professor e

4) do estágio como uma instância articuladora entre universidade e escola, na medida em que “[...] como um espaço já posto, o estágio constitui-se um momento de diálogo entre a escola e a universidade, através dos estagiários, dos professores da escola básica e dos professores universitários” (GALINDO, 2014, p. 98).

Na comunhão desses quatro pressupostos que possivelmente configuram a parceria colaborativa, defende-se, finalmente, na presente pesquisa, o estágio supervisionado como desenvolvimento profissional para o professor da educação básica, ou seja, o professor supervisor do estágio.

Até o presente momento discutiu-se o estágio supervisionado como uma atividade de formação inicial para o professor em formação, entretanto, entendendo o processo de formação docente como desenvolvimento profissional (MARCELO GARCIA, 1999), pode-se interrogar até que ponto o estágio supervisionado na interação entre professor em formação inicial e professor em exercício da escola pode representar uma atividade formativa para este último?

Garcia (2008) problematiza a formação continuada no Brasil, que numa onda de reformas educacionais, como no currículo, propõem currículos avançados, mas sem a participação dos professores da educação básica. Assim, aponta-se que a esses professores falte capacitação para entender o currículo e para ensinar, daí se justificando cursos de capacitação e aperfeiçoamento (GARCIA, 2008), muitas vezes com um caráter instrumental.

Entretanto, a autora vê novas perspectivas que ultrapassem o caráter tecnicista para a formação continuada do professor da educação básica em comunhão com o entendimento de que a ação docente é integradora do ensino e da investigação e assim, pode-se assumir essa perspectiva que

[...] incluam a produção de conhecimento como uma das atividades inerentes da função docente. Trata-se, portanto, de pensar e efetivar propostas que assumam uma perspectiva diferenciada com a busca de superação dos modelos ainda hegemônicos que distanciam os professores e professoras dos processos de produção de conhecimento. Nesse sentido, seriam propostas que apresentem aos docentes a possibilidades de desenvolver-se profissionalmente em atividades de natureza colaborativa que exijam novas formas de ação sobre os conteúdos de ensino (GARCIA, 2008, p. 70, tradução nossa).

Defende-se aqui, portanto, a perspectiva de que se deve caminhar para propostas de ações formativas que busquem fazer emergir a produção de conhecimento do professor da educação básica e vejam na escola o potencial de formação e de produção de conhecimento. Acredita-se que o estágio como elemento que une a formação e a atividade docente, possa se configurar como uma atividade formativa com esse caráter e que esteja aliada a uma perspectiva de maior autonomia profissional desse professor (CONTRERAS, 2012).

Neste capítulo foi possível tecer algumas considerações sobre a teoria de Bourdieu e como esta se constituiu um referencial para esta investigação. Em seguida, realizou-se uma construção teórica sobre a formação docente, defendendo-se a concepção de desenvolvimento profissional docente como uma maneira de entender a aprendizagem dos professores amplamente. Relacionando-se com a discussão sobre a formação docente foram apresentadas diferentes concepções sobre a profissão docente e sua autonomia. Também foi possível compreender a trajetória história do estágio supervisionado no Brasil, articulando-se com os principais modelos vigentes nas licenciaturas das universidades brasileiras.

No capítulo seguinte é apresentada uma revisão de literatura nas áreas de Educação e Educação em Ciências com foco no estágio supervisionado, aprofundando a análise de trabalhos a respeito do professor supervisor.

2 O PROFESSOR SUPERVISOR DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO NAS PUBLICAÇÕES ACADÊMICAS

Neste capítulo serão analisados artigos sobre estágio supervisionado em cursos de licenciatura, com o objetivo de melhor compreender tendências da produção acadêmica com relação ao professor supervisor do estágio supervisionado. Foram selecionados cinco periódicos nacionais e dois eventos na área da Educação e um da Educação em Ciências para a busca de artigos sobre o tema.

Nos trabalhos selecionados analisou-se a concepção de estágio e de professor que fosse mais evidente na atividade descrita, a parceria estabelecida entre universidade e escola para a formação inicial de professores e o papel exercido pelo professor supervisor no estágio. Através desta análise, buscou-se compreender, principalmente, como as atividades de estágio descritas nos artigos incluem o professor supervisor, sobretudo em relação ao seu desenvolvimento profissional durante a supervisão de estagiários.

As revistas selecionadas da área de Educação foram a Revista Brasileira de Educação (publicação da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação), Educação & Sociedade (da Universidade Estadual de Campinas) e Educar em Revista (da Universidade Federal do Paraná). Na área de Educação em Ciências foram selecionadas as Revistas Ciência & Educação (da Universidade Estadual de São Paulo) e Ensaio: Pesquisa em Educação em Ciências (da Universidade Federal de Minas Gerais). A busca nas revistas foi realizada em todos seus volumes já publicados até o ano de 2014.

Os eventos selecionados na área da Educação foram o Congresso Nacional de Formação de professores (CNFP), do ano de 2014 e o Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino (ENDIPE), do ano de 2012. Na área de Educação em Ciências foi escolhido o Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências (ENPEC) nas suas edições entre os anos de 1997 e 2013.

2.1 PROCEDIMENTOS DE BUSCA E SELEÇÃO

A busca foi realizada pelos sites dos periódicos e dos eventos (ENDIPE e CNFP) com os descritores “estágio” e “prática de ensino”. O descritor “prática de ensino” foi escolhido porque há em algumas instituições o emprego desse termo

como sinônimo do estágio curricular supervisionado. No ENPEC foi utilizado apenas o descritor “estágio supervisionado”. A busca foi realizada em todos os índices, seja título, resumo, palavras-chave ou corpo do texto.

Nos periódicos, com o descritor “Estágio” foram encontrados 32 artigos, já com o descritor “Prática de Ensino”, 79. Com o levantamento feito nos eventos ENDIPE e CNFP com o descritor “Estágio” foram encontrados 129 artigos, e com o descritor “Prática de Ensino”, 29. Vale ressaltar que foi realizada uma busca inicial nesses eventos com os descritores “Estágio supervisionado” e “Prática de docência” além dos dois já citados, porém esses descritores não se mostraram relevantes para a busca de artigos, uma vez que ou apresentaram artigos que já estavam incluídos nas buscas anteriores ou não apresentaram nenhum resultado. Já no ENPEC, o descritor “estágio supervisionado” se mostrou relevante, possibilitando o levantamento de 48 artigos.

Com uma leitura prévia percebeu-se que muitos desses artigos não têm relação com o tema estágio ou prática de ensino, apenas fazendo referência às palavras. Por meio de uma leitura flutuante dos resumos, quando disponíveis, ou do texto dos artigos, foi possível encontrar diferentes temáticas dentro do estágio ou prática de ensino.

As diferentes temáticas identificadas e o número de trabalhos encontrados por temática estão sintetizados na tabela seguinte.

TABELA 1 - TEMÁTICAS POR ARTIGOS

Temáticas	Total por temática
Não se aplica	112
Ensino Superior	3
Espaços não-formais	1
Estado do conhecimento	13
Extra-curriculares	1
Formação Inicial	77
Formação Inicial e Continuada	6
Formação Continuada	7
Legislação	2
Metodologia	74
Pós-graduação	3
Professor da escola	3
Professor da universidade	3
Relação universidade-escola	8
Relação teoria e prática	1
Relação professor e estagiário	2
Relação estagiário e aluno da escola	1
Total	317

FONTE: A autora (2015)

Os artigos que foram selecionados focalizam a escola, a relação entre universidade e escola, o estágio e seus agentes, como os estagiários, o professor orientador e o professor supervisor em relação uns com os outros, as suas concepções sobre o estágio e a sua formação docente. Por esta investigação tratar do desenvolvimento profissional dos professores supervisores de estágio, optou-se por selecionar também os trabalhos que, mesmo com foco no estagiário, fizessem alguma referência ao professor supervisor de estágio. Aqueles artigos que tratavam exclusivamente da formação inicial docente, sem referências ao professor supervisor de estágio foram descartados.

Há artigos selecionados que não permitiram a análise de alguns aspectos, sendo classificados como *Não se aplica* ou *Indefinido*, entretanto, foi possível a análise de outros aspectos e por isso não foram retirados desta seleção.

Sendo assim, do total de artigos levantados na busca, foram selecionados 52 para leitura aprofundada. Dentre as temáticas dos 52 artigos selecionados para análise, perceberam-se diferentes focos, apresentados na Tabela 2.

TABELA 2 - FOCOS DOS ARTIGOS

Focos	Total por foco
Aprendizagem docente	2
Estágio	21
Formação docente	1
Formação inicial	15
Professor orientador	2
Professor supervisor	5
Relação Universidade-Escola	4
Relação professor supervisor e estagiário	2
Total	52

FONTE: A autora (2015)

Na seguinte seção será descrita a análise realizada.

2.2 ANÁLISE DOS ARTIGOS

Para análise dos artigos selecionados foram considerados aspectos referentes às concepções de estágio e de professor predominantes nos artigos; o papel do professor supervisor no estágio, o tipo de parceria estabelecida entre a universidade e a escola durante o estágio supervisionado e os tipos de entendimentos sobre formação continuada do professor supervisor de estágio durante a atividade. Nas próximas seções serão apresentados os resultados dessas diferentes análises, assim como uma breve discussão das tendências da pesquisa a respeito do professor supervisor do estágio.

2.2.1 Concepção de estágio supervisionado

Serão apresentadas as concepções de estágio que foram identificadas nas atividades propostas descritas nos trabalhos analisados, realizando-se uma discussão a respeito dessas concepções, uma vez que, provavelmente elas guiam grande parte das práticas formativas do estágio supervisionado.

Para essa análise foram utilizadas as quatro concepções de estágio supervisionado discutidas por Pimenta e Lima (2011) apresentadas no Capítulo 1: *Imitação de Modelos*, *Estágio como Instrumentalização Técnica*, *Estágio como Aproximação da realidade* e *Estágio como Pesquisa*. É provável que ocorra a convivência de diferentes concepções numa mesma atividade relatada, sendo que para fins desta análise foi destacada a concepção que se considerou como predominante no artigo.

A Tabela 3 a seguir ilustra a classificação dos artigos de acordo com suas concepções de estágio. A categoria *Não se aplica* foi criada para englobar aqueles artigos nos quais não foi possível identificar a concepção de estágio supervisionado.

TABELA 3 - CONCEPÇÕES DE ESTÁGIO NOS ARTIGOS

Concepções	Total
Aproximação da realidade	34
Como pesquisa	11
Imitação de Modelos	1
Instrumentalização técnica	2
Não se aplica	4
Total	52

FONTE: A autora (2015)

A título de exemplo, apresenta-se no Quadro 1 alguns trechos retirados de trabalhos que levaram à categorização das concepções de estágio supervisionado.

QUADRO 1 - CONCEPÇÃO DE ESTÁGIO NOS ARTIGOS

Concepção de estágio	Exemplo
Aproximação da realidade	"Independente de ser remunerado ou não, serve para o estudante viver a realidade e pensar sobre ela. Usar os conhecimentos teóricos que tem acesso na graduação para compreender esta realidade, desvendá-la, articular esses conhecimentos para uma ação. [...] reconstruir esses saberes, coordená-los para a resolução de problemas" (ROMUALDO & HYPOLITO, 2014, p.1).
Como pesquisa	"[...] um modelo de estágio que pretendia fomentar o estudo do contexto social e que por meio de ações coletivas, pudesse realizar um trabalho significativo e interdisciplinar para a escola e a comunidade na qual ela encontrava-se inserida" (RAMPAZO, 2012, p. 5644). "Então, entendemos ser possível vislumbrar o estágio como um campo de produção de conhecimento a partir do desenvolvimento de pesquisas" (TÉO & VICTÓRIA, 2014, p.3).

Instrumentalização Técnica	"Observação de modelos de ensino" (VASQUES & SARTI, 2014, p.9). "[...]nesse caso, a ideia não é 'aproveitar' a experiência prévia dos professores e sim contrapor-se a ela, relativizando sua adequação aos novos tempo, aos novos alunos e à escola que então se pretende construir" (VASQUES & SARTI, 2014, p.10).
Imitação de Modelos	O estágio tem duração de um ano, uma parte acontece na universidade, onde desenvolvem instrumentos de análise para sua observação na escola e planejamento da atividade de ensino. A outra parte ocorre na escola e objetiva a observação do mais geral para o mais particular, ou seja, da escola para as relações pessoais e para o professor. Os estagiários entram em contato com a documentação da escola e com as aulas do professor. Tem toda uma instrumentação de análise para observação, registrado no relatório que tem que entregar ao fim do estágio. No fim do estágio, também realizam uma atividade de ensino que pode ser gravada em vídeo ou feita na escola e observada pelo professor da universidade (SOUZA FILHO, et al., 2013).

FONTE: A autora (2015)

Percebe-se, portanto, que as concepções *Aproximação da realidade* e *Estágio como Pesquisa* foram as mais frequentes entre os trabalhos, o que aponta para a existência predominante de estágios que buscam integrar a teoria e a prática na formação de professores.

A tendência desta análise se aproxima dos resultados obtidos por Lima (2012), fruto de uma análise dos trabalhos apresentados no Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE), dos anos de 2008 e 2010. Seu objetivo foi identificar as concepções presentes nesses trabalhos sobre a atividade. A autora relata como tendência dos artigos analisados um distanciamento de uma concepção tecnicista outrora dominante e uma aproximação de uma concepção que une a teoria e a prática docente, percebida nas atividades de estágio que o entendem como *Aproximação da realidade*.

2.2.2 Concepção de professor

A análise da concepção de professor presente nos artigos foi feita com base em Contreras (2012), que faz uma diferenciação entre concepção de docente Técnico, Reflexivo ou Crítico-reflexivo, como foi exposto no Primeiro Capítulo.

A Tabela 4 apresenta os resultados da classificação dos artigos. Na categoria *Não se aplica* foram considerados aqueles artigos nos quais não foi possível identificar uma concepção de professor.

TABELA 4 - CONCEPÇÕES DE PROFESSOR NOS ARTIGOS

Concepções	Total
Tecnicista	2
Reflexivo	32
Crítico-reflexivo	9
Não se aplica	9
Total	52

FONTE: A autora (2015)

O Quadro 2 a seguir apresenta trechos retirados de alguns artigos para exemplificar a análise realizada.

QUADRO 2 - TRECHOS DAS CONCEPÇÕES DE PROFESSOR NOS ARTIGOS

Concepção de docente	Exemplo
Reflexivo	"Através de reflexões e ações desenvolvidas na formação buscam alternativas para a superação de problemas do cotidiano escolar e de sala de aula e relativos à educação escolar com um todo na tentativa de construir competências de análise, síntese e aplicação" (PAIXÃO, 2012, p.22) [grifos nossos]. "A formação ao longo da vida pressupõe que o local de trabalho e as práticas pedagógicas sejam valorizadas como fonte de aprendizagem e aprimoramento profissional dos professores. Essa premissa coloca em pauta a necessidade dos professores refletirem sobre suas próprias experiências, pesquisarem o campo de trabalho e a própria prática " (VASQUES & SARTI, 2014, p.5-6) [grifos nossos].
Crítico - reflexivo	"[...] uma construção pedagógica com uma perspectiva social, política e educativa, uma vez que promoveu o envolvimento do licenciando, com as aprendizagens da docência, com as questões da categoria e com as crises sociais e políticas que envolviam a escola e seu entorno [...] " (RAMPAZO, 2012, p.5625) [grifos nossos].
Tecnicista	O estágio é realizado em escolas estaduais que tem convênio com a universidade. Os estagiários escolhem a escola numa lista de escolas possíveis, conveniadas ou não, caracterizam a escola, planeja a aula junto com o professor da escola, chamado de colaborador e assume a regência das aulas. O professor da escola o avalia. A formação de professores deve ser pensada para que os docentes mudem a escola atrasada em relação à sociedade (SOUSA, 2011).

FONTE: A autora (2015)

Percebe-se que a concepção de professor *Reflexivo* foi a que teve maior frequência nos trabalhos analisados.

2.2.3 Papel do professor supervisor no estágio

O papel que o professor supervisor de estágio desempenha no processo do estágio foi analisado utilizando-se os conceitos de *cooperação* e *colaboração* de Hord (1986), citado por Sepulveda e El-Hani (2013). Hord (1986 *apud* SEPULVEDA & EL-HANI, 2013) elaborou esses conceitos ao analisar relações estabelecidas entre instituições e sujeitos educacionais. Assim define-se:

Cooperação implica a reunião de uma ou mais pessoas com práticas sociais autônomas que se ajudam umas as outras na realização de tarefas cujas finalidades não foram negociadas conjuntamente. Na **colaboração**, por sua vez, todos trabalham conjuntamente e se apoiam mutuamente para atingirem metas comuns, negociadas pelo grupo, e dividem a responsabilidade e autoridade na tomada de decisões a respeito de uma prática comum. (SEPULVEDA & EL-HANI, 2013, p. 6-7) [grifos nossos].

Na tabela 5 está sintetizada a relação do papel do professor na atividade entre os trabalhos. A categoria *Indefinido* foi criada para aqueles trabalhos nos quais não fica claro o papel desempenhado pelos professores, por não tomarem em consideração a figura do professor supervisor no estágio.

TABELA 5 - PAPEL DO PROFESSOR SUPERVISOR NOS ARTIGOS

Papel do professor	Total
Cooperador	34
Colaborador	4
Indefinido	14
Total	52

FONTE: A autora (2015)

No quadro seguinte seguem os exemplos de trechos que permitem a visualização do que se entendeu de papel do professor nos artigos.

QUADRO 3 - TRECHOS DOS ARTIGOS COM O PAPEL DO PROFESSOR SUPERVISOR

Papel do professor	Exemplo
Cooperador	<p>"Não basta apenas que a escola ofereça os seus espaços para os estagiários e tudo mais estará resolvido. É necessário que o professor regente queira também assumir o seu papel enquanto formador dos futuros docentes" (MILANESI, 2012, p.222) [grifos nossos].</p> <p>"[...] por outro, está a Escola e os professores, que com a ampliação das horas de estágio, se viram "invasos" e "vigilados" pelos acadêmicos que necessitam da instituição para realizar observações do espaço escolar, do funcionamento e da dinâmica da Escola, além da observação de aulas e das regências supervisionadas" (SANTOS, 2012, p.7). "e para a Escola que além de não ser ouvida, acaba por assumir mais um encargo, a orientação e o acompanhamento do estagiário" (SANTOS, 2012, p.8). "Esta experiência e prática docente serão um referencial para o estagiário construir o seu modo de ser docente" (SANTOS, 2012, p.9) [grifos nossos].</p> <p>"por conta das inúmeras tarefas e atividades da escola, o acompanhamento é algo que ainda é mal resolvido, por conta da demanda de estagiários por escola, além de não terem uma estrutura formal para isso" (CYRINO & SOUZA NETO, 2014, p.7). "[...] este conjunto de atividades, envolvendo a escola, não é uma tarefa fácil para as professoras em função de que o papel de professor formador não é uma realidade concreta na carreira docente e nem na política pública. Dessa forma, muitas vezes, apesar de sua vontade em colaborar, essas professoras apontam que são muitos os aspectos que elas precisam dar atenção" (CYRINO & SOUZA NETO, 2014, p.9) [grifos nossos].</p>
Colaborador	<p>No trabalho de Rampazo (2012) há a descrição de uma atividade de estágio na qual ocorria a inserção dos estagiários na comunidade entorno da escola, para levantar suas necessidades e construir ações pedagógicas. Essa atitude já era empregada pela escola, o estágio aderiu a esse projeto já existente na escola. O papel que o professor supervisor assumiu para si era de orientação do estagiário nessa investigação do entorno escolar, mas também a escola e seus professores já tinham seus objetivos com esse projeto, prévios ao estágio.</p>

FONTE: A autora (2015)

De forma geral, percebe-se que a tendência das atividades descritas nos artigos analisados é considerar o professor supervisor do estágio como um Cooperador. Nesse caso, o professor desempenha um papel importante no estágio ao receber os futuros professores, podendo orientar suas atividades. Entretanto, não lhe é atribuída uma função de elaboração conjunta do estágio com a universidade, quando poderia pensar em conjunto com a universidade seus objetivos, seus limites e potencialidades.

2.2.4 Parceria Universidade-Escola

Segundo a classificação de Foerste (2005), discutida no capítulo anterior, as parcerias estabelecidas entre as instituições universidade e escola com objetivo de

promover a formação docente podem ser entendidas como Dirigida, Oficial ou Colaborativa. Utilizou-se desses tipos de parceria para analisar as atividades de estágio descritas nos artigos.

A Tabela 6 permite a visualização dos tipos de parceria descritos ou defendidos nos trabalhos. Da mesma forma que nas discussões anteriores, a categoria *Não se aplica* engloba os trabalhos que não evidenciaram a relação universidade-escola. A análise foi feita a partir da percepção tanto nas descrições da atividade quanto no apontamento das ausências ou das possibilidades do estágio estabelecer uma relação diferente entre as instituições, indicando, portanto, como são as atividades.

TABELA 6 - TIPO DE PARCERIA NOS ARTIGOS

Parceria	Total
Dirigida	30
Colaborativa	6
Não se aplica	16
Total	52

FONTE: A autora (2015)

No Quadro 4 se exemplifica com trechos de alguns artigos o que se entendeu pelos tipos de parceria entre universidade e escola no estágio.

QUADRO 4 - TRECHOS DOS ARTIGOS COM TIPO DE PARCERIA

Parceria	Exemplo
Dirigida	<p>"[...] indicaram que os professores colaboradores estavam insatisfeitos com a supervisão dos estagiários pela universidade, demonstrando que a instituição estava distante dos alunos e dos professores colaboradores durante a prática do estágio" (RODRIGUES, 2013, p.1027) [grifos nossos].</p> <p>"Por mais que os orientadores digam que conhecem a maioria dos regentes que os estagiários procuraram, o contato de fato não acontece entre eles e, na prática, a "universidade" realmente não vai "às escolas". Esse distanciamento pode ser um dos grandes dificultadores da realização do estágio, já que o estagiário pode não conseguir "praticar" o que viu na teoria. Há uma desconexão da teoria com a realidade escolar, fruto de uma não aproximação entre universidade e escola" (PIRES, 2012, p.10) [grifos nossos].</p>

Colaborativa	"Para tanto, é necessário que a instituição de ensino, conjuntamente com a escola, estabeleça objetivos claros e ambas assumam suas responsabilidades e se auxiliem mutuamente. Para isso, precisa-se estabelecer relações formais entre as instituições de ensino e as unidades dos sistemas de ensino, tornando o processo uma construção coletiva " (SANTOS & MACHADO, 2014, p.3) [grifos nossos].
--------------	--

FONTE: A autora (2015)

Percebe-se que a maioria das ações que puderam ser identificadas é fruto de parceria Dirigida entre as instituições. Nesse tipo de parceria, a formação docente fica exclusivamente ao encargo da universidade, mesmo que os estagiários sejam futuros profissionais da escola básica. Cabe à universidade pensar o estágio epistemologicamente, sua metodologia, seus objetivos. À escola é delegada a recepção desses estagiários, os professores os supervisionam dentro de seus limites e entendimentos de suas atribuições, ficando a seu critério o tipo de intervenção que terá na atividade. As funções e objetivos do estágio não são profundamente discutidos entre escola e universidade.

Essa constatação é preocupante por descrever uma situação que não desenvolve um diálogo mais colaborativo entre as instituições, sugerindo que a relação da escola com a universidade é uma relação hierárquica, na qual a escola se submete às condições impostas pela universidade para o estágio e, dessa forma, sua autonomia é reduzida (GENOVESE, 2014).

Como se discutiu no capítulo 1, com uma autonomia reduzida da escola e do professor da escola frente à universidade, ocorre uma divisão do trabalho intelectual para a universidade e aplicacionista para a escola, também delimitando um distanciamento entre a teoria e a prática, o que pode ter implicações no desenvolvimento profissional do professor supervisor de estágio.

2.2.5 Formação continuada do professor supervisor

Apesar do foco da maioria dos trabalhos não ser a formação continuada do professor supervisor do estágio, foi possível perceber que existiam entendimentos do estágio nessa perspectiva em alguns desses trabalhos. Identificados esses entendimentos, discutimos os sentidos de formação continuada que estão presentes nos trabalhos, categorizados com base principalmente em Day (2005) e Marin (1995).

Nos vinte artigos do ENPEC essa análise não foi realizada, restando 32 trabalhos analisados. Desses, em 24 o sentido de estágio como formação continuada para o professor supervisor de estágio está presente, enquanto que nos oito restantes, está ausente.

No quadro seguinte estão trechos dos artigos a respeito da formação continuada do professor supervisor e a classificação dos sentidos dessa formação.

QUADRO 5 - TRECHOS DOS ARTIGOS DOS EVENTOS SOBRE FORMAÇÃO CONTINUADA

Sentidos (nº de trabalhos)	Exemplo
Formação / Aprendizagem (5)	<p>“[...] considerando que a relação entre as instituições formadoras e as escolas pode representar a continuidade da formação para os professores das escolas, assim como para os formadores” (SEVERINO & PIMENTA, 2004, p.18 <i>apud</i> BEZERRA et al., 2012, p.3) [grifos nossos].</p> <p>“O processo desencadeado pelo grupo focal possibilitou que os professores expressassem as suas impressões sobre as suas interações com os enfermeiros licenciandos, explicitando aspectos dessa parceria que envolvem aprendizado tanto dos estagiários quanto deles próprios” (SCARPINI & GONÇALVES, 2014, p.5) [grifos nossos]</p> <p>“Nesse sentido, quando bem conduzido, o estágio proporciona uma interação profícua entre universidade e escola, por meio da qual todos os sujeitos envolvidos saem enriquecidos em relação à aprendizagem do processo educativo” (MILANESI, 2012, p. 219) [grifos nossos].</p>
Reflexão (9)	<p>“Paralelamente, as relações estabelecidas no estágio também são ricas para proporcionar a formação continuada dos professores em exercício. Por um lado, esta formação ocorre por meio das reflexões sobre a própria prática, estabelecendo uma reconstrução permanente da identidade pessoal [...]. Por outro lado, pode ocorrer através da vivência de novas experiências e a possibilidade de enxergar a escola (em todo seu contexto) segundo novos olhares” (TERRA et al., 2014 p.8-9) [grifos nossos].</p> <p>“As experiências com este projeto demonstraram que os professores do Ensino Fundamental, muitas vezes, repensam sua prática quando convidados pelos estagiários a dialogar, tendo em vista uma reconstrução de conhecimentos educacionais” (SEMEGUINI- SIQUEIRA, et. al., p.571). “É possível dizer também que o projeto CADIS tem contribuído para a formação contínua de professores de língua materna nas escolas, uma vez que o envolvimento deles foi intenso, com raras exceções. Muitos deles se dispuseram a receber novos estagiários no ano seguinte, pois pretendiam incluir o projeto em seu planejamento” (SEMEGUINI- SIQUEIRA, et. al., 2010, p.580) [grifos nossos].</p>
Cursos (4)	<p>“[...] se queremos a parceria dos professores da escola básica, temos que nos colocar também como parceiros para contribuir no processo de desenvolvimento profissional desses professores que assumem conosco a formação de futuros professores” (OLIVEIRA, 2012, p.462). Assim, é realizado um curso de extensão para a formação desses tutores à distância. “Cada TR [tutor regente] recebe de 1 a 5 estagiários por oferta e, além do certificado de curso de extensão, ele/a recebe uma bolsa como auxílio financeiro” (OLIVEIRA, 2012, p.463)</p>

Reciclagem / Atualização (3)	"Os estagiários contribuem bastante para a prática pedagógica dos professores trazendo "inovações", "novas práticas", "troca de experiências", levando em consideração que o professor tem pouco tempo para se "reciclar", devido a exaustiva jornada de trabalho" (CALDERANO, 2014, p. 5) [grifos nossos].
Aspectos Materiais (3)	<p>"É importante registrar ainda que os professores da rede são gratos pela possibilidade de discutir assuntos teóricos que, muitas vezes, nem fizeram parte de sua formação ou que, mesmo sendo um conhecimento prévio, não concretizavam implementação prática. Por exemplo, tiveram a oportunidade de trabalhar com metodologias sugeridas em orientações oficiais, como jogos, dramatizações, materiais concretos" (VALÉRIO, 2014, p.5-6) [grifos nossos].</p> <p>"Estava produzida uma tensão e, com ela, oportunidades para que todos aprendessem" (SOARES & GOULART, 2008, p.318)."O compartilhamento de aulas e a análise dos episódios pelos envolvidos geraram formas originais de agir e de pensar absorvidas e resignificadas pelos atores" (SOARES & GOULART, 2008, p.322) [grifos nossos].</p> <p>"Com isso, o estagiário adquire mais experiência e segurança para a sua prática profissional futura e o professor colaborador poderá ter contato com novas metodologias" (RODRIGUES, 2013, p.1023) [grifos nossos].</p>

FONTE: A autora (2015)

Está presente nos trabalhos o sentido do professor **Refletir** sobre sua prática e sua ação, podendo construir formas diferentes dessa ação docente a partir da relação com o estagiário.

Um sentido próximo ao Refletir, porém distinto epistemologicamente, é o da formação continuada do professor ocorrer na possibilidade de contato com **Aspectos Materiais** (DAY, 2005). Este sentido é diferente do primeiro porque valoriza o aspecto técnico e metodológico da atividade docente. Por outro lado, o sentido de Refletir passa pelas ações de reflexão e construção de uma nova prática, tendo um sentido, portanto, mais próximo da racionalidade prática.

Outro sentido é o de **formação** de forma geral e a **aprendizagem** do processo educativo, que também é um termo abrangente. Há o sentido de o professor se manter em **atualização/reciclagem** (MARIN, 1995) a respeito da pesquisa educacional, ou de metodologias e teoria por meio do contato com a universidade mediado pelo estágio.

Outra referência à formação do professor supervisor de estágio é a respeito da realização, por parte dos professores da universidade ou dos estagiários, de **cursos** para os professores, com objetivo de prepara-los para a função de supervisão de estagiários, existindo também outros cursos com a preocupação de

transmissão de conhecimentos além dos de supervisão. Podem-se discutir dois aspectos que estão implícitos nesse sentido e que se relacionam entre si.

O primeiro é com relação à produção de conhecimento estar geralmente atribuída à universidade e não enxergando na escola essa mesma possibilidade. Em decorrência disso, o trabalho intelectual apresenta-se separado do prático e a teoria separada da prática. Um segundo aspecto é que a pesquisa educacional majoritariamente é realizada por professores da universidade.

Zeichner (2001) discute essa ausência de referência às pesquisas de professores da educação básica no contexto norte-americano, no qual existem professores da escola que pesquisam e divulgam suas pesquisas em revistas acadêmicas, sendo uma realidade diferente da brasileira. Entretanto, a relação hierárquica entre o professor da Educação Superior e o da Educação e o senso comum de que a pesquisa da universidade tem maior valor e que a escola não produz conhecimento é o mesmo do observado no Brasil. Dai decorre o sentido de formação continuada como atualização geralmente vinda da universidade e de seus sujeitos, como o estagiário.

2.3 O PROFESSOR SUPERVISOR DE ESTÁGIO NAS PESQUISAS

No estudo realizado foi possível perceber que 52 trabalhos analisados, apenas sete tratavam diretamente do professor supervisor do estágio, como pode ser visto na Tabela 2, sendo que dois artigos se ocupam, especificamente, da formação do professor supervisor durante o estágio. Fica claro, portanto, que o professor supervisor do estágio, seu papel, sua atuação e sua formação são pouco estudados, sendo uma área que ainda precisa receber contribuições.

Nesta seção explicitam-se estes sete artigos, a fim de evidenciar como podem contribuir para a temática desta investigação. Assim, descrevem-se seus principais objetivos e preocupações, o enfoque dado ao professor supervisor de estágio na pesquisa descrita, suas considerações e encaminhamentos mais relevantes e a sua abordagem a respeito da formação do professor supervisor de estágio.

No Quadro 6 a seguir, estão sintetizadas as informações destes sete artigos a respeito das discussões anteriormente realizadas sobre Concepção de estágio e de professor, papel do professor supervisor no estágio e tipo de parceria estabelecida entre universidade e escola.

QUADRO 6 - SÍNTESE DA ANÁLISE NOS SETE ARTIGOS

Artigo	Concepção de Estágio	Concepção de Professor	Papel do professor supervisor	Parceria
Artigo 1	Aproximação da realidade	Indefinido	Cooperador	Dirigida
Artigo 2	Aproximação da realidade	Indefinido	Cooperador	Indefinido
Artigo 3	Aproximação da realidade	Reflexivo	Indefinido	Indefinido
Artigo 4	Aproximação da realidade	Reflexivo	Cooperador	Indefinido
Artigo 5	Aproximação da realidade	Reflexivo	Cooperador	Dirigida
Artigo 6	Indefinido	Indefinido	Cooperador	Dirigida
Artigo 7	Aproximação da realidade	Indefinido	Cooperador	Dirigida

FONTE: A autora (2015)

Percebe-se, portanto, que estes artigos não fogem à tendência dos demais trabalhos analisados, que é considerar o estágio como Aproximação da realidade, o professor como reflexivo, o papel do professor supervisor no estágio como cooperador e a atividade de estágio como fruto de uma parceria dirigida entre universidade e escola.

2.3.1 Artigo 1 - Scarpini e Gonçalves (2014)

O artigo de Scarpini e Gonçalves apresentado no CNFP de 2014 com o título “O estágio na educação básica para graduandos de licenciatura em enfermagem da EERP/USP: interação com os professores” tem foco na relação entre os estagiários do curso de enfermagem da Universidade de São Paulo e os professores da Educação Básica.

Este artigo foi analisado por destacar a percepção do professor supervisor do estágio a respeito da sua relação com os estagiários.

Assim, os professores participantes do grupo focal da investigação opinaram sobre a atividade de estágio de enfermagem na escola e o seu aprendizado. As autoras se utilizam da abordagem histórico cultural de Vygotsky para responder a questão direcionada aos professores: “Como está ocorrendo a interação com os licenciandos de enfermagem aqui na escola?”.

Como resultados, apontam que os professores avaliam as atividades como relevantes e significativas (SCARPINI & GONÇALVES, 2014, p.6). Os professores também evidenciaram que, por meio da interação com os estagiários, passaram a valorizar a ação deles e ter segurança com o trabalho dos estagiários na escola com relação à saúde, depositando neles a responsabilidade de lidar com essa área na escola. Ademais, as autoras afirmam:

A dúvida no desfecho de algumas ações de promoção da saúde propostas aparece como disparadora da necessidade de um entrosamento e um trabalho conjunto maior, entre os diferentes atores neste processo. Por fim, o distanciamento de alguns professores da atividade dos estagiários traz à tona uma situação comum, que deve ser discutida, em função de se pensar a escola de educação básica como espaço de aprendizado na formação de novos professores (SCARPINI & GONÇALVES, 2014, p.9).

Nesse sentido, as autoras permitem a percepção de que ao envolver o professor supervisor nas pesquisas sobre o estágio se procura a aproximação de um maior entendimento da atividade.

No que se refere ao papel do professor no estágio, percebe-se por meio de alguns trechos do artigo, que seu papel é de cooperador, considerado um sujeito avaliador da atividade dos estagiários. Nesse sentido, apesar de a influência do estágio como desenvolvimento profissional para o professor supervisor não se destacar neste artigo, há um sentido vago de desenvolvimento profissional, como se pode observar nos trechos a seguir:

O processo desencadeado pelo grupo focal possibilitou que os professores expressassem as suas impressões sobre as suas interações com os enfermeiros licenciandos, explicitando aspectos dessa parceria que **envolvem aprendizado tanto dos estagiários quanto deles próprios** (p.5) [grifos nossos].

Para os professores as ações parecem relevantes e significativas. Ao mesmo tempo em que eles pensam sobre as ações, eles também atribuem significados às interações e **se apropriam de alguns elementos mediadores** [linguagem] (p.6) [grifos nossos].

Os resultados apontam para a importância da interação dos estagiários com os professores em atuação, no sentido do **aprendizado de todos** como resultado das ações propostas pelos alunos de enfermagem, aliado à vivência e experiências dos professores (SCARPINI & GONÇALVES, 2014, p.8-9) [grifos nossos]

Portanto, embora pareça que não foi intencionalmente planejado, o desenvolvimento profissional do professor supervisor do estágio neste artigo tem um sentido abrangente, destacado como aprendizagem por meio das atividades dos estagiários e também no sentido de mudança por meio de apropriação de alguns elementos mediadores dos estagiários, no caso, a linguagem, por parte dos professores supervisores.

2.3.2 Artigo 2 - Tobias e Vale (2014)

Tobias e Vale (2014) constroem seu artigo “A formação de professores na universidade e nas escolas: o estágio como experiência deste processo” em forma de diálogo entre as autoras, procurando mostrar o fruto da interação entre estagiária e professora supervisora de estágio, ambas autoras do artigo. As autoras discutem a produção de conhecimentos e saberes pelo professor no ambiente escolar apoiando-se em Tardif, valorizando, assim, os saberes da experiência.

Neste artigo, que se assemelha a um relato reflexivo sobre uma experiência formativa por meio da interação entre elas, as autoras expõem as dificuldades e aprendizados com a atividade do estágio, como por exemplo, o receio da professora supervisora em aceitar a estagiária e a dificuldade da estagiária em ser aceita nas escolas. Superando as dificuldades, ambas descobrem que a parceria que estabeleceram foi de grande potencialidade formativa para todos os envolvidos, inclusive os alunos.

A autora professora supervisora de estágio faz as considerações finais sobre a parceria com a estagiária, nas quais se podem perceber alguns sentidos de desenvolvimento profissional para a professora proporcionada pelo estágio supervisionado:

O processo de parceria com a estagiária Giselle foi de grandes **aprendizagens pessoais e profissionais**. A nível pessoal me ajudou a **mudar o olhar em relação às nossas instituições de formação acadêmica**. No âmbito profissional fez **reviver várias questões fundamentais**, mas que a própria rotina escolar acaba por não priorizar, tais como: trabalho em parceria, desenvolvimento de Projetos extracurriculares e **auto-avaliação crítica- construtiva** do professor (TOBIAS & VALE, 2014, p.10) [grifos nossos].

Alguns aspectos que podem ser interpretados como desenvolvimento profissional para a professora supervisora referem-se às suas aprendizagens no

sentido de olhar de forma diferente para a universidade, podendo ser caracterizado com o que Day (2005) denomina como Consciência Nova, pois está relacionado com a mudança de percepção sobre pressupostos. O desenvolvimento profissional para a professora também parece ocorrer no que diz respeito a reviver questões que no cotidiano da prática profissional acabam por se diluir e na possibilidade de uma autorreflexão crítica.

Esse artigo é relevante, por um lado, por ser de coautoria de uma professora supervisora do estágio, fato pouco frequente nos artigos analisados. E por outro lado, por se preocupar com os sentidos do estágio para o professor supervisor, apontando para a sua aprendizagem, podendo contribuir para seu desenvolvimento profissional.

2.3.3 Artigo 3 - Maciel e Mendes (2014)

A preocupação com a formação do professor da escola está presente na pesquisa de Maciel e Mendes (2014) já no título “O estágio supervisionado como espaço de aprendizagens docentes para professores supervisores”, fruto de uma pesquisa de doutorado em andamento.

Os autores apresentam o que pretendem investigar no doutorado, valorizando o estágio como um processo formativo importante para o professor em exercício.

Mas há que se entender a perspectiva deste professor supervisor: em sua relação com o estagiário, tal professor pode refletir sobre sua prática, resgatar aspectos de sua própria formação inicial, contactar atualizações metodológicas e teóricas, fazendo do estágio seu próprio campo de formação continuada (MACIEL & MENDES, 2014, p.1).

Além da contribuição no sentido de entender o estágio como espaço formativo para os professores supervisores de estágio, os autores contribuem com a justificativa de se estudar o estágio. Dessa forma, para os autores é relevante pesquisar o estágio porque pouco se conhece sobre as práticas de ensino; porque elas são importantes e eficazes no estabelecimento da relação universidade-escola; porque não se conhecem as características de um professor supervisor eficiente; e, porque ocupando-se do estágio, há a possibilidade de se estudar a carreira docente em *continuum* (MACIEL & MENDES, 2014).

Assim, justificam o estudo da atividade do professor supervisor, por acreditarem que o foco na formação inicial, isoladamente, não consegue abranger todos os aspectos da formação docente:

Nesse sentido, os professores supervisores de estágio supervisionado continuam com a vivência da prática de ensino, mas do outro lado: o de quem orienta, encaminha, questiona, desconstrói certezas e incentiva reflexões nos professores em formação inicial (MACIEL & MENDES, 2014, p.3).

Por estar ainda em andamento, não é possível discutir como o professor supervisor aparece na pesquisa e nem seu papel no estágio. Entretanto, esta pesquisa tem relevância ao almejar contribuir na compreensão de como ocorre a aprendizagem docente do professor supervisor durante o estágio, discutindo os aspectos dessa aprendizagem.

2.3.4 Artigo 4 - Borges e Reali (2014)

O artigo “O estágio supervisionado: momento de aprendizagem e renovação de base de conhecimentos de professores experientes”, de autoria de Borges e Reali (2014), foca a aprendizagem do professor supervisor do estágio.

Trata-se de um estudo sobre um estágio à distância em Pedagogia e procura perceber mudanças, tidas como aprendizagens, do conhecimento de base do professor supervisor na relação com o estagiário. Os autores entendem como conhecimento de base, com referência em Schulman, o conhecimento específico da disciplina que lecionam, o conhecimento pedagógico geral e o conhecimento pedagógico de conteúdo.

Os professores supervisores atuam nos primeiros anos do Ensino Fundamental e receberam estagiários que já tiveram experiências de ensino nas séries finais do Ensino Fundamental e Médio. Os autores fazem uma relação entre a formação dos estagiários e as possibilidades de aprendizagem dos professores supervisores, chegando à conclusão de que as diferentes vivências profissionais dos estagiários permitiu uma ampliação do conhecimento de base dos professores supervisores. Essa observação pode ser interessante para percebermos a influência das diferentes experiências que os estagiários possuem na aprendizagem do professor supervisor

Este movimento permitiu que os próprios professores-tutores-regentes também realizassem a autorreflexão de forma crítica e acompanhada do olhar do “outro”, que pela curiosidade ou observação permitiu a visualização de elementos e características que passavam despercebidas pelos professores (BORGES & REALI, 2014, p. 10).

Com relação ao papel desempenhado pelo professor supervisor no estágio, pode-se inferir que este seja, para a universidade, um Cooperador do estágio, como pode ser visto no trecho a seguir.

Entre as funções do professor-tutor-regente, pode-se destacar, com base em Oliveira et al (2010), o acompanhamento dos estagiários nas primeiras inserções profissionais e nas atividades realizadas em sala de aula, bem como o aconselhamento e orientação na realização de atividades previstas nas disciplinas de Estágio Curricular Supervisionado e de outras, localizando e sugerindo materiais, orientando suas práticas e a construção de soluções para os problemas pedagógicos escolares (BORGES & REALI, 2014, p.4).

Baseando-se no trecho anterior, que ilustra as funções e as atividades desenvolvidas pelo professor supervisor no estágio, percebe-se que apesar de acompanhar os estagiários nas suas atividades e orientações específicas, este não elabora conjuntamente os objetivos do estágio com o professor da universidade, o que remete à posição de Cooperador.

Percebe-se uma grande contribuição deste artigo à temática, uma vez que seu foco principal é a aprendizagem do professor supervisor, realizando pesquisa empírica com oito professores, que afirmaram aprender com os estagiários. Portanto, é evidente neste trabalho o conceito de estágio como um momento e espaço formativo para o professor supervisor de estagiários.

É correto afirmar que os professores-tutores-regentes estão aprendendo quando se preparam para receber o estagiário [a instituição de ensino superior oferece cursos de formação para supervisão dos estagiários], bem como aprendem na interação com o estagiário, com as trocas e as explicitações sobre diversos assuntos realizadas nesta orientação, ampliando, assim, a sua própria base de conhecimento (BORGES & REALI, 2014, p.5).

Pode-se perceber que os sentidos de desenvolvimento profissional que são possíveis de serem percebidos neste artigo se relacionam tanto a uma mudança nos Conhecimentos (DAY, 2005) do professor supervisor, ocasionados no contato com o

estagiário, quanto “a vivência refletida” (BORGES & REALI, 2014, p.5) que estagiário e professor supervisor constroem na sua interação.

A troca de conhecimentos no sentido conferido por Day (2005) se refere a uma compreensão mais aprofundada sobre os conteúdos curriculares e uma possibilidade de reflexão sobre estes.

2.3.5 Artigo 5 - Mello e Bontempo (2014)

Mello e Bontempo (2014) analisam em seu artigo “Professores do Ensino Básico avaliam o estágio supervisionado em seu trabalho” as repercussões negativas e positivas que os professores supervisores atribuem ao estágio supervisionado no seu trabalho.

Por meio das entrevistas realizadas com os professores, as autoras ressaltam como contribuições positivas do estágio para a prática do professor o aprendizado por parte do professor no sentido de ver o conteúdo escolar sendo tratado por outra perspectiva e também o estágio como ajuda para desenvolver seu trabalho. Como interferências negativas as autoras destacam que estas tem, em grande parte, origem na relação com os estagiários e são fruto da relação entre escola e universidade (MELLO & BONTEMPO, 2014).

As autoras apontam que o estágio pode ser mais bem aproveitado como formação continuada para o professor supervisor, e para isso reiteram a necessidade de maior aproximação entre as instituições formadoras. Assim, prevalece a visão de que o estágio para o professor supervisor pode ser um momento “de reflexão sobre sua prática, sobre o ensino, de repensar atitudes, de teorizar” (MELLO & BONTEMPO, 2014, p.11), sendo estes os sentidos de formação continuada presentes no artigo.

Portanto, o artigo contribui no entendimento de que o estágio supervisionado é construído na relação universidade-escola, sendo dessa forma, os pontos negativos e positivos em grande parte reflexo dessa interação. Outra contribuição do trabalho é na percepção da influência do estágio no trabalho dos professores supervisores e na sua possibilidade de formação para os professores.

2.3.6 Artigo 6 - Galindo e Abib (2012)

Na busca por um entendimento dos sentidos e significados do estágio para o professor supervisor, Galindo e Abib (2012) em seu artigo intitulado “Escola, Universidade e Estágio Supervisionado: Sentidos Atribuídos pelos professores das escolas básicas” problematizam o estágio para os professores supervisores, entrevistando-os e procurando conhecer suas condições de formação e de trabalho.

A partir das entrevistas com os professores supervisores, as autoras destacam que há um distanciamento entre universidade e escola no estágio, uma vez que estes ressaltam que: os tempos letivos de universidade e de escola são diferentes e que preferem que os estagiários fiquem todo o ano letivo escolar no estágio; o material fruto da reflexão do estagiário deveria ser compartilhado também com o professor da escola; os professores da universidade tem uma visão ultrapassada da educação básica; os conhecimentos da universidade são superiores aos da educação básica; os professores da escola intervêm no trabalho do estagiário, independente das orientações vindas da universidade (GALINDO & ABIB, 2012).

Esses sentidos atribuídos ao estágio pelos professores supervisores levam às autoras concluírem que as instituições devem se aproximar mais e que o professor supervisor precisa ser mais ouvido nas pesquisas e na atividade de estágio.

Mesmo diante desse quadro de distanciamento e desconhecimento, no contexto do estágio, os professores, ainda que sem uma intervenção explícita externa da instituição formadora, assumem papéis que tem o potencial de contribuir com a formação do estagiário, interferindo nesse processo de formação dentro de seus limites de atuação. [...] Olhar com mais atenção para o que pensam os professores sobre o estágio supervisionado e a forma como eles têm se desenvolvido dentro da escola é também uma forma de buscar seu aperfeiçoamento via a ampliação da participação de todos os envolvidos no mesmo (GALINDO & ABIB, 2012, p.11).

Percebe-se que não há referência a sentidos de desenvolvimento profissional do professor supervisor durante o estágio e estes professores, em sua maioria, são vistos pelas universidades como Cooperadores da atividade. As autoras refletem sobre o papel dos professores da Educação Básica, apontando para uma redefinição da relação universidade-escola:

A manifestação de combinados internos e a criação de critérios para a recepção de estagiários e sua atuação na sala de aula apontam para a possibilidade de ampliação do trabalho em conjunto das instituições formadoras e a escola básica (GALINDO & ABIB, 2012, p.11).

O artigo analisado, mesmo que não problematize especificamente o desenvolvimento profissional do professor supervisor de estágio, é relevante para esta investigação por proporcionar o conhecimento dos sentidos e significados atribuídos à atividade do estágio, ressaltando vários aspectos que permitem um entendimento global da atividade para o professor supervisor, principalmente referentes à relação universidade-escola.

Para enriquecer a discussão do trabalho destas autoras, procurou-se a tese de doutorado de Galindo (2012), da qual este artigo de 2014 é fruto. Em sua tese a autora desdobra de forma mais aprofundada os sentidos de formação continuada do estágio para o professor supervisor, sendo de grande interesse para a temática desta investigação.

Galindo (2012) toma como preocupação principal de sua investigação compreender os sentidos que o estágio supervisionado tem para os professores supervisores. Assim, para os professores colaboradores da pesquisa de Galindo (2012) o estágio é visto como formação inicial e início da carreira docente e como estudo e reflexão sobre sua prática. Os sentidos identificados pela autora dos professores a respeito do estágio são:

1. O Estágio como um espaço de trabalho coletivo

Mesmo que os professores supervisores compreendam a importância do trabalho coletivo na formação de professores, esse tipo de trabalho não se concretiza. Entretanto, isso não ocorre apenas durante o estágio. A fragmentação do trabalho está presente nas relações da escola, da universidade.

Galindo (2012) faz sugestões para que o estágio possa se tornar um trabalho coletivo entre os envolvidos:

Promoção de seminários ou encontros diversos envolvendo as escolas básicas e as instituições formadoras; retorno sistemático da documentação produzida pelo estagiário no estágio supervisionado e discussão da mesma incluindo o professor parceiro (BUENO, 2009), além dos projetos desenvolvidos em conjunto (MOURA et al., 1999; FUSINATO, 2005 *apud* GALINDO, 2012, p. 195).

2. O estágio como um espaço de formação

O estágio pode ter sido um espaço de formação para o professor parceiro “mesmo sem ter tido a intenção explícita de o ser” (GALINDO, 2012, p.199), fato recorrente entre os trabalhos analisados neste capítulo.

3. O estágio como um espaço de satisfação de uma necessidade não individual do professor parceiro

Quando o professor parceiro recebe estagiários não é por um desejo individual “[...] quando o faz é porque existe uma compreensão da necessidade social e o desejo, ou no mínimo a disponibilidade, de contribuir para a formação do outro” (GALINDO,2012, p. 210).

A autora defende que entender o estágio como uma atividade que extrapola o âmbito individual é positivo, entretanto, diz que é preciso rever o estatuto de professor parceiro na legislação do estágio de estudantes de nº 11788 do ano de 2008 e no estágio, assegurando-lhe tempo e espaço para supervisão. Dessa forma, a supervisão de estagiários não se caracterizaria mais como um trabalho voluntário do professor supervisor, inclusive com remuneração ou com atribuição de carga horária específica para tal.

4. O estágio como um momento de reflexão sobre o próprio desenvolvimento profissional do professor parceiro

A autora observa que quando os professores refletem sobre os estagiários, percebem-se na sua trajetória profissional, o que pode contribuir para seu desenvolvimento profissional.

5. O estágio como um espaço de aproximação da universidade com a escola

Galindo (2012) reconhece a potencialidade formativa para os professores supervisores que o estágio supervisionado representa. Este é um ponto de vista que não é muito recorrente na produção acadêmica consultada para a presente revisão, como se viu até o momento. Quando é reconhecida a possibilidade do estágio como formação continuada para o professor supervisor, geralmente percebe-se que na atividade isso ocorreu de forma não intencional e não institucionalizada principalmente pela universidade.

Por meio das entrevistas realizadas, a autora levantou alguns valores e compreensões dos professores a respeito do estágio que apontaram para o estágio como desenvolvimento profissional para o professor supervisor. São eles:

- estágio como relação de troca

O estágio propicia uma troca entre estagiário e professor supervisor sobre o conhecimento do conteúdo específico da disciplina que o professor leciona na escola.

Isso nos permite aproximar este sentido da contribuição para a formação continuada denominada por Day (2005) como Conhecimentos.

- Reorganização da prática pedagógica

A relação estabelecida entre professor e estagiário permite outro olhar do professor sobre sua prática pedagógica, propiciando que esta seja reorganizada conforme suas demandas.

- Materiais trazidos pelos estagiários

O contato do estagiário com a universidade e a maior disponibilidade de tempo permite que este traga para a escola materiais didáticos, que inclusive podem ser doados à escola.

Pode-se fazer a relação com os aspectos materiais apontados por Day (2005) como resultantes de práticas de formação continuada com professores da Educação Básica.

- Uso das experiências propostas pelos estagiários com seus alunos

No caso do professor supervisor, a consideração de uma outra pessoa que entra em sua sala em posição que não é a de seu aluno, pode converter-se em um diálogo reflexivo e formativo, se pautado por projetos para esse fim (GALINDO, 2012, p. 223).

Portanto, os trabalhos de Galindo e Abib (2014) e de Galindo (2012) são de grande contribuição para esta temática por considerarem o estágio como espaço formativo para professor supervisor de estágio, pontuando alguns aspectos dessa formação durante o estágio.

2.3.7 Artigo 7 - Benites, Cyrino e Souza Neto (2012)

O artigo “A prática de ensino como possibilidade de reflexão: concepções dos professores-colaboradores” apresentado no ENDIPE de 2012 de autoria de Benites, Cyrino e Neto (2012) tem como objetivos identificar as concepções de estágio entre os professores supervisores, entender como foi o seu estágio na formação inicial e saber se a equipe gestora da escola se envolve no estágio juntamente com o professor supervisor.

As concepções de estágio que se destacaram entre os professores entrevistados foram de troca de experiências; aprendizagem da profissão pelo estagiário; conhecimento da realidade; aprendizagem e segurança para a carreira. A maioria dos professores disse que não são acompanhados pela gestão da escola na supervisão dos estagiários. De forma geral, o estágio para os professores supervisores é visto como tendo sido importante para a sua formação inicial.

Os autores problematizam o fato de que os professores supervisores não recebem formação específica para formar professores durante o estágio e nem a legislação prevê “[...] mudanças nos planos de carreiras e salários diferenciados para alguém que “acumula” funções” (BENITES et al., 2012, p. 5).

Os autores problematizam a relação universidade-escola para a formação de professores, revelando um descompromisso de ambas as instituições:

Este embate das diferentes culturas [das duas instituições] gera certo descompromisso com o momento do estágio, pois a universidade se desobriga do real compromisso na formação do futuro- professor para com a escola e com a docência, tendo em vista a preponderância da ciência e a escola se desobriga da formação de seus futuros profissionais, não intervindo ou esperando que a universidade supervisione os estágios e corrija a situação de ensino dentro de seu espaço de atuação (BENITES et al, 2012, p.4).

No trecho acima, é possível perceber que o papel que o professor supervisor desenvolve no estágio é de Cooperador, uma vez que não intervém ou espera que a universidade intervenha na supervisão dos estagiários.

Os autores explicitam uma compreensão do estágio como formação para o professor supervisor na forma de cursos de extensão que os prepare para a função de supervisão. Ademais, percebe-se que os sentidos de Troca de Experiências e Aprendizagem estão presentes nas concepções de estágio descritas pelos professores entrevistados.

Assim, este artigo contribui na compreensão do significado do estágio para os professores supervisores e na compreensão de suas condições de supervisão no sentido de amparo pela escola. Além disso, a problematização do suposto acúmulo de funções pelo professor da escola ao supervisionar estagiários é importante para que possamos construir um estágio em que o professor supervisor de estágio tenha as condições de se formar formador de professores e, ao mesmo tempo, formar novos professores.

2.4 TENDÊNCIAS

A análise dos artigos aqui realizada teve por finalidade evidenciar tendências das pesquisas sobre o estágio supervisionado no que diz respeito às concepções da atividade e de professor relacionadas com o papel do professor supervisor no estágio e o tipo de parceria estabelecida entre as instituições formadoras de professores.

O Quadro 7 sintetiza as informações apresentadas anteriormente e o número total de trabalhos em cada categoria. Os quadros destacados com a cor cinza expressam a categoria mais recorrente referente a cada aspecto discutido.

QUADRO 7 - SÍNTESE DA ANÁLISE DOS TRABALHOS

Concepção de estágio	Imitação de modelos (1)	Instrumentalização Técnica (2)	Aproximação da realidade (34)	Como pesquisa (11)	Indefinido (4)
Concepção de docente	Tecnicista (2)	Reflexivo (32)	Crítico-reflexivo (9)	Indefinido (9)	
Papel do Professor	Cooperador (34)	Colaborador (4)	Indefinido (14)	-	
Parceria	Dirigida (30)	Colaborativa (6)	Indefinido (16)	-	

FONTE: A autora (2015)

Percebe-se que a concepção de estágio supervisionado que mais prevalece entre os trabalhos é a de estágio como Aproximação da realidade e a concepção de professor mais frequente nos trabalhos é o Professor Reflexivo.

Martins e Higa (2007) fazem uma análise de artigos de periódicos da área de Educação em Ciências publicados entre os anos de 2000 e 2007, com o objetivo de compreender como o conceito de professor reflexivo é discutido pelos autores para formação inicial de professores.

Um dos resultados aponta que durante o estágio supervisionado há a tendência de se estimularem práticas para a formação de professores reflexivos, como a produção de relatos e diários de campo. Uma vez apontada essa tendência era de se esperar que essa concepção estivesse presente nos estágios descritos pelos artigos aqui analisados.

Com estas duas primeiras informações (predominância do estágio como Aproximação da realidade e do professor reflexivo), revela-se que a tendência das

pesquisas sobre o estágio aqui analisadas é de afastamento da concepção da racionalidade técnica, uma vez que procuram com o estágio e no entendimento do professor que está sendo formado, relacionar o conhecimento teórico com o prático na formação de professores, valorizando a produção de conhecimento tanto durante a formação desenvolvida na universidade quanto na vivência da realidade escolar.

Por outro lado, o estágio majoritariamente se configura por meio de uma parceria em que a escola não participa junto à universidade do planejamento e da deliberação dos objetivos, do modelo e da estruturação do estágio. Desta forma, a escola não toma para si ou não é levada em conta na tarefa de formar professores, sendo considerada nessa atividade com a função apenas de receber os estagiários, criar suas condições de estágio, reservando para a universidade o caráter mais epistemológico desta atividade. Essa característica prevalecente está na contramão da tendência anteriormente apontada de se afastar da racionalidade técnica. Reafirma-se, nesse sentido, a produção de finalidades e de conhecimentos educacionais pela universidade e seus sujeitos e espera-se da escola a aplicação dos mesmos.

Uma vez que nos artigos foram frequentemente representadas atividades de estágio que remetem a parcerias do tipo Dirigida é esperado que conseqüentemente o papel do identificado para o professor supervisor no estágio seja como Cooperador do estágio. Dessa forma, assim como a escola é vista como local de aplicação do conhecimento produzido pela universidade e como receptora dos estágios, o professor supervisor é visto como o sujeito que irá criar as condições estruturais para o estagiário realizar sua formação, podendo acompanhá-lo ou não, mas não intervindo nas finalidades do estágio e na sua proposta. Ou seja, o professor supervisor tem um valor instrumental para o desenvolvimento do estágio supervisionado.

Esse tipo de parceria e de entendimento do papel do professor supervisor de estágio possivelmente têm implicações para que sua autonomia no trabalho seja reduzida (CONTRERAS, 2012) e a autonomia da escola em relação à universidade também seja reduzida (GENOVESE, 2014).

O baixo número de trabalhos que focalizam o professor supervisor nos aponta para este mesmo sentido. Dentre os trabalhos que tem esse foco, estão em menor número (3) os que se ocupam em estudar sua formação durante o estágio

supervisionado (sendo estes TOBIAS & VALE, 2014; MACIEL & MENDES, 2014; BORGES & REALI, 2014).

Portanto, como conclusão principal a respeito das tendências dos artigos analisados pode-se apontar que o estágio supervisionado, de forma geral, possui intenções de valorizar a produção de conhecimento pelo professor, mas essa intenção se volta principalmente para o professor em formação inicial. O professor supervisor de estágio tem pouco espaço de produção de conhecimento no modelo de estágio predominante.

Pode-se considerar o estágio como uma instituição (GIMENO SACRISTÁN, 1999) de socialização para a profissão docente e que este está institucionalizado como formação inicial para os professores e que, por outro lado, a possibilidade de construí-lo como desenvolvimento profissional para os professores supervisores de estágio encontra-se, por enquanto, não institucionalizada.

Nesse sentido, a produção acadêmica nas áreas da Educação e da Educação em Ciências é um reflexo do que é o estágio supervisionado das Licenciaturas na sua relação com as escolas de Educação Básica e com os professores supervisores, revelando a invisibilidade dos professores supervisores nas atividades de estágio e nas pesquisas nessas áreas.

Portanto, reitera-se a importância da valorização do professor da Educação Básica na atividade do estágio, tanto na construção junto à universidade da atividade, quanto com relação à sua formação durante a supervisão de estagiários. Com isso, se ressalta a necessidade de que mais trabalhos sejam produzidos no intuito de contribuir com essa perspectiva e na conquista de mais condições de carreira e trabalho do professor da Educação Básica para que, assim, o estágio supervisionado tenha maiores possibilidades de ser entendido e construído como desenvolvimento profissional para os professores da Educação Básica.

3 PERCURSOS METODOLÓGICOS

*“Caminante no hay camino,
se hace el camino al andar”.*
Antonio Machado

Quando falamos sobre método de pesquisa, cabe a reflexão de que numa abordagem qualitativa, o método é um caminho para se chegar ao objetivo da investigação. A analogia do método como caminho é interessante e vem da origem da palavra método em grego,

[...] cujo significado é “caminho que se faz caminhando enquanto se caminha”. [...] O método é sempre uma perspectiva de onde se parte que permite pressentir a chegada a algum lugar. Ele propicia o vislumbre de um percurso antes de chegar aos detalhes do caminho. Portanto, embora não possa ser exclusivamente definido antes do caminho, ele aponta sua direção. É isso que torna a pesquisa e o conhecimento científico possíveis (GHEDIN & FRANCO, 2011, p. 26-27).

Nessa perspectiva, este capítulo tem como objetivo descrever e refletir sobre os passos dados nesse percurso investigativo.

3.1 DE ONDE SE PARTE

Esta pesquisa orienta-se pela epistemologia da investigação qualitativa, seguindo, portanto, seus pressupostos e características. Nessa perspectiva, entende-se a pesquisa numa abordagem interpretativa/compreensiva e assim se “partilha de um interesse fulcral pelo *significado* conferido pelos “actores” às ações nas quais se empenharam” (LESSARD- HÉBERT; et al., 2012, p. 32).

Nesse sentido, há uma clara distinção dos postulados e programas da abordagem positivista/behaviorista, por não olhar para os sujeitos apenas como objetos, ou para seus produtos, mas procurar olhar para os significados construídos pelos sujeitos e para os processos nos quais eles estão inseridos (LESSARD- HÉBERT, et al., 2012).

Bodgan e Biklen (1994) assumem que a pesquisa qualitativa tem cinco características em comum, frente a sua grande diversidade. Seriam elas:

1. *Na investigação qualitativa a fonte directa de dados é o ambiente natural, consistindo o investigador o instrumento principal. Para o investigador qualitativo divorciar o acto, a palavra ou o gesto do seu contexto é perder de vista o significado (BODGAN & BIKLEN, 1994, p. 48).*
2. *A investigação qualitativa é descritiva.*
3. *Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos.*
4. *Os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva. Não se trata de montar um quebra-cabeças cuja forma final conhecemos de antemão. Está-se a construir um quadro que vai ganhando forma à medida que se recolhem e examinam as partes (BODGAN & BIKLEN, 1994 p.50).*
5. *O significado é de importância vital na abordagem qualitativa. Os investigadores qualitativos estabelecem estratégias e procedimentos que lhes permitam tomar em consideração as experiências do ponto de vista do informador (BODGAN & BIKLEN, 1994, p. 51).*

Ghedin & Franco (2011) também ressaltam a preocupação com o contexto histórico, social e político como sendo uma característica da investigação qualitativa em educação. Para os autores, a realidade cotidiana passa a ser abordada e vista de outra maneira pela pesquisa educacional, mostrando-se

[...] como gestadora e germinadora dos valores e papéis sociais, vai possibilitando aos pesquisadores a apropriação das relações entre particularidade e totalidade, entre o indivíduo e o ser humano genérico, entre cultura e história (GHEDIN & FRANCO, 2011, p. 62).

Assim, pensando sobre a quarta característica apontada por Bodgan e Biklen (1994) a respeito do papel da indução na pesquisa qualitativa, não existe a preocupação de se provar uma determinada teoria prévia com a metodologia utilizada para abordagem do campo empírico. Na abordagem desta investigação, adota-se o contexto da descoberta, no qual “[...] o investigador foca a formulação de teorias ou de modelos com base num conjunto de hipóteses que podem surgir quer no decurso quer no final da investigação” (LESSARD- HÉBERT, et al., 2012, p.95).

Vale ressaltar que a pesquisa não seria uma “tábula rasa” teórica, uma vez que se admitem os apriorismos e as subjetividades do sujeito pesquisador.

Os métodos de investigação no campo são por vezes considerados radicalmente indutivos, mas essa concepção é falsa. É certo que, no início do trabalho de campo, o investigador não possui categorias de observação específicas predeterminadas. No entanto, é também verdade que, quando chega ao campo, o investigador tem já em mente um quadro conceptual e objectivos de pesquisa. No trabalho

de campo, a indução e a dedução encontram-se em diálogo constante (LESSARD- HÉBERT, et al, 2012, p. 100).

Para a abordagem qualitativa, o contexto da descoberta prevalece antes da construção dos dados. No processo de construção - o trabalho de campo - o contexto da prova pode coexistir com o da descoberta, a partir do momento em que são formuladas hipóteses, objetivos e categorias conceituais (LESSARD- HÉBERT, et al., 2012).

Ainda vale ressaltar que o termo “hipótese” na pesquisa qualitativa tem sido abandonado por estar muito associado com a lógica da comprovação positivista. Assim, o que se observa é o emprego de pressuposições no lugar de hipóteses no sentido clássico (GARCIA, 2014).

Mesmo que de forma geral, os investigadores qualitativos assumam que a subjetividade tenha uma grande importância, tendendo para uma abordagem teórica fenomenológica (BODGAN & BIKLEN, 1994), entende-se aqui que não é possível idealizar radicalmente o sujeito, sendo este também influenciado pela sociedade e nela influenciando. Portanto, aproximamo-nos da teoria praxiológica de Bourdieu ao enfatizar que o sujeito (ou para Bourdieu, agente) não é plenamente livre em suas ações, nem plenamente definido pelas estruturas sociais, sendo o conceito de *habitus* essencial para esse entendimento (SETTON, 2002; WACQUANT, 2007). Assim:

o *habitus* é uma noção mediadora que ajuda a romper com a dualidade de senso comum entre indivíduo e sociedade ao captar “a interiorização da exterioridade e a exteriorização da interioridade”, ou seja, o modo como a sociedade se torna depositada nas pessoas sob a forma de disposições duráveis, ou capacidades treinadas e propensões estruturadas para pensar, sentir e agir de modos determinados, que então as guiam nas suas respostas criativas aos constrangimentos e solicitações do seu meio social existente (WACQUANT, 2007, p. 64).

Vistas as características gerais da pesquisa com abordagem qualitativa, vale a pena ressaltar brevemente o que Ghedin e Franco (2011) discutem sobre a especificidade da pesquisa educacional dentro das Ciências Humanas. Para isso, os autores voltam seu olhar para o amadurecimento da abordagem qualitativa na Ciência da Educação e suas implicações na mesma no que diz respeito, por exemplo, aos objetos de estudo, à sua relação com a realidade, à neutralidade do pesquisador, dentre outros fatores.

Lüdke e André (1986), bem como Fazenda (1989 e 1991), claramente ressaltam que, à medida que se compreendeu a educação como fenômeno integral e complexo, ela foi requisitando nova forma de pesquisa que já não pretendesse estudar o fenômeno educativo de maneira descontextualizada, decompondo seu todo em variáveis observáveis e descaracterizando a própria essência do processo. Sustentam as autoras que, aos poucos, se percebeu que a tão requerida neutralidade do pesquisador, exigência do paradigma positivista, consistia em uma exigência não só impossível, como também deturpadora da essência do objeto educativo (GHEDIN & FRANCO, 2011, p. 57).

Dessa forma, a premissa da abordagem investigativa positivista de que o pesquisador deve ser totalmente neutro de posições políticas, desejos, valores, dentre outros, durante a pesquisa, tenta ser superada com a epistemologia qualitativa. Bourdieu (2001d, p. 695) considera que esse novo paradigma da ciência “se esforça para conhecer e dominar o mais completamente possível seus atos, inevitáveis, de construção e os efeitos que eles produzem também inevitavelmente”.

Assim, a objetividade da pesquisa qualitativa é um exercício de objetivação, no qual, quanto mais se conhece e se entende os efeitos dos pressupostos do pesquisador, mais se pode perceber sua influência na pesquisa (LESSARD-HÉBERT; et al, 2012).

Numa visão dialética da realidade, em que os sujeitos transformam a sociedade e esta aos sujeitos, a abordagem qualitativa da pesquisa educacional inaugura algumas outras mudanças. Assim,

O professor vem à cena. Sua pessoa, sua fala, sua interpretação do vivido, suas representações, seu olhar, a dimensão de suas necessidades e expectativas trazem novo panorama: o professor como pessoa, como profissional, como construtos de inteligibilidade, como ser reflexivo, como alguém que pensa, decide, se angustia. Antes da utilização de referenciais qualitativos na pesquisa educacional, o professor nunca estava visível (GHEDIN & FRANCO, 2011, p. 60).

Nesta primeira seção, portanto, foi possível pontuar algumas características epistemológicas que guiam esta investigação destacando-se alguns aspectos importantes, como o contexto da descoberta; a importância do significado; a não neutralidade da ciência e do pesquisador; o professor da Educação Básica como colaborador da pesquisa; e a constituição dialética da realidade.

3.2 PRIMEIROS PASSOS

Esta pesquisa teve, como fase inicial, um estudo exploratório. Entretanto, antes de abordá-lo, é importante apresentar os objetivos desta investigação tomados como guia para a elaboração do mesmo.

3.2.1 Problema, objeto de estudo e objetivos de investigação

Nesta investigação procura-se responder a algumas questões que constroem nosso problema de pesquisa:

O que o professor aprende na socialização com os estagiários? Que mudanças essa socialização lhe proporciona? Como as condições de seu trabalho influenciam essa aprendizagem? Que tipo de desenvolvimento profissional está sendo possibilitado para o professor durante o estágio?

É objetivo principal desta pesquisa compreender o desenvolvimento profissional de professores da Educação Básica supervisores de estágio durante a socialização com os estagiários de Ciências Biológicas. Para isso, têm-se alguns objetivos específicos, quais sejam:

- Identificar os aspectos de desenvolvimento profissional que são ou foram desdobrados pelos professores durante a supervisão de estagiários.
- Analisar as possibilidades de influência da trajetória pessoal e profissional dos professores, principalmente relacionadas à sua atuação como professor supervisor de estágio, nos aspectos de desenvolvimento profissional identificados como consequência da socialização com os estagiários.
- Analisar a relação entre as condições de supervisão de estágio dos professores supervisores (no que diz respeito à sua profissão, à estrutura física e pedagógica da escola, à relação com o estagiário e à sua autonomia docente) com as possibilidades de desenvolvimento profissional vivenciado pelos mesmos durante a supervisão de estágio.
- Explicitar a relação entre Universidade e Escola durante o estágio supervisionado a partir do ponto de vista dos professores colaboradores da pesquisa para compreender as implicações dessa relação no desenvolvimento profissional dos professores supervisores de estágio.

Para a elaboração desses objetivos e suas possíveis relações é considerada a visão de Day (2005) sobre o desenvolvimento profissional, para o qual este é

compreendido na articulação entre a trajetória dos professores, por nós entendida, baseando-nos em Bourdieu (1983a), como constituída por instâncias socializadoras que constroem e são construídas pelas disposições dos agentes, que influenciam nos seus valores e práticas de aprendizagem e as condições externas ao professor, como a cultura de aprendizagem da escola, as ações do governo, entre outros.

Assim, nosso objeto de estudo é o processo de desenvolvimento profissional do professor da Educação Básica na socialização com os estagiários de Ciências Biológicas por ele supervisionados.

Para esta pesquisa levou-se em consideração que:

A educação, tendo por finalidade a humanização do homem, integra sempre um sentido de emancipação às suas ações. Por conseguinte, o método científico que a estudará deverá ter como pressuposto a possibilidade de oferecer aos sujeitos do grupo pesquisado condições formadoras e incentivadoras dessa emancipação, o que poderá facilitar a transformação democrática das condições de vida e existência dos sujeitos (GHEDIN & FRANCO, 2011, p. 42).

3.2.2 Estudo exploratório

Foi realizado um estudo exploratório com o objetivo principal de melhor delinear a proposta de pesquisa. Assim, objetivou-se compreender se na relação estabelecida entre professores em formação inicial (estagiários) e o professor experiente (supervisor de estágio) são construídos aspectos que contribuem para o desenvolvimento profissional deste.

Para isso, realizaram-se entrevistas semiestruturadas com dois professores da Educação Básica supervisores do referido estágio supervisionado.

Embora os objetivos da investigação e do estudo exploratório tenham convergência, este estudo exploratório tratou-se da primeira aproximação ao campo empírico, representando, principalmente, um “teste de adequação” do que se pretendia com a pesquisa à realidade a ser pesquisada. Assim, foi possível amadurecer os objetivos iniciais da investigação, suas pressuposições e abordagem metodológica, o que contribuiu para a construção do instrumento metodológico, o roteiro de entrevista. Ou seja, o estudo exploratório foi de grande relevância na configuração desta investigação.

Através da Prática de Docência da Pós-Graduação, desenvolvida na disciplina Prática de Docência em Ensino de Ciências e Biologia I e II de uma Universidade Federal, propiciou-se uma aproximação ao estágio supervisionado nesta universidade, para entender como este é realizado pelos estagiários, a articulação entre a universidade e as escolas e o papel dos professores supervisores e da professora orientadora no estágio.

Como parte das atividades da Prática de Docência acompanharam-se as atividades de um grupo de estagiários em suas atividades na escola uma vez por semana, no mínimo, durante toda a manhã. Com a sistematização em relatos escritos diários, foram realizadas aproximações, por meio de observações, à escola, à sala dos professores, às aulas nas quais os estagiários tomavam a frente, à relação dos mesmos com os professores supervisores, à relação da professora orientadora com os professores supervisores e da professora orientadora com os estagiários.

Com esta estratégia foi possível, à luz do referencial teórico, melhor delinear objetivos e pressuposições da investigação e, conseqüentemente, da entrevista do estudo exploratório. Entretanto, deve-se considerar que, por se tratar de uma pesquisa qualitativa com abordagem interpretativa, objetivos e pressuposições foram se construindo ao longo do processo investigativo.

A entrevista foi realizada com dois professores de uma escola estadual que recebeu estagiários da Biologia da universidade no segundo semestre de 2014. O diálogo com esses professores começou quando a pesquisadora foi apresentada pela professora da disciplina de graduação Prática de Docência em Ensino de Ciências e Biologia.

Nas duas próximas seções serão descritos os procedimentos de construção dos dados no campo empírico: a Observação e a Entrevista, ambas realizadas a partir do estudo exploratório anteriormente descrito.

3.2.3 Observação

Na carta de apresentação da pesquisa ao Colégio 1 (Apêndice), onde foi realizada a Prática de Docência do mestrado, esclareceu-se que seriam realizadas observações dos professores supervisores nas suas atividades de estágio e no seu cotidiano escolar. Portanto, tanto professores supervisores quanto a direção da

escola estavam cientes do objetivo de observação da pesquisa. Os estagiários acompanhados na prática de docência também tinham ciência que para as atividades do estágio teriam suas aulas observadas, sendo, inclusive uma das atribuições da pesquisadora no âmbito da Prática de Docência, com anotações e avaliações sobre suas aulas, enviadas tanto para a professora da universidade, orientadora do estágio, quanto para os estagiários. Entretanto, o foco principal das observações para esta investigação foi o professor supervisor e sua relação com o estagiário.

Para Jurgenson (2003), na abordagem qualitativa da pesquisa não há separação entre observação participante e não participante, visto que ao pesquisador não se faz possível o total distanciamento da situação de observação. Por sua vez, o grau de participação do observador é variável e contínuo (BODGAN & BIKLEN, 1994; JURGENSON, 2003).

Nesta investigação, apesar de ser explícita a observação do grupo, não sendo, portanto, a pesquisadora uma observadora oculta, não se considera que a observação possa ser chamada de participante, visto que não teve uma longa duração, ocorrendo de forma mais casual (GARCIA, 2014). Ao mesmo tempo, segundo Jurgenson (2003), o papel representado dentro do grupo pesquisado foi de um participante completo, sendo que “este papel de investigação implica que o pesquisador seja já um membro do grupo a estudar ou no processo da investigação se torne um membro com direitos plenos” (JURGENSON, 2003, p. 105) [tradução nossa].

Portanto, apesar de não caracterizar uma observação participante completa, com todas as suas características, a observação foi realizada num grupo no qual a pesquisadora assumia uma função determinada e esperada, que iam além dos objetivos de sua pesquisa, visto que no âmbito da Prática de Docência se esperava que acompanhasse as atividades dos estagiários junto aos professores supervisores.

A observação não mostra a realidade tal como ela é, sendo um olhar (da pesquisadora) sobre a realidade, uma interpretação (GARCIA, 2014). Uma de suas principais funções para a pesquisa é permitir o conhecimento das dinâmicas que podem ter relação com o objeto de estudo.

Este foi o objetivo das observações realizadas, portanto, sua função era *exploratória*, com fins de situar-nos no campo empírico, sem uma estruturação com

categorias prévias. Ao mesmo tempo, teve intenção *complementar* por servir de referência ao instrumento de construção de dados principal, que é a entrevista (GARCIA, 2014).

O registro das observações foi realizado no caderno de campo, no qual estão presentes observações mais descritivas, reflexões e comentários da pesquisadora, representando as primeiras análises do campo. Estas análises, como dito na seção anterior, foram de grande importância para auxiliar na construção das pressuposições e objetivos de pesquisa e também na construção da entrevista, que será apresentada na próxima seção.

3.2.4 A construção da entrevista

É importante refletir a respeito da entrevista como instrumento metodológico, numa abordagem interpretativa. Com a entrevista não se tem acesso às práticas e saberes docentes, e sim, aos sentidos e significados atribuídos pelos professores aos mesmos (GALINDO, 2012), o que vai ao encontro dos objetivos desta investigação.

Assim, o objetivo de uma entrevista na abordagem qualitativa não é acessar a verdade pelos sujeitos colaboradores, mas suas interpretações, seus sentidos e significados. Entretanto, não significa que se deva duvidar da veracidade daquilo que o colaborador nos oferece na entrevista, uma vez que não é objetivo da pesquisa qualitativa acessar uma verdade externa aos sujeitos.

Nesse sentido,

(...) um bom instrumento precisa provocar a expressão do sujeito de modo a permitir que ele forneça ao pesquisador indicadores que possibilitam o processo construtivo e interpretativo necessários à construção do conhecimento (GALINDO, 2012, p.46).

Optou-se, assim, pela entrevista como instrumento metodológico principal por propiciar uma aproximação ao mundo de significados dos sujeitos, indo além de um questionário que possibilita, de forma restrita, o acesso às informações (GARCIA, 2014).

Entretanto, deve-se atentar ao fato de que a entrevista é uma relação social e, como todas as relações sociais, configura-se numa relação de poder, assimétrica, e neste caso, em grande parte definida pelo pesquisador (BOURDIEU, 2001d). Essa é

uma essência da entrevista que deve ser levada em consideração principalmente no momento de análise dos dados por meio dela construídos. Ou seja, muito do que o entrevistado nos diz pode ser porque ele supõe que sejam as expectativas da entrevistadora, ou que, de certa forma, foi impelido por nós, pesquisadores, a dizer.

É o pesquisador que inicia o jogo e estabelece a regra do jogo, é ele quem, geralmente, atribui à entrevista, de maneira unilateral e sem negociação prévia, os objetivos e hábitos, às vezes mal determinados, ao menos para o pesquisado. Esta dissimetria é redobrada por uma dissimetria social todas as vezes que o pesquisador ocupa uma posição superior ao pesquisado na hierarquia das diferentes espécies de capital, especialmente do capital cultural (BOURDIEU, 2001, p. 695).

O importante é perceber que a relação entrevistador-entrevistado tem um significado para o entrevistado naquele momento que pode produzir outros significados ou silêncios durante a entrevista. Para Bourdieu, deve-se tentar “instaurar uma relação de escuta ativa e metódica” (BOURDIEU, 2001d, p. 695), permitindo a objetivação do colaborador da pesquisa e ao mesmo tempo se objetivando enquanto pesquisador.

Com esses pressupostos construíram-se o roteiro e os objetivos da entrevista (Apêndice 2). De forma geral, os objetivos da entrevista com os professores foram:

- conhecer sua trajetória profissional para entender os sentidos que atribuíam à carreira docente e à formação de professores;
- entender a sua concepção sobre o estágio supervisionado para poder fazer relação com seu entendimento a respeito da formação de professores e de seu papel no estágio;
- evidenciar as condições concretas de supervisão de estágio e da relação estabelecida com os estagiários para poder identificar as ações e possibilidades de desenvolvimento profissional do estágio supervisionado da maneira como foi desenvolvida pelos sujeitos daquele determinado momento histórico.
- identificar quais aspectos de desenvolvimento profissional tem sido estimulados pelo estágio.

Da mesma forma, ao longo da construção do roteiro de entrevista, se formularam algumas pressuposições a respeito da investigação, a saber:

- o desenvolvimento profissional dos professores supervisores ocorre na relação estabelecida com os estagiários no processo de supervisão;
- as condições de supervisão e de trabalho do professor e a relação estabelecida entre universidade e escola favorecem determinadas concepções e práticas formativas, tanto para o estagiário quanto para o professor supervisor.

Construiu-se o roteiro de entrevista semiestruturada e foram realizadas como estudo exploratório duas entrevistas com professores da Educação Básica supervisores de estagiários do curso de Ciências Biológicas da universidade. O roteiro passou por algumas modificações e sua última versão está no Apêndice 2.

Foram entregues uma carta de apresentação para a escola (Apêndice 1) e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, que foi apresentado ao diretor da escola e entregue aos professores (Apêndice 3).

3.3 SEGUINDO A CONSTRUÇÃO DO CAMINHO

Após o estudo exploratório, continuou-se a imersão no campo empírico desta investigação. Assim, naquela mesma escola foi realizada mais uma entrevista com uma professora que também estava supervisionando estagiários de Ciências Biológicas naquele semestre.

Para identificar mais professores para as entrevistas, entrou-se em contato com dois professores universitários que já foram responsáveis pela disciplina de Prática de Docência para o curso de Ciências Biológicas da mesma universidade, solicitando que indicassem nomes de professores que já foram supervisores de seus estagiários e que consideravam que tenham feito um bom trabalho como tal.

Dentre vários professores supervisores de estágio, dois foram indicados por ambos professores da universidade, o que favoreceu a sua escolha. O contato foi feito diretamente nas escolas onde trabalhavam, conversando-se, primeiramente, com a coordenação pedagógica e com a direção, mediada pela carta de apresentação (Apêndice 1).

No Colégio 1 foram realizadas observações dos professores nas suas relações com os estagiários, por meio da participação na Prática de Docência do Mestrado.

Com tal processo, foram realizadas entrevistas com cinco professores.

Em síntese, os passos desta investigação começaram a ser dados durante o estudo exploratório de forma mais precisa, embora os objetivos e as problematizações da investigação viessem sendo feitas desde o princípio do mestrado, principalmente no grupo de pesquisa e por meio das disciplinas cursadas.

Assim, foram se revelando pressuposições, construindo objetivos, à medida que ia ocorrendo a imersão nos campos empírico e teórico. Na relação com os professores e estagiários durante a Prática de Docência do mestrado foram surgindo possibilidades de colaboração e entendimentos da pesquisa a ser realizada.

3.4 PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DOS DADOS

No entendimento desta investigação, os dados de uma pesquisa só existem após o processo de análise. Assim, todo o trabalho empírico e teórico integra o processo de construção dos dados, mas não consiste numa “coleta de dados”, termo geralmente associado à pesquisa quantitativa. Nesse sentido,

O conjunto do material compilado no campo não é, em si mesmo, um conjunto de dados, mas é, sim, uma fonte de dados. As notas de trabalho, as gravações em vídeo e os documentos respeitantes ao local do estudo não são dados. Mesmo as transcrições das entrevistas não o são. Tudo isto constitui material documental a partir do qual os dados serão construídos graças aos meios formais que a análise proporciona (LESSARD-HÉBERT et al., 2012, p. 107).

Assim, nesta seção se procederá a uma descrição sobre a construção dos dados nesta investigação baseando-se em Lessard-Hébert et al. (2012) que apresentam um modelo para a construção de dados que consiste na redução dos dados, sua apresentação e interpretação/verificação das conclusões. Entretanto, estas etapas desse modelo podem coexistir, sendo cíclicas.

Tendo transcrito as cinco entrevistas, procedeu-se a um trabalho “de seleção, de centração, de simplificação, de abstração e de transformação” (MILES & HUBERMAN, 1984, p. 23 *apud* LESSARD-HÉBERT et al., 2012, p. 109) do material textual resultante da transcrição.

Assim, guiando-se pelos objetivos específicos foram identificados diferentes trechos das entrevistas que remetesse aos sentidos buscados, o que consistiram nas nossas categorias primeiras de interpretação. Como se tratou de uma pesquisa

anônima, os professores foram identificados por nomes fictícios: Augusto, Bia, Clarice, Denise e Érico.

Buscando evidenciar os diferentes aspectos de desenvolvimento profissional dos professores, identificou-se nas entrevistas transcritas os momentos nos quais os professores colaboradores remetiam às ideias de desenvolvimento profissional e seus diferentes aspectos proporcionados pela socialização com o estagiário. Essa categoria foi denominada de *desenvolvimento profissional*.

Para compreender a influência de algumas disposições¹ construídas ao longo da trajetória profissional e pessoal dos professores no desenvolvimento profissional do professor supervisor de estágio, criaram-se categorias de identificação da percepção do professor de si como *formador, em formação e suas concepções a respeito da profissão docente e do estágio*. Acredita-se que essas disposições permitam a aproximação aos entendimentos do professor sobre seu próprio desenvolvimento profissional durante a supervisão do estágio.

Vale destacar que nesta investigação trabalha-se com os conceitos de *habitus* e disposições da teoria praxiológica de Pierre Bourdieu. Entende-se que o *habitus* de classe dos diferentes professores colaboradores com esta pesquisa opera como um pano de fundo para as práticas dos mesmos e, ao mesmo tempo, é construído por suas práticas. Entretanto, não se objetiva aprofundar nas disposições dos professores colaboradores desta pesquisa para entender seu desenvolvimento profissional, restringindo-nos a sua trajetória profissional e pessoal. Porém, seguramente, ao longo dessas trajetórias, são construídas disposições na socialização dos professores com diferentes agentes e instituições. Levantam-se aqui, portanto, as possibilidades de relações entre trajetória pessoal e profissional dos professores e o seu desenvolvimento profissional durante a supervisão de estagiários.

Buscando compreender como as condições de supervisão do professor no estágio (no que diz respeito a sua profissão, à estrutura física e pedagógica da escola, as possibilidades de acompanhamento do estagiário, entre outros) influenciam nos aspectos de desenvolvimento profissional para o professor durante a supervisão do estágio, foi criada a categoria *Condições de supervisão*.

¹ Disposições podem ser conceituadas, segundo Bourdieu (1983 a), como atitudes ou princípios, em parte não intencionais, de ação, de percepção e de reflexão duráveis e transferíveis entre os campos e que funcionam como um princípio gerador e organizador de práticas e de representações.

Essas categorias convergem com a teoria praxiológica de Bourdieu que coloca que, para se entender um fenômeno social (no nosso caso o desenvolvimento profissional docente), é necessário articulá-lo tanto com as questões estruturais, as instituições socializadoras, quanto com a trajetória dos agentes, construtora e construída por disposições desses agentes.

Ao mesmo tempo, são categorias que se aproximam do entendimento de desenvolvimento profissional de Day (2005), já apresentada na Figura 1, as quais procuramos observar com as categorias primárias de interpretação criadas para seleção das unidades de análise dos dados construídos. Os diferentes elementos desse esquema foram descritos no capítulo 1.

Assim, na articulação desses diferentes elementos propôs-se a compreensão do desenvolvimento profissional dos professores na socialização com os estagiários.

Selecionados os trechos das entrevistas de acordo com as primeiras categorias de interpretação, procedeu-se à elaboração de resumos das entrevistas.

A seguir está uma figura que permite a exemplificação desse processo. Na figura está o sexto trecho da entrevista dada pelo professor Augusto, identificado como Desenvolvimento Profissional, e seu resumo.

FIGURA 4 - EXEMPLO DE RESUMO DA ENTREVISTA

6.

P: E dessa primeira vez que, quando você começou lá a supervisionar estagiários, que você imaginou quando chegaram: Ó, você vai ser supervisor. O que você imaginou que seria o estágio?

A: Eu falei: Obal! **Tem gente que vai me ajudar nas aulas. Uhuu!Vibre!** Animei. Fiquei animado. Nossa! Imagina! **la ter gente pra me ajudar! Você entende o que é que é isso? Não sei se você entende, mas eu ia ter gente pra me ajudar.** Enquanto que eu podia estar trabalhando, que era o meu pensamento da época, com metade da turma trabalhando a parte conceitual, a outra metade ia estar no laboratório com os pouquíssimos recursos que a gente tem de...na época. Hoje tem mais, um período atrás tinha menos. Hoje tem um pouquinho mais, como kits de Física, eletricidade, sabe? Em 2005, 2006 não tinha, nós não tínhamos nem um espaço pra fazer uma atividade experimental de verdade. **Mas quando você tem o aluno que tá lá dentro da universidade e ele está vindo pra cá: Obal! Uhu! Legal! Vamos fazer coisas diferente. Aulas diferentes.**

Resumo: Aqui o professor cita dois diferentes aspectos que podem ser interpretados como formação continuada para esse professor durante o estágio: ajuda no trabalho proporcionada pelos estagiários, dividindo a turma em duas metades, sendo uma metade de responsabilidade do professor e outra do estagiário, este talvez seria o conceito de material humano que o professor cita anteriormente. O outro aspecto seria as aulas diferentes que os estagiários e ele iriam fazer por os estagiários terem contato com a universidade.

Em seguida, foi realizada uma interpretação dos diferentes sentidos para cada professor em cada categoria primária (Desenvolvimento profissional; Em formação; Formador; Concepção de estágio; Concepção de professor; Condições de Supervisão), resultando numa categorização secundária já integrante da fase de interpretação para a construção dos dados. Para tal, foi recorrente o uso do referencial teórico escolhido.

Na sequência segue o exemplo dessa categorização secundária realizada com base nos aspectos de desenvolvimento profissional da professora Bia.

FIGURA 5 - EXEMPLO DE CATEGORIZAÇÃO SECUNDÁRIA

<p>MUDANÇA Para a professora o estágio deve significar alguma mudança na escola trazida pelos estagiários.</p> <p>ASPECTOS MATERIAIS Os estagiários devem trazer algo que tenham aprendido de novo na faculdade e aplicar na escola.</p> <p>A professora percebe que os estagiários ajudam bastante trazendo informações para os alunos, coisas diferentes, jogos e aulas diferenciadas.</p> <p>As estagiárias preparam aulas diferenciadas, trazem materiais da universidade que a escola não tem. Os alunos adoram o que as estagiárias trazem e suas aulas, participando mais das aulas e ficando agitados, empolgados, o que a professora avalia como positivo.</p> <p>ALUNOS</p> <p>Aprendizagem- A professora percebe que os estagiários ajudam bastante trazendo informações para os alunos, coisas diferentes, jogos e aulas diferenciadas.</p> <p>Motivacional- Os alunos adoram o que as estagiárias trazem e suas aulas, participando mais das aulas e ficando agitados, empolgados, o que a professora avalia como positivo.</p> <p>Constrangimento- A presença das estagiárias pode significar constrangimento na relação professor aluno, segundo a professora, por exemplo com relação às brincadeiras que faz com seus alunos.</p> <p>INFORMAÇÕES Os estagiários devem trazer algo que tenham aprendido de novo na faculdade e aplicar na escola.</p> <p>A professora percebe que os estagiários ajudam bastante trazendo informações para os alunos, coisas diferentes, jogos e aulas diferenciadas.</p>
--

FONTE: A autora (2015)

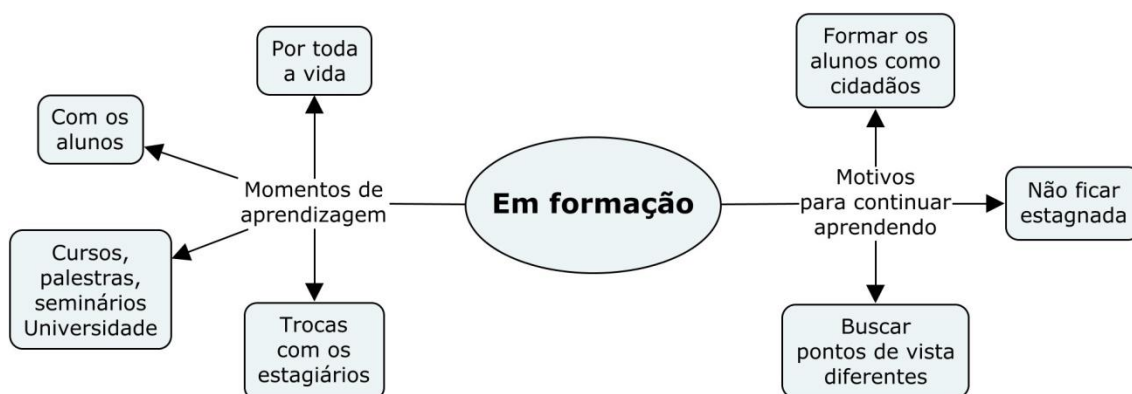
Depois de realizado esse processo para cada professor, procedeu-se à fase de apresentação dos dados. Ao mesmo tempo em que esse processo permite a

visualização rápida dos dados, também se insere na sua análise. Assim, propôs-se para esta investigação Diagramas de Sentidos para cada categoria primária de cada professor e para a articulação dessas diferentes categorias. Isso possibilitou uma articulação mais fácil das diferentes categorias para a configuração do desenvolvimento profissional docente, objetivo principal desta investigação.

Os Diagramas de Sentidos foram criados por meio do programa *Cmap Tools*, versão 6.01.01 (INSTITUTE FOR HUMAN AND MACHINE COGNITION, 2014). Por meio dos diagramas os diferentes sentidos atribuídos pelos professores à determinada categoria em análise eram elencados e relacionados, sendo possível uma visualização ampla do conjunto de sentidos, facilitando seu entendimento.

Segue o exemplo de um diagrama construído por meio desse software para visualizar e analisar as disposições de percepção de si como professora em formação de Denise.

FIGURA 6- EXEMPLO DE DIAGRAMA DE SENTIDOS PARA VISUALIZAÇÃO E ANÁLISE



FONTE: A autora (2015)

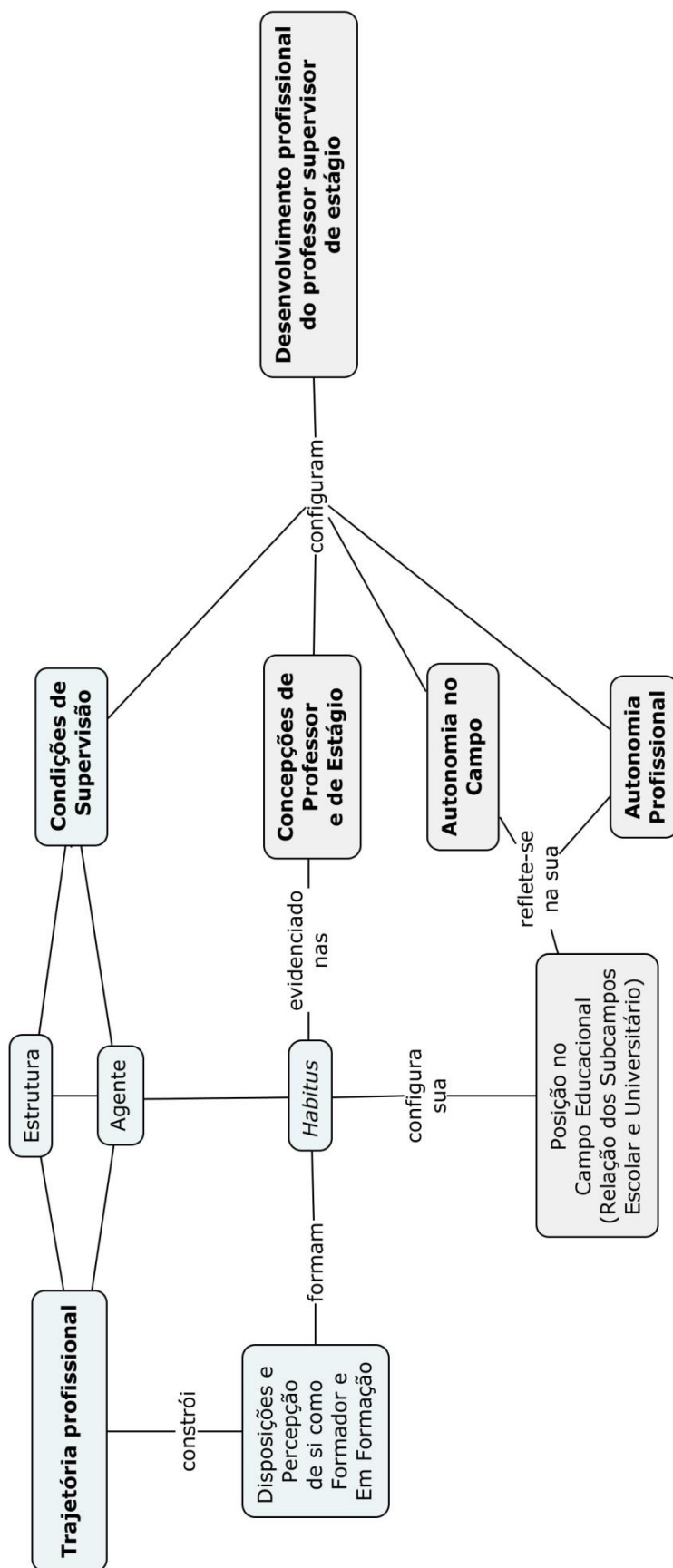
Todo o percurso descrito até o momento para a construção dos dados tem como objetivo final a interpretação desses dados. Esta por sua vez, “[...] consiste na atribuição de significado aos dados reduzidos e organizados através da formulação de relações ou de configurações expressas em proposições ou modelos” (LESSARD-HÉBERT, 2012, p. 122).

Assim a partir das categorias primárias e secundárias, a criação de resumos, a elaboração de Diagramas de Sentidos para visualização e suporte de análise, organizou-se esse processo de interpretação dos dados. Desta forma, foi possível fazer diferentes relações entre trajetórias e condições de supervisão para cada

professor, entendendo seu desenvolvimento profissional específico, assim como foi possível tecer reflexões de articulação entre os diferentes processos de desenvolvimento dos professores.

A figura 7 ilustra essas diferentes articulações para o desenvolvimento profissional. A discussão sobre o desenvolvimento profissional dos professores em articulação com esses diferentes fatores será realizada no capítulo a seguir.

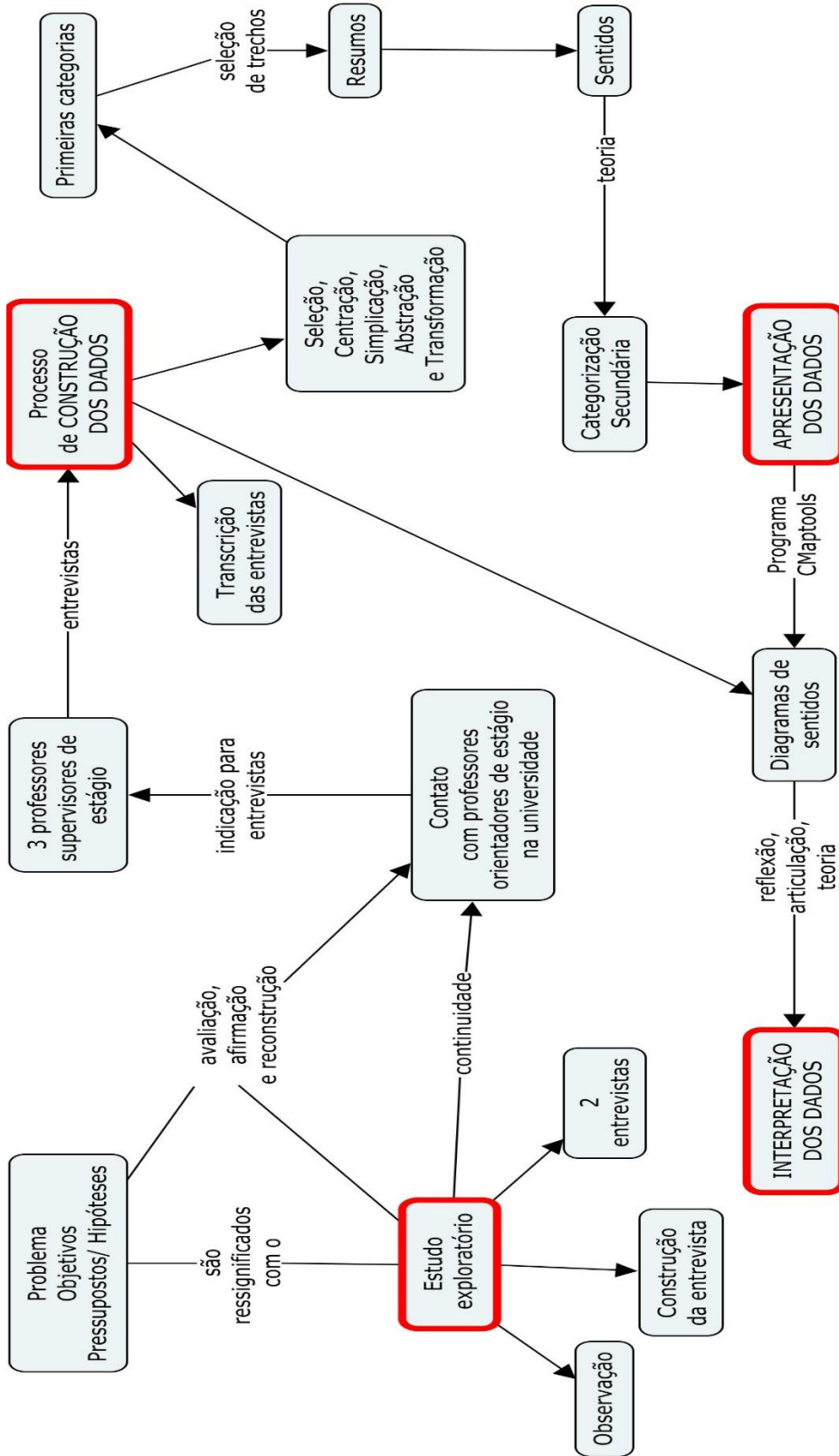
FIGURA 7 - ARTICULAÇÃO PARA INTERPRETAÇÃO



FONTE: A autora (2015)

Na Figura 8 está representado todo o percurso metodológico descrito neste capítulo.

FIGURA 8- REPRESENTAÇÃO DO PERCURSO METODOLÓGICO DA INVESTIGAÇÃO



FONTE: A autora (2015)

4 POSSIBILIDADES DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DURANTE O ESTÁGIO SUPERVISIONADO

Neste capítulo é realizada uma discussão no intuito de compreender as possibilidades de desenvolvimento profissional para o professor supervisor de estágio na socialização com os estagiários, durante o processo de supervisão. Assim, se propõe uma abordagem do seu desenvolvimento profissional por meio de diferentes elementos que são articulados para sua compreensão.

Considerando as contribuições de Day (2005) a respeito dos fatores que influenciam no desenvolvimento profissional docente, admite-se que a história pessoal e a fase da carreira profissional do professor, o que chamamos como trajetória de formação e profissional, influencia a biografia de aprendizagem do professor e esta, por sua vez, relaciona-se com suas atitudes, valores, preferências e práticas de aprendizagem.

Da mesma forma, as questões que aqui foram denominadas como Condições de supervisão, que podem estar relacionadas com o que para Day (2005) são as influências externas e a cultura de aprendizagem da escola, devem ser consideradas no intuito de caracterizar qualitativamente esse desenvolvimento profissional.

Para cada professor é feita uma análise sobre sua trajetória profissional, seguida da discussão sobre o desenvolvimento profissional com uma articulação entre os diferentes elementos analisados necessários para a compreensão desse desenvolvimento. Por fim, é realizada uma breve síntese dessa interlocução.

A análise do desenvolvimento profissional baseia-se principalmente em Day (2005), Marin (1995) e Chantraine-Demilly (1995).

Optou-se por organizar a análise para cada professor, pois percebeu-se necessário entender individualmente sua trajetória, sua relação com sua aprendizagem enquanto professor em formação, seu envolvimento como formador de professores e suas condições de supervisão de estagiários para compreender de forma mais ampla as diferentes possibilidades de desenvolvimento profissional durante o estágio supervisionado.

Pelas análises das entrevistas, percebeu-se que a relação entre universidade e as escolas durante o estágio é similar para todas as escolas, configurando o tipo de parceria dirigida (FOERSTE, 2005) discutido no capítulo 1. Portanto, esta relação

não será apresentada em cada análise individual dos professores. Outrossim, optou-se por fazer a sua discussão no capítulo seguinte, pois é um elemento essencial para a possibilidade de desenvolvimento profissional durante o estágio para o professor supervisor e sua discussão permite a articulação com outros aspectos que serão compreendidos ao longo do presente capítulo.

4.1 ASPECTOS DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

Para as análises das entrevistas percebeu-se a necessidade de categorizar as diferentes possibilidades de desenvolvimento profissional compreendidas a partir dos relatos dos professores colaboradores. Para isso, utilizou-se principalmente das categorias de formação continuada oriundas da pesquisa de Harland e Kinder (1997) apresentadas por Day (2005). Além disso, são propostas categorias que não foram observadas em Day (2005).

Nesta seção é feita a descrição de todos os aspectos identificados como possibilitadores de desenvolvimento profissional para os professores supervisores de estágio, começando pelos aspectos apresentados por Day (2005) e também observados na nossa investigação:

Aspectos Materiais: “Se refere aos recursos físicos novos ou revistos que se derivam da participação em ações de formação contínua dos professores em serviço, por exemplo: fichas de trabalho, manuais, que podem influenciar, mesmo que não necessariamente, na atividade de sala de aula” (DAY, 2005, p. 179, tradução nossa).

Informações: “Se refere mais à aquisição de conhecimentos “básicos” ou “ampliados” do que a conhecimentos ou destrezas novos” (DAY, 2005, p. 179, tradução nossa).

Consciência nova: “Se faz referência aqui a “uma mudança perceptiva ou conceitual com respeito a pressupostos” e, como no caso dos pontos anteriores, não tem por que terminar em mudanças na prática” (DAY, 2005, p. 179, tradução nossa).

Motivacional: “Refere-se ao aumento do entusiasmo e da motivação que se deriva das atividades de formação contínua, condição prévia para o desenvolvimento do pensamento e da prática” (DAY, 2005, p. 179, tradução nossa).

Conhecimentos: “Referem-se a uma compreensão mais profunda dos conteúdos curriculares e da pedagogia e a reflexão crítica sobre os mesmo” (DAY, 2005, p. 179, tradução nossa).

Ajuda no trabalho: Este aspecto foi observado como possibilidade de desenvolvimento profissional por indiretamente permitir condições para uma maior aprendizagem do professor. Assim, foram englobados aspectos como ajuda na divisão da turma de alunos, que, ao possibilitar um número menor de alunos com o professor, potencializa sua aprendizagem com os alunos (DAY, 2005).

Day (2005) observa que o tamanho da turma influencia no trabalho do professor e conseqüentemente na sua aprendizagem. Grandes turmas se implicam em um maior esgotamento e estresse do professor, e, portanto, seu trabalho e sua aprendizagem podem ser prejudicados.

As turmas de tamanho maior reduzem a incidência destas características porque provocam o aumento da carga de trabalho dos docentes, criam condições de gestão e aprendizagem mais complexas para professores e alunos e acarretam em relações pedagógicas mais problemáticas (DAY, 2005, p.100, tradução nossa).

Uma turma menor, por outro lado:

- “Ajuda a atrair e manter os bons professores;
- Faz com que os professores estejam mais receptivos à inovação;
- Melhora o clima e a moral da escola;
- Contribui para a sensação de que a escola é um lugar que oferece apoio e acolhimento” (DAY, 2005, p.100, tradução nossa).

Além da atuação dos estagiários possibilitar uma redução no tamanho das turmas dos professores, permite a divisão do trabalho como na correção de provas e proposição de atividades de ensino-aprendizagem. Dessa forma, pode diminuir o esgotamento que a atividade docente traz ao professor e permitir que este aprenda mais com seus alunos e colegas de trabalho, contribuindo para seu desenvolvimento profissional.

Mudança: Este aspecto é relatado pelos professores de forma vaga: o estágio proporcionando mudança na escola ou na sua vida pessoal. Entretanto, de acordo com o entendimento de desenvolvimento profissional empregado nesta investigação a mudança é a base para o desenvolvimento do professor. Dessa

forma, mesmo que de forma imprecisa, este aspecto foi incluído nas nossas análises.

Troca: Os professores relatam que durante o estágio é possível diferentes trocas com os estagiários: de percepção, de abordagens de conteúdo, de aprendizagem. Esses elementos dialogam com os aspectos Conhecimentos, Informações e Consciência Nova. Entretanto, devido aos professores se referirem especificamente a esses momentos como Troca, acreditou-se ser interessante destacar essa característica da socialização com os estagiários e que pode possibilitar o desenvolvimento profissional dos professores supervisores de estágio.

Percepção de si: Essa percepção de si como professor pode ser uma reflexão a respeito de seu desenvolvimento profissional, percebendo suas transformações ao longo do tempo e comparando com as fases docentes dos estagiários. Galindo (2012) reflete a esse respeito:

O estágio como uma oportunidade de análise do processo de desenvolvimento do professor contribui diretamente para esse desenvolvimento além de oferecer os subsídios para a intervenção na formação docente dos licenciandos (GALINDO, 2012, p. 212).

Ou seja, ao perceber-se professor e ao perceber sua formação na comparação com a atuação dos estagiários que supervisiona, o professor reflete e pode vir a incrementar sua atividade docente, interferindo no seu desenvolvimento profissional.

4.2 AUGUSTO

Augusto é professor de Física e Matemática em duas escolas da rede pública em Curitiba há 12 anos, sendo professor supervisor de estágio há 10 anos. Recebe estagiários da licenciatura em Ciências Biológicas por ministrar a disciplina de Ciências Experimental para o Ensino Fundamental. A seguir será detalhada a sua trajetória de carreira profissional e pessoal.

4.2.1 Elementos de sua trajetória pessoal e profissional

Cursar uma universidade, para o professor Augusto, representava o que denominou como sonho. Ele trabalhou como “boia-fria”², “catador de papel”³ e como *office boy*⁴. Como *office boy* trabalhou na faculdade onde depois cursou a Licenciatura em Física e Matemática no interior do Paraná.

Como ir pra uma universidade uma vez que você é uma pessoa que não tem recurso financeiro, trabalha como boia fria, em parte do ano e em parte do ano, pra comer você tem que catar papel na rua pra você sobreviver, como? É um sonho impossível. Só sonha, mas torna-se impossível, financeiramente. Mas eu entrei como office boy nessa faculdade, comecei a trabalhar e quando eu completei idade de 21 anos, por conta que eu fiquei atrasado nos estudos, eu tive uma grande oportunidade: a diretora da universidade sabia dos meus sonhos, sabia da minha vontade de fazer uma universidade. E ela então disse: “Você sonha em fazer universidade?” “Eu sonho”. “Então vem cá, você não vai pagar um centavo pra fazer uma faculdade. Só que tem um porém: você não pode reprovar em nenhuma disciplina”. Mas desafio é comigo mesmo, vão bora!(sic) Entrei...

Augusto teve a opção de escolher, entre diferentes cursos, as Licenciaturas com habilitação em Física, Química e Matemática. Concluiu a graduação em Física e Matemática, não finalizando a habilitação em Química.

Mesmo que o professor afirme que a universidade era para ele um sonho impossível, improvável, o que parece indicar que ele se percebe no seu *habitus* de classe, foi possível romper com o que era provável para sua trajetória, que era não continuar estudando. Uma vez que não se tomou conhecimento do *habitus* de sua família, não se pode concluir se sua história é uma quebra de trajetória familiar, mesmo aparentando ser.

Depois de terminada a sua graduação, ele trabalhou como chefe de departamento pessoal em uma empresa no interior do Estado, mas diz que seu sonho era ser professor e só conseguiu realiza-lo quando mudou-se para Curitiba. Assim, segundo ele, apaixonou-se pela carreira docente.

² Boia- fria: “1.trabalhador rural contratado temporariamente. 2. empregado que come no local de trabalho a comida que trouxe de casa” (<http://www.dicionariodoaurelio.com/boia-fria>).

³ Catador de papel: Ocupação que consiste em recolher papelão e outros resíduos sólidos recicláveis para venda.

⁴ Office boy: “aprendiz de escritório, mensageiro, contínuo” (<http://michaelis.uol.com.br>)

Em um determinado momento de sua carreira, ele teve que escolher entre a rede privada e a pública de Educação Básica. Optou pela rede pública, mesmo que na escola particular aumentassem seu salário para dedicação exclusiva. Afirma ter feito essa escolha por acreditar que a educação pública lhe dê mais estabilidade por ser concursado, se comparado com a rede privada.

Atualmente ele trabalha como professor de Física e Matemática do Quadro Permanente de Magistério (QPM) do Estado do Paraná em duas escolas da rede estadual. Em uma das escolas, é responsável pela disciplina Ciências Experimentais, disciplina de contra turno do projeto “Mais Educação” para o Ensino Fundamental que tem como um dos objetivos a Educação Integral. Embora sendo professor de Física e Matemática, ele recebe estagiários da licenciatura em Ciências Biológicas por ministrar essa disciplina de Ciências Experimental para o Ensino Fundamental.

Augusto estava, na época da entrevista (setembro/ 2014), há 12 anos com cargo efetivo de professor do Estado do Paraná e há quase 10 anos recebendo estagiários. Desde 2009 participa do PIBID como supervisor, referindo-se ao projeto como crucial para sua carreira docente, pois a partir da relação estabelecida com o professor da universidade coordenador do PIBID, Augusto se entusiasmou outra vez com a escola, viu possibilidades de ser pesquisador, de participar de eventos e oportunidades de fazer “aulas diferenciadas” com os recursos que a escola possui.

Ele fez mestrado em Educação em Ciências e Matemática recentemente e almeja cursar o doutorado para continuar sua formação. Trabalhar com formação de professores, segundo expressa, lhe abriu possibilidades para conhecer e almejar coisas diferentes.

4.2.2 Possibilidades de desenvolvimento profissional para Augusto ao supervisionar estagiários

Augusto considera que os estagiários são uma **Ajuda no seu trabalho**, pois entre outros elementos, a presença deles lhe permite, por exemplo, dividir a turma de alunos em dois grupos. Assim, a responsabilidade sobre a turma também é dividida com os estagiários, que ficam responsáveis por uma metade da turma. Ele afirma que apesar de ter vontade há mais tempo de fazer aulas em outros ambiente de ensino (laboratórios, aulas de campo), apenas quando começou a supervisionar

os estagiários e dividir a turma, pôde fazer esse tipo de aulas, já que suas condições de trabalho não o permitiam.

Segundo Day (2005) a possibilidade de trabalhar com turmas com menor número de alunos pode trazer maiores probabilidades de aprendizagem para o professor, menos estresse e esgotamento. Entretanto, se por um lado, a ajuda no trabalho que Augusto relata pode possibilitar seu desenvolvimento profissional, por outro lado, a necessidade de intervenção externa para solucionar uma dificuldade da sua condição de carreira sugere uma autonomia reduzida de seu trabalho (CONTRERAS, 2012).

Outro aspecto expressado por Augusto é a transferência de conhecimentos produzidos pelas pesquisas no âmbito da universidade por meio das intervenções dos estagiários.

Os alunos da universidade federal têm contato com as melhores pesquisas, os melhores pesquisadores, pesquisa de ponta. Eles simplesmente vão pegar essa experiência de lá, que eles têm, e vão transferir, trazer pra cá dentro de sala de aula. Olha como isso é rico!

Essa transferência da universidade para a escola implica, segundo o professor, na sua aprendizagem de novos **Conhecimentos**. Entretanto, não se pode afirmar que se tratem de conhecimentos ampliados, revistos de forma crítica por meio da teoria ou se são mais relacionados a **Resultados informativos** (DAY, 2005).

Apesar dessa aprendizagem, essa visão sobre a relação universidade-escola proporcionada pelo estágio sugere o desenvolvimento de relações de dependência da escola no que diz respeito ao conhecimento produzido na universidade, tendo implicações na redução de autonomia do professor (CONTRERAS, 2012) e da escola (GENOVESE, 2014).

O professor também destaca em diferentes momentos de sua entrevista, que os estagiários realizam “aulas diferenciadas”, que podem ser associadas aos **Aspectos Materiais** (DAY, 2005). Ele afirma aprender muito com os estagiários, por meio do que fazem (aulas práticas, diferenciadas, dinâmicas, no laboratório). Augusto caracteriza aulas diferenciadas dessa forma: “aprender o conceito e transferir o conceito pra uma aula prática e dessa aula prática, fazer uma atividade lúdica”.

Pra mim, isso é um ganho muito grande. É um ganho enorme, porque são pessoas que estão vindo aqui uma vez por semana no único dia que eu estou aqui e que estão fazendo aulas diferenciadas. Eu aprendo muito. Eu tenho um prazer, você não tem noção, mas eu tenho um prazer de sentar e assistir a aula dos estagiários. Eu tenho o maior prazer, eu aprendo muito com esse pessoal. É muito gostoso.

O professor afirma que os estagiários despertaram nele uma **Consciência nova** (DAY, 2005) de como fazer algo diferente. Uma vontade que ele já tinha, mas não sabia como fazer por ter tido uma formação inicial deficitária, segundo ele, ou por não ter tido as condições de trabalho propícias para isso, como número reduzido de alunos nas turmas e recursos físicos. Segundo Day (2005), consciência nova é “[...] uma mudança perceptiva ou conceitual em relação a pressupostos” (DAY, 2005, p. 179, tradução nossa). Com os estagiários,

Augusto diz ter percebido que é possível fazer coisas diferentes, sentindo-se **motivado** a isso. No trecho a seguir ele ressalta a **mudança** que o contato com os estagiários causou na sua atividade docente e, principalmente na sua concepção sobre a docência, representando essa consciência nova citada anteriormente:

Cálculo, cálculo, cálculo, onde não tem um significado. Conceito sem uma prática. Esse seria eu. Por quê? Porque um professor dentro de uma escola, é engraçado falar isso, mas ele tem mais ou menos um discurso dentro da cabeça dele que ele tem que dominar a turma, cuidar da turma, da indisciplina da turma. Se eu estou dando aula ou não, mas mantendo as minhas turmas de forma controlada, sem bagunçar, eu estou sendo um bom professor. Eu não estou falando de nota, eu não estou falando de aprendizado. É mais ou menos assim que acontece dentro das escolas. Mas esse modelo pra mim é ruim. **E eu comecei a aprender esse diferencial com os alunos do estágio. Eles fazem coisas diferentes, é possível fazer coisa diferente.**

O professor relata que procura transferir para sua prática docente o que aprende com os estagiários. Assim, por exemplo, ele afirma ter aprendido com os estagiários de Ciências a possibilidade de fazer aulas de campo e também tem pensado na importância desse tipo de atividade nas suas aulas de Física e Matemática. Da mesma forma diz ter aprendido, em grande parte enquanto supervisor do PIBID, a fazer aulas com caráter investigativo. Nesse sentido, atualmente, ele diz que “já aprendeu o caminho”, de aliar a pesquisa ao ensino,

podendo sugerir que é algo novo agregado a seu *habitus*, o que também aponta para uma abertura do professor a novidades e aprendizagem enquanto docente.

O professor ressalta, ainda, que supervisionar estagiários fez com que saísse da sua “zona de conforto”, o que se relaciona com todos os aspectos levantados anteriormente. As aulas diferenciadas feitas nos laboratórios, nas saídas de campo, com caráter investigativo, a possibilidade de ajuda no trabalho do professor com relação à organização da turma, aparentemente foi tão novo e tão transformador para o professor, que fez com que ele mudasse sua atuação frente ao ensino, à sala de aula e à escola.

Inspirado por esse caráter “diferenciado” do estágio e do PIBID, procurou fazer o mestrado, o que está em sintonia com sua procura por uma mudança na sua atividade docente e com sua busca, ao longo de sua trajetória pessoal mais recente, pela educação formal (CHANTRAINE-DEMAILLY, 1995), possibilidades de ascensão social.

Essa busca pela mudança e implementação do que vem aprendendo ao longo de sua carreira em sua atividade docente parece também ser impulsionada pela percepção do professor de que os alunos têm aprendido mais com os tipos de aulas desenvolvidas pelos estagiários, sendo esta aprendizagem para Day (2005) um motivo impulsionador para o desenvolvimento profissional docente.

No Diagrama de Sentidos na Figura 9 é feita uma síntese dos diferentes aspectos de desenvolvimento profissional na socialização de Augusto com os estagiários.

FIGURA 9 - POSSIBILIDADES DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL NO ESTÁGIO PARA AUGUSTO



FONTE: A autora (2015)

O trabalho como supervisor de estágio e do PIBID promoveu diferentes socializações para Augusto, como por exemplo, entre os estagiários e bolsistas e o professor; entre Augusto e o professor da universidade. Nessas socializações, lhe foi possível vivenciar a pesquisa aliada ao ensino-aprendizagem.

Assim, a articulação entre ensino e pesquisa foram agregadas ao *habitus* de Augusto e colaboram na constituição da sua concepção de estágio como pesquisa (PIMENTA & LIMA, 2011) e de professor como pesquisador (CONTRERAS, 2012). No trecho a seguir Augusto faz referência à forma que organiza as aulas dos estagiários, que para ele devem procurar a pesquisa. Nesse trecho percebe-se ao mesmo tempo sua concepção de estágio e de professor.

Por que não fazer sempre aulas de cunho investigativo? Por que não? Por que não fazer aulas, dinâmicas de sala de aula fundamentadas em autores que vão dar o suporte para eles investigarem se realmente está acontecendo aquela metodologia, aquela apropriação daquele conhecimento, daquele conteúdo, daquele teórico que eles estão usando. Por que não?

Aliado a essa abertura para a pesquisa construída nas suas socializações recentes (estágio, PIBID, Mestrado), a sua trajetória de ascensão social por meio da educação (BOURDIEU, 2007) evidenciada, por exemplo, na sua busca pelo estudo na Licenciatura em Física e Matemática e na continuidade dos estudos no mestrado em Educação em Ciências e Matemática, possibilitou a construção de disposições no seu *habitus* para a busca pelo estudo e aprendizagem. Sobretudo porque para a classe social média a educação escolar representa grande parte da possibilidade de mudança social, recebendo muito investimento e esforço por parte de seus agentes (BOURDIEU, 2007).

Além de buscar a aprendizagem formal em cursos da universidade, Augusto também afirma aprender com seus alunos e estagiários, sugerindo uma visão de que a sua aprendizagem não é apenas formal, sendo também informal (CHANTRAINE- DEMAILLY, 1995).

Dessa forma, compreende-se a percepção de Augusto como docente em formação, fazendo parte da sua identidade como professor supervisor e estimulando seu desenvolvimento profissional.

Visto que a presença do professor da universidade na escola é pouco frequente, Augusto parece perceber-se como formador, construindo seu espaço, regras e objetivos para a atividade em conformidade com suas concepções de estágio e de profissão docente. Assim, por exemplo, o professor define que seus estagiários não farão observação de suas aulas, para ele, os estagiários irão aprender a ser professores dando aula:

Falei assim: “Gente, papel vocês preenchem na casa de vocês. Aqui, vocês vão aprender a dar aula. Vocês precisam ter aula. Então preparem o projeto, o meu planejamento é esse e em cima desse conteúdo vocês preparam esses projetos. E a partir de então vocês vem”. Foi o que eles fizeram. E eles começaram a dar aulas, uma vez por semana.

Assim, ao longo de suas socializações no estágio, no PIBID e no mestrado o professor foi desenvolvendo disposições para a aprendizagem como professor e como professor-pesquisador. Da mesma forma, sua percepção de si como formador de professores encontrou condições para ser colocada em prática, embora Augusto se veja assim muito devido à ausência da universidade na escola durante o estágio.

Essas disposições para a aprendizagem e para a pesquisa encontraram condições para serem praticadas com o apoio da escola e de seus colegas professores para a proposta de atividades, como aulas experimentais e de saída de campo. O apoio da escola e dos colegas é no sentido de gestão do uso dos laboratórios e com recursos para saídas de campo, por exemplo. Essas aulas realizadas pelos estagiários com supervisão do professor possibilitaram uma mudança na concepção de educação do professor, de ensino tradicional para o ensino com pesquisa, como se apresentou anteriormente, representando uma das facetas de seu desenvolvimento profissional durante o estágio.

Ao mesmo tempo, a disposição pela busca de sua própria formação, seja na socialização com os estagiários ou no mestrado, se relaciona com as condições concretas para sua formação durante o estágio. Ele destaca que durante o estágio supervisionado não há uma preocupação por parte da universidade com seu desenvolvimento profissional. Augusto questiona a relação universidade e escola estabelecida durante o estágio, cobrando maior preocupação por parte da universidade com sua formação.

Mas com o professor titular, supervisor, não tem uma preocupação, não existe isso. É como se a gente muitas vezes desempenhasse o papel como se fosse uma obrigação nossa. E aí é uma reclamação mesmo que eu estou fazendo porque a universidade devia se preocupar com a formação desse professor, ela não se preocupa. E, muitas vezes, dá a entender que nós somos meio que pecinhas de uso. Nós estamos aqui pra sermos usados. A universidade precisa porque precisa atender os alunos do estágio dela, pra dar formação pra esses alunos. [...] Nunca ninguém me chamou para ir na universidade. Então não tem uma preocupação da universidade, pelo menos comigo desde 2005, nunca teve uma preocupação com a minha formação. “Ah, você quer participar de um curso? Ah, vai ter um curso que a gente vai oferecer, a universidade está oferecendo, você quer? Nunca teve.

Aparentemente Augusto desenvolveu uma visão mais crítica com relação ao papel da universidade por comparar estágio e PIBID. Assim, ele estaria confrontando o modelo de desenvolvimento profissional possibilitado a ele pelo PIBID e a falta de oferta de formação durante a supervisão de estágio.

Essa falta de preocupação da universidade no momento do estágio pode ser vista como uma das características da relação universidade-escola que constitui também as condições de supervisão do estágio para o professor.

O tipo de parceria entre universidade-escola, acredita-se, irá possibilitar o desenvolvimento de diferentes autonomias profissional para o professor (CONTRERAS, 2012) e também de autonomia entre os campos escolar e universitário, que refletem nas e são constituídas pelas relações entre os agentes desses campos (GENOVESE, 2014) e que podem refletir no tipo de desenvolvimento profissional para o professor durante a supervisão do estágio.

De acordo com nossas análises do que expressa o professor a respeito da sua relação com a universidade e das observações realizadas da interação entre professor da universidade e da escola, a parceria universidade-escola é do tipo Dirigida (FOERSTE, 2005) e, portanto, sua autonomia profissional é reduzida (CONTRERAS, 2012) por não ter totalmente o controle ideológico do seu trabalho como supervisor. O controle ideológico está, nessa parceria, concentrado na universidade.

Entretanto, Augusto desenvolveu estratégias como formador de professor no estágio, elaborando “regras para o jogo” e objetivos para o estágio, pelo menos no que se refere à atuação dos estagiários na escola. Assim, pode-se fazer uma relação dessas suas estratégias com o que Genovese (2014) observa como autonomia de segundo grau, ou relativa, entre o campo escolar e universitário.

Nesse sentido, o professor colaborador desenvolve suas ações no estágio supervisionado e não reproduz tudo o que o campo universitário lhe impõe (atividades de observação no estágio, por exemplo). Mas, ao mesmo tempo, Genovese (2014) observa que os capitais (BOURDIEU, 2001c) dos professores da universidade não diminuem nessa interação e nem os capitais dos professores da escola aumentam consideravelmente a ponto de impedir que todas as demandas do campo universitário sejam refratadas pelo campo escolar. Por isso, sua autonomia é relativa.

Dessa forma, Augusto, internalizando as condições estruturais da relação universidade-escola que vivencia, considera o estágio como um espaço para que o conhecimento produzido pela universidade seja transmitido para a escola e para seu trabalho docente. Assim, o estágio supervisionado representa uma possibilidade de formação continuada no sentido de capacitação ou atualização (MARIN, 1995) desse professor.

Uma vez que o desenvolvimento profissional para o professor supervisor durante o estágio não é institucionalizado como tal, esse desenvolvimento vai

dependem, ao que tudo indica, do seu envolvimento na atividade. Esse envolvimento é entendido em articulação com a percepção do professor de si como formador e em formação.

Entende-se por institucionalização, o conceito apresentado por Gimeno Sacristán (1999), qual seja:

Quando o hábito é compartilhado, significa que estamos ligados por uma cultura em que as ações de um, geradas a partir dos seus esquemas, são reconhecidas pelo outro e vice-versa – é gerada, então, a institucionalização (BERGER & LUCKMANN, 1984, p. 76 *apud* GIMENO SACRISTÁN, 1999, p. 85).

Nesse sentido, o estágio como formação inicial de aprendizagem para o futuro professor é um hábito e entendimento compartilhado e reconhecido pelos agentes. Por outro lado, o estágio como aprendizagem para o professor supervisor ainda não é um hábito amplamente compartilhado, e, portanto, não é institucionalizado. Dessa forma, compreende-se o entendimento do estágio para o professor colaborador atribuído majoritariamente como formação do estagiário.

Assim, institucionalmente o desenvolvimento profissional durante o estágio para o professor supervisor tem sido desenvolvido em grande parte como instrumentalização técnica, capacitação e atualização (MARÍN, 1995), pois as propostas das aulas dos estagiários permitem esse tipo de desenvolvimento. O viés identificado para seu desenvolvimento profissional relacionado à pesquisa e à constante aprendizagem e mudança está mais a cargo das disposições desenvolvidas pelo professor, de suas socializações com os estagiários e de sua trajetória de ascensão social pela educação.

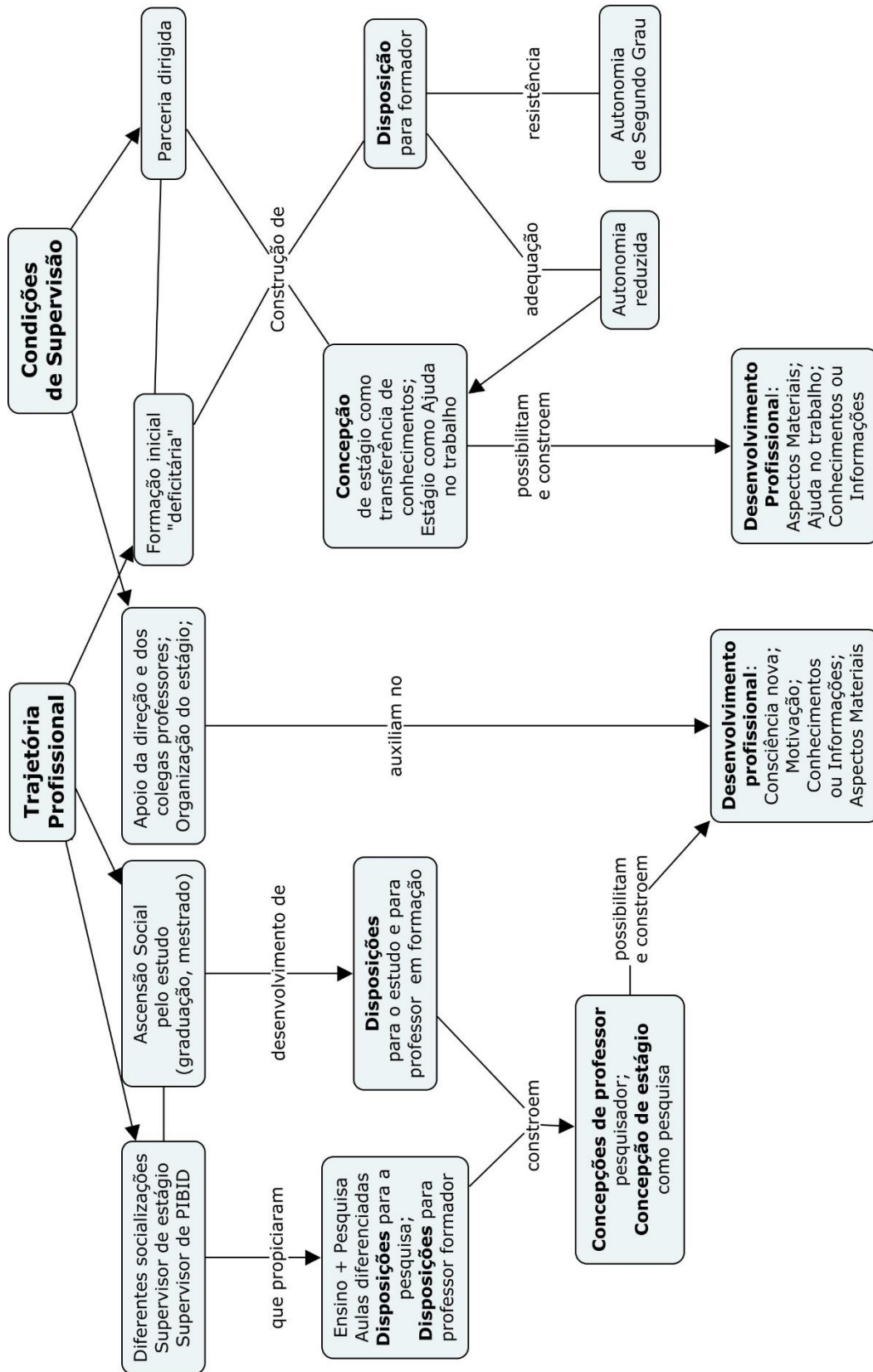
Por outro lado, é importante destacar o papel **Motivacional** que a supervisão de estagiários teve para o desenvolvimento profissional de Augusto, uma vez que lhe permitiu entrar em contato com aulas diferentes, diferentes metodologias e lhe possibilitou a entrada no PIBID, onde desenvolveu aulas investigativas junto aos bolsistas do PIBID e a partir daí motivou-se a continuar seus estudos no mestrado.

4.2.3 Resumo sobre desenvolvimento profissional de Augusto

Augusto tem um envolvimento recente com o PIBID e com o mestrado que possibilitaram atividades de investigação e a construção de disposições para a aprendizagem enquanto professor e como professor-pesquisador. Assim, suas ações no estágio convergem no sentido de aliar a pesquisa ao ensino. Dessa forma, o professor aparenta possuir uma concepção de estágio como pesquisa e de professor como pesquisador. Ao mesmo tempo, Augusto parece entender o estágio como transferência de conhecimento da universidade para a escola, aprendendo com as informações transferidas. O estágio também parece ser entendido pelo professor como Ajuda no seu trabalho no intuito de que os estagiários possibilitem mudanças na sua atividade docente, superando parte de suas precárias condições de trabalho. Augusto questiona a relação universidade e escola estabelecida durante o estágio, cobrando maior preocupação por parte da universidade com sua formação.

Na Figura 10 apresenta-se um Diagrama de sentidos que possibilita a articulação entre os diferentes aspectos para se entender o desenvolvimento profissional do professor Augusto durante a supervisão de estagiários.

FIGURA 10 - ARTICULAÇÃO PARA DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE AUGUSTO



FONTE: A autora (2015)

4.3 BIA

Bia é professora há seis anos, trabalhando como professora de Biologia por meio de contratação no Processo Seletivo Simplificado do Paraná (PSS). Ela trabalha em duas escolas por 40 horas e foi supervisora de estagiários duas vezes.

4.3.1 Elementos de sua trajetória pessoal e profissional

Bia nasceu e cresceu em uma cidade no interior do Estado do Espírito Santo. Com 17 anos, foi estudar fora da sua cidade natal, numa faculdade particular. Para escolher a universidade onde ia estudar levou em consideração a universidade pública e federal na capital do Estado, entretanto, ponderou que seria muito difícil se sustentar naquela cidade, optando por residir numa cidade menor, porém ficando pouco tempo nessa cidade, voltando para sua cidade natal. Segundo a professora, na faculdade que cursou quando voltou para sua cidade natal se adaptou melhor e diz ter adquirido toda sua base de conhecimento, sobretudo com as atividades de saída de campo.

Seu objetivo ao fazer Ciências Biológicas era se tornar uma bióloga marinha, objetivo que mudou depois. Para estudar, Bia foi vendedora informal de roupas íntimas e dependia dos pais. Ela ressalta que os pais sempre a incentivaram a estudar, sendo rígidos nesse aspecto.

Quando estagiária percebeu que não iria trabalhar com pesquisa na Biologia e resolveu não seguir a carreira que almejava a princípio, abandonando o bacharelado. Talvez essa escolha tenha sido feita ao levar em consideração a necessidade urgente de se manter financeiramente. Pode-se relacionar isso a um *habitus* de classe média no qual a carreira docente é uma das profissões viáveis e possíveis de serem escolhidas frente a outras que são tidas como impossíveis (BOURDIEU & PASSERON, 2014), sobretudo levando-se em consideração aspectos financeiros.

Sobre sua época de estagiária no curso de licenciatura em Ciências Biológicas diz que praticamente substituíra uma professora na escola, o que, ressalta, não foi muito positivo, pois gostaria de ter alguém que lhe auxiliasse e

ensinasse alguns aspectos da docência. Apesar disso, gostou muito de se envolver com a escola e afirma ter aprendido muito.

Bia destaca que na faculdade aprendeu apenas o aspecto positivo a respeito da instituição escolar, e não, por exemplo, a como lidar com a indisciplina da turma, o que ela foi aprendendo com suas experiências profissionais posteriores. Quando era estagiária na licenciatura em Biologia conseguiu um emprego no Banco do Brasil e passou a conciliar as atividades de estágio com esse emprego. Assim foi como conseguiu pagar as contas da faculdade e se formar no curso.

Depois de formada na Licenciatura aos 21 anos, trabalhou por contrato em duas escolas na sua cidade, saindo do emprego do banco. Fez duas pós-graduações, terminando a terceira recentemente. Bia se mudou para Curitiba em 2012, e na época não teve qualquer informação sobre a possibilidade de trabalhar com contrato pelo PSS⁵ no Paraná. Ela conseguiu trabalhar como bancária naquele ano durante seis meses.

Em 2013 foi selecionada no PSS e trabalhou 40 horas em uma escola de periferia. Ela conta que a experiência naquela escola foi muito difícil, pela realidade da comunidade e dos alunos ser de grande pobreza e violenta, mas, ao mesmo tempo, foi de grande aprendizado. Com seis anos de carreira na docência, na época da entrevista (setembro de 2014) era PSS e trabalhava 40 horas em duas escolas, sendo supervisora de estagiários em uma delas, pela segunda vez na sua carreira docente.

4.3.2 Possibilidades de desenvolvimento profissional para Bia durante a supervisão do estágio

A Figura 11 permite uma visualização dos diferentes aspectos resultantes da nossa compreensão sobre as possibilidades de desenvolvimento profissional de Bia na socialização com as estagiárias, que serão discutidos a seguir.

⁵ Processo Seletivo Simplificado do Paraná, por meio do qual o Estado do Paraná contrata temporariamente professores de diferentes áreas.

FIGURA 11 - DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL PARA BIA



FONTE: A autora (2015)

Segundo Bia, enquanto era estagiária na Licenciatura não teve um auxílio de sua professora supervisora no sentido de lhe ensinar alguns aspectos da docência e mediar sua experiência como estagiária. Em contraponto a isso, Bia procura ter uma atitude, enquanto supervisora de estágio, diferente da sua experiência como estagiária.

Assim, ela atua como formadora dos estagiários, fazendo-se presente e lhes orientando a respeito do cotidiano escolar, o que nos permitiu identificar sua concepção de estágio como Aproximação da Realidade (PIMENTA & LIMA, 2011). Ao mesmo tempo, percebe-se que suas orientações aos estagiários também se relacionam com sua preocupação atual na sua atividade docente que é a relação com os alunos, principalmente no que diz respeito à indisciplina.

Bia afirma que não está aprendendo com as estagiárias, pois muito do que elas fazem no estágio, que são aulas práticas, ela sempre procurou fazer.

Então, na verdade, olha, aprender mesmo, eu acho que não, eu acho que eu tentei mais ensinar. Porque, acho que é isso vai muito de perfil de cada professor. Como eu disse, não é porque eu não tive estagiários que eu não levava eles para o laboratório. [...] Agora, assim, dizer que eu aprendi com elas... Na verdade, eu sempre fui organizada, então eu conseguia mesmo fazer. Eu sempre fiz minhas

aulas práticas, eu sempre fiz roteiros, eu sempre fiz. Nesse ponto eu sou muito organizada.

Day (2005) aponta como importante para se compreender o desenvolvimento profissional docente perceber as demandas da fase de carreira na qual o professor se encontra e identificar o que ele busca. Assim, relaciona-se esse posicionamento da professora de não aprendizagem frente à socialização com as estagiárias com sua preocupação atual na carreira, que reside principalmente em como se relacionar com a indisciplina dos alunos. Nesse sentido, como as estagiárias não estão atuando de forma diferente ao que ela já faz nesse aspecto da relação com os alunos, para a professora ela não se enxerga aprendendo com as estagiárias.

Ainda buscando compreender o motivo da professora não se enxergar em aprendizagem durante o estágio, pode-se relacionar isso à sua concepção de estágio, entendido por ela como uma aprendizagem apenas para os estagiários.

Percebe-se, além disso, que a atitude de aprendizagem da professora está mais no âmbito individual. Ela mesma, como professora, busca seu desenvolvimento profissional, principalmente fazendo pós-graduações, sendo, portanto, um desenvolvimento profissional mais no âmbito do ensino formal e escolar (CHANTRAINE-DEMAILLY, 1995).

Pode-se relacionar esse fato à sua trajetória de aprendizagem na formação inicial, na qual, com grande esforço e investimento paternal e dela própria, conseguiu estudar numa faculdade particular. Ou seja, aparentemente, a professora tem para si, relacionado a um *habitus* de classe média (BOURDIEU, 2001b), que é pelo esforço em adquirir os saberes da escola que ascenderá socialmente e, assim, suas disposições a levam a perceber sua aprendizagem mais nesse sentido do que com uma aprendizagem informal, por exemplo, na interação com os estagiários.

No que concerne às estratégias educativas, contrapondo-se às classes populares, as classes médias ou pequena burguesia tenderiam a investir pesada e sistematicamente na escolarização dos filhos. Esse comportamento explicar-se-ia, em primeiro lugar, pelas chances objetivamente superiores (em comparação com as classes populares) dos filhos das classes médias alcançarem o sucesso escolar. As famílias desse grupo social já possuiriam volume razoável de capitais que lhes permitiria apostar no mercado escolar sem correr tantos riscos (NOGUEIRA & NOGUEIRA, 2004, p. 76).

Entretanto, mesmo não estando explícita para a professora a aprendizagem com os estagiários, pode-se identificar alguns aspectos que podem indicar a ocorrência de desenvolvimento profissional para Bia na socialização com as estagiárias.

No que diz respeito às condições de supervisão e sua relação com o desenvolvimento profissional da professora, pode-se destacar que o fato de ser possível para Bia, com o auxílio das estagiárias, dividir sua turma de alunos em dois grupos, propicia **Ajuda no seu Trabalho** e, indiretamente, seu desenvolvimento profissional. Da mesma forma que para Augusto, isso possibilitou uma divisão de responsabilidade com o estagiário e uma diminuição do tamanho da turma.

Mas assim, eu gostei muito, porque, mesmo que eu não esteja, talvez aprendendo com elas. Mas elas me ajudam muito. Me ajudam assim, não é no sentido de ajudar como babá não. É no sentido, assim, de trazer as coisas mesmo. Igual eu disse, você divide a turma, mas quem dá aula é ela.

Ao possibilitar à professora lidar com turmas com menor número de alunos, na divisão da sua turma em grupos menores, a socialização com as estagiárias pode favorecer seu desenvolvimento profissional, como ressalta Day (2005).

Ao longo da sua trajetória de formação e atuação docente, Bia foi construindo sua visão do que é ser professor e, acredita-se, que essa concepção guie suas práticas como professora. A concepção da professora sobre sua ação docente está mais próxima do que se entende por professor reflexivo (CONTRERAS, 2012) no sentido de que a professora tem bem definidas suas obrigações morais na relação com os alunos, quando ela diz, por exemplo, que tem responsabilidade por sua turma, por ela expressar a importância de conhecer o contexto da comunidade da escola e a essencialidade de se relacionar o conteúdo da Biologia à vida de seus alunos.

Outro aspecto que permite essa aproximação está no fato de que a professora tem uma relação com o conhecimento que assume que o professor tenha dúvida, incerteza e que, portanto, a pesquisa cotidiana é fundamental para suas aulas. Além disso, a incerteza em como agir em determinadas situações pode sugerir um distanciamento do entendimento do professor como especialista técnico e portanto, com todos os domínios técnicos para atuar com eficácia em busca de resultados previstos.

No trecho a seguir, comentando sobre a comunidade no entorno da escola onde trabalhou, Bia assume que mesmo conhecendo esse contexto, há momentos que ela não vai saber como agir.

Você imagina chegar em casa e seu pai está preso, sua mãe foi morta? Imagina a cabeça de uma criança! A gente que que é adulto, a gente não aguenta, às vezes. Imagina uma criança. Então, isso tudo tem que ser entendido numa sala de aula, tem que ser compreendido, pra saber como você vai lidar. E às vezes você não sabe.

Assim, assume-se que a professora estaria pré-disposta a refletir sobre sua prática. Em seus depoimentos, Bia afirma que gosta de conversar com as estagiárias a respeito de sua própria aula, entender o que deu certo e errado, para poder mudar. Isso pode ser relacionado com um desenvolvimento profissional de ordem **Motivacional** na socialização com as estagiárias, pois está relacionado com o prazer, com o estímulo a exercer determinada prática. Assim, se foi positivo para a professora a reflexão sobre sua prática compartilhada com as estagiárias, pode ser que isso a motive a repensá-la e a atuar de forma diferente, levando a mudanças e, portando ao desenvolvimento profissional.

Para Bia, também parece ser importante na sua ação docente trabalhar junto à inovação de suas aulas. Essa propensão pode ter origem, como ela própria comenta, na sua trajetória pessoal, remetendo a seu tempo de estudante, quando não teve experiências com aulas práticas ou material demonstrativo.

Porque quando eu fiz Ensino Médio, eu também não tive laboratório. Então, só aquelas aulas em sala de aula, teoria, teoria. Nunca a professora teve coragem de levar uma orelha de pau, um fungo pra mostrar que era um fungo. E daí o que eu falei: "Não. Sempre, eu botei na minha cabeça, quando eu for professora eu vou fazer bastante aula prática, aula de campo, se eu puder, eu vou fazer. Fazer visitas em museus. Sei lá, cinemas. Não sei. Eu vou fazer alguma coisa diferente com eles".

Assim, quando as estagiárias trazem materiais demonstrativos da universidade e, seguindo as orientações da professora da universidade, realizam aulas práticas, há uma convergência com o que Bia entende como ideal para sua prática, como se percebe no trecho acima. O desenvolvimento profissional para Bia, neste sentido, estaria associado aos **Aspectos Materiais** descritos por Day (2005).

De qualquer forma, levando para sua prática em sala de aula ou não, a professora percebe que essas aulas diferenciadas aliadas aos **Aspectos Informativos** (DAY, 2005) que as estagiárias trazem da universidade motivam seus alunos.

Então quando os estagiários vem pra cá, de certa forma, acaba até ajudando bastante. Porque a minha experiência com eles mesmo eu estou achando bem bacana. Porque têm trazido bastante informação para os alunos, coisas diferentes, jogos, **aulas diferenciadas**, isso ajuda muito. [...] Igual, semana passada, elas trouxeram várias espécimes de cnidários e poríferos. E foi bem bacana, os alunos adoraram. Adoraram, eles ficaram bem até, como vou dizer, eles participam muito e acabam ficando agitados. Mas a experiência boa é por isso.

Pelo que Bia expressa, ela entende que seu papel como professora seja motivar seus alunos à aprendizagem, o que justifica seu investimento em aulas práticas e materiais demonstrativos e a gostar quando no estágio, tem contato com isso.

Eu estou sempre, assim, interagindo com meus alunos. Eu não sou daquela professora apática que passa as coisas e o aluno se vira. Eu não. Eu chego, eu chego junto com eles, eu explico, eu estou sempre assim, movimentando. (risos). E uma coisa que eu falo que às vezes eu chego na sala de aula, eles podem estar calma que eu agito eles (risos). Porque eu boto eles pra fazer e está todo mundo junto.

Como Marcelo Garcia (1999) propõe, a aprendizagem docente é mais efetiva se o professor percebe que as atividades propostas pelas ações formativas influenciam positivamente na aprendizagem dos estudantes da escola. Nesse sentido, entende-se que a professora possa estar disponível a aprender com as estagiárias, pelos menos em relação aos aspectos materiais e informativos.

Para compreender esse tipo de desenvolvimento profissional possível para a professora na socialização com as estagiárias associa-se também a sua concepção de estágio. Para a professora o estágio deve representar mudança para a escola e os estagiários devem desenvolver aulas diferenciadas, não apenas observar o professor.

Quando a gente espera um estagiário, você, bem, naquela época, pelo que eu passei como estagiária, eu imaginei que eles iriam mesmo só acompanhar as aulas, ver como que um professor

procede nas aulas, o que ele faz, como que ele explica, que atitude toma em determinada situação. Só que na verdade é mais do que isso. Eu acho que o estagiário, ele tem que vir também pra ajudar de alguma forma, não sei, trazer algo novo, talvez. Tentar mudar em alguma coisa.

Por outro lado, as condições ligadas a sua carreira podem estar comprometendo a possibilidade do estágio como desenvolvimento, uma vez que, por trabalhar 40 horas em duas escolas, Bia tem tempo reduzido, principalmente para interagir com as estagiárias a respeito de suas aulas, planejamento e troca de impressões. Mesmo nas horas-atividade ela expressa não ter tempo para fazer essas supervisões e trocas com as estagiárias.

E nesses momentos, às vezes, quando os alunos não têm dúvida, que eu vejo que eles estão fazendo, eles por conta, e às vezes sobra um minutinho e eu sento com as meninas. Eu falo: “Olha, meninas, estão vendo hoje eles estão calmos, olha como que eles estão fazendo bem a atividade”. Enfim, a gente acaba conversando. Às vezes se programando pra próxima aula prática. Porque a hora atividade, pra mim é muito corrida. E às vezes é tanta coisa, é prova pra preparar, é prova pra corrigir, é trabalho, é tanta coisa pra gente fazer que acaba não dando tempo nem pra sentar direito. Então o minutinho que você consegue ter, você já [aproveita para conversar com os estagiários].

4.3.3 Resumo sobre desenvolvimento profissional de Bia

O que parece preocupar a professora Bia atualmente na sua atividade docente é a indisciplina de seus alunos e como motivá-los à aprendizagem. Assim, percebe-se que na orientação de seus estagiários ela tem como foco principal a relação com os alunos, além de entender que o estágio seja para que o futuro professor conheça a realidade escolar. Como os estagiários não tiveram uma atuação direta sobre a indisciplina dos alunos, aprendendo mais que ensinando à professora nesse sentido, Bia afirma não aprender com os estagiários. Assim, o que busca na sua socialização com eles são aspectos de motivação à aprendizagem de seus alunos. Por isso quando as estagiárias trazem materiais de laboratório, preparam aulas diferentes, ou a ajudam no seu trabalho, a professora percebe que isso motiva os alunos. Conseqüentemente, há uma aprendizagem com relação a aspectos materiais e motivacionais. Ao mesmo tempo, a professora aparenta compreender a atividade docente como reflexiva. Quando ocorre a troca de reflexões e percepções com as estagiárias sobre a sua prática, parece que esse

entendimento está sendo reforçado, contribuindo também para uma aprendizagem do tipo motivacional. Já que há o desenvolvimento motivacional por meio das reflexões compartilhadas com as estagiárias, ele poderia ser ainda mais aprofundado se houvesse condições de trabalho⁶ para essa professora, possibilitando trocas mais intensas.

No diagrama a seguir percebem-se os diferentes tipos de desenvolvimento profissional possibilitados na socialização com as estagiárias e a articulações com elementos relacionados à sua trajetória e condições de carreira da professora Bia.

⁶ Ressalta-se que Bia é professora contratada pelo PSS e, trabalha em duas escolas durante 40 horas.

4.4 CLARICE

Clarice trabalha como professora há mais de dez anos, sendo atualmente do QPM (Quadro Próprio do Magistério) do Estado do Paraná em uma escola com cargo de 20 horas. A professora na época da entrevista recebia estagiários pela segunda vez na sua carreira.

4.4.1 Elementos de sua trajetória pessoal e profissional

A professora se formou em Bacharelado e Licenciatura em Ciências Biológicas e também fez mestrado e doutorado. Seu mestrado foi em Botânica e o doutorado em Agronomia. Clarice comenta que realizou como estagiária do curso de Licenciatura intervenções pontuais na escola, não desenvolvendo atividades de observação ou regência em sala de aula durante seu estágio supervisionado.

Enquanto estudava a graduação, trabalhava por meio de contrato chamado, segundo ela, na época de CLT (Consolidação das Leis do Trabalho) na mesma escola que está hoje. Quando terminou a graduação, realizou a prova de seleção do mestrado e continuou trabalhando. Para estudar o mestrado teve que escolher entre o contrato como professora e o curso, pois o Estado não lhe concedeu licença para estudar. Assim, saiu da escola naquele ano. Ela terminou o mestrado em 2004, sendo aprovada no doutorado em 2007. Nesse intervalo de tempo, não trabalhou.

Enquanto estudava no doutorado, Clarice não conseguiu bolsa de auxílio estudantil porque o critério era renda familiar e, segundo a professora, seu marido tem um bom emprego. E por isso também não precisou trabalhar.

No seu último ano no doutorado conseguiu a bolsa de auxílio estudantil, por mérito e, ao mesmo tempo, foi chamada para assumir o concurso de Ciências numa escola de Ensino Fundamental. Ela teve que pedir algumas licenças para conseguir terminar sua tese e ao mesmo tempo dar aula. Clarice ressalta, olhando para sua trajetória, que o sistema escolar não auxilia seus professores a estudar.

No ano seguinte, foi trabalhar em outra escola, num bairro mais carente e periférico de Curitiba, onde, com todas as dificuldades dos alunos, diz ter aprendido muito durante os dois anos que trabalhou naquela escola. Ela pediu licença maternidade e no final da licença a chamaram para assumir o como professora de Biologia do concurso que já havia sido selecionada.

Clarice considera que o trabalho como professora é consequência da sua profissão como bióloga, considerando-se antes bióloga.

Primeiro eu sou bióloga, estudo a Biologia e as aulas vieram como consequência do meu estudo. Eu estou sempre buscando aprender, pesquisar, estudar. E daí o que eu levo pra sala de aula é uma consequência disso.

Apesar disso, sempre trabalhou como professora de escola pública. Ela nunca trabalhou 40 horas semanais, por opção. Ela gosta de ter tempo para estudar e se dedicar à família. Aparentemente, a relação matrimonial confere ao casal uma estabilidade que permite seu estudo e desenvolvimento profissional. Marcelo Garcia (1999) menciona estudos que permitem fazer a relação entre o matrimônio dos professores e sua sensação de estabilidade e confiança. Assim é possível para Clarice trabalhar em jornada menor e participar com frequência de congressos e cursos na universidade.

Ela diz que não tem interesse em trabalhar em escolas particulares, pois o trabalho do professor e sua formação são mais controlados pela escola. No Estado ela acredita ter mais estabilidade e flexibilidade para estudar como, quando e o que quiser, apesar de tampouco se sentir muito apoiada.

Percebe-se que o estudo e desenvolvimento profissional é essencial para a professora quando ela menciona que pediu licença do seu cargo de professora de Ciências ao ser chamada para assumir o de professora de Biologia. Ela afirma que consegue se aprofundar mais nos assuntos para satisfazer seus questionamentos como bióloga lecionando a disciplina de Biologia, o que não consegue com as aulas de Ciências.

Na época da entrevista, Clarice supervisionava quatro estagiárias em duas diferentes escolas, todas da mesma turma do curso de Ciências Biológicas, sendo sua segunda experiência como supervisora de estágio.

4.4.2 Possibilidades de desenvolvimento profissional

No diagrama de sentidos abaixo estão sintetizadas as possibilidades de desenvolvimento profissional percebidas na entrevista com Clarice.

FIGURA 13 - POSSIBILIDADES DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL PARA CLARICE



FONTE: A autora (2015)

Levando em consideração os aspectos de sua história pessoal e como estes vão construindo disposições para a formação dessa professora percebe-se que Clarice tem tendências para o desenvolvimento profissional de formação escolar, por meio de cursos de pós-graduação da universidade, cursos de curta duração, congressos, entre outros (CHANTRAINE- DEMAILLY, 1995).

Nesse sentido, apesar de podermos associar alguns aspectos da relação com as estagiárias que estão contribuindo no seu desenvolvimento profissional, apresentados na Figura 14, a professora afirma não estar mudando por meio da socialização com as estagiárias.

É interessante perceber que, como a professora Bia, essa mudança está associada com a ideia de aulas inovadoras, materiais diferentes, aulas práticas. Clarice afirma que mesmo sem estagiários, ela vai atrás de inovações, por isso não vê mudança nesse sentido. A associação do estágio com a necessidade de inovação das aulas pode estar ocorrendo com as duas professoras porque esta foi a principal proposta da universidade com relação àquele estágio que elas supervisionaram: aulas práticas, aulas de campo.

Portanto, a proposta de estágio pensada pela universidade é percebida pelos professores e tem consequências no seu desenvolvimento profissional, apesar deste

não ser seu foco, gerando expectativas. Entretanto, apesar da proposta ter sido principalmente essa, percebe-se que o desenvolvimento profissional da professora também ocorreu de outras formas.

Olha, eu vou muito atrás das coisas, né? Então, assim, eu estou sempre inovando também, independente se tem estagiário ou não. Mas elas também contribuem em alguma coisa, com algum conteúdo, com algum aplicativo do celular. [...] É um auxílio mútuo, né? Me ajuda, assim, em sala de aula. Elas trazem coisas novas também.

A professora diz que seu tempo é curto para preparar aulas práticas e que, nesse sentido, as estagiárias têm ajudado muito com seu trabalho.

O que a gente não tem muito é tempo no laboratório pra montar alguma coisa. E daí o estagiário é fundamental. Isso eu acho ótimo. Eu busco a prática e daí eu preciso de 40 minutos pra montar aquilo ali. Tem que fazer os kits pros alunos, ver o que eles vão responder e tal. Então, na hora de eu preparar uma aula prática, o estagiário me ajuda muito.

Também com esse sentido de **Ajuda no Trabalho**, Clarice ressalta que as estagiárias contribuem na correção de trabalhos e provas. Considerando que o professor tem pouco tempo para atividades extraclasse, o estagiário significa uma ajuda potencial nesse aspecto. Talvez não signifique diretamente desenvolvimento profissional no sentido de possibilitar tomar contato com novos conhecimentos, crenças ou práticas e mudar a si mesmo enquanto professor, mas indiretamente pode contribuir para tornar a atividade docente menos estressante e mais motivadora, como se viu com Bia e Augusto, o que se relaciona com uma maior possibilidade do professor se voltar para seu próprio desenvolvimento profissional (DAY, 2005).

Ainda com relação às aulas práticas Clarice comenta que as estagiárias trazem **Materiais** novos e que ficam para uso posterior em suas aulas. Também nesse sentido, Clarice relata que entra em contato com aplicativos de celular e *tablet* que ela não conhecia e que podem ser usados em suas aulas dali pra frente. Esse aspecto pode representar desenvolvimento profissional a partir do momento em que os materiais novos são agregados à sua aula, modificando-a e permitindo uma maior aprendizagem de seus alunos.

Levando-se em consideração que a professora possui disposições de crenças e valores (NASCIMENTO & BAROLLI, 2014) a respeito do estágio como uma troca entre estagiárias e professores supervisores de estágio, disposições estas construídas na sua experiência como professora supervisora de estágio, os aspectos comentados até o momento são coerentes com o que a professora espera do estágio. Nessa troca, os estagiários ajudam no trabalho da professora, enquanto que a professora lhes ensina habilidades de como lidar com a turma e demais aspectos técnicos do ensino.

Eu acho assim, o estágio tem que contar o lado positivo para os dois. O professor tem que ganhar e o aluno também tem que ganhar. É uma troca. Então como que eu ajudo o aluno? Ele assiste a minha aula e vê como eu trabalho com os alunos, que eu tenho que negociar com os alunos em alguns momentos, como que eu vou elaborar a prova, o que tem na prova pra fechar com o que foi falado.

Além disso, a maneira como o estágio foi organizado pela professora supervisora, qual seja, o acompanhamento por parte dos estagiários da aula da professora, o acompanhamento pela professora das aulas dos estagiários, os momentos de orientação seja à distância ou presencialmente nos momentos de intervalo ou hora-atividade, permite que exista uma troca de **Informações** (DAY, 2005) entre os envolvidos.

No momento que você está conversando com alguém, você já está trocando informação e isso é muito rico. A Biologia é muito ampla, a gente não sabe de tudo. Então pontualmente, às vezes, ela te passa **uma informação**, aqui ou ali que você não tinha feito o link, ainda **uma forma de ver diferente**. Isso é legal. Então eu acho que contribui sim, com relação ao conteúdo, alguma coisinha.

Como ressaltado no trecho da entrevista acima, os estagiários permitiram à professora “uma forma de ver diferente”, o que pode ter possibilitado à Clarice uma **Consciência Nova** sobre algum pressuposto seu (DAY, 2005), como por exemplo, no tratamento de conteúdos escolares em sala de aula. Este, aliado ao aspecto Motivacional é uma perspectiva de desenvolvimento profissional que pode ser melhor aproveitada durante o estágio na relação com os professores supervisores de estágio.

Portanto, apesar da proposta de estágio não levar em consideração a possibilidade de desenvolvimento profissional da professora na socialização com os

estagiários e ser organizada basicamente em aulas práticas, o que acontece nas “entrelinhas” do estágio vai além. Se a professora já tem para si a busca pela inovação em suas aulas, visto sua trajetória forte na relação com seu desenvolvimento profissional e a universidade, são outros fatores que irão lhe despertar o interesse nessa socialização e poderão fazer a diferença na sua atividade docente, como a ajuda no trabalho, a possível troca de informações com os estagiários e a consciência nova com relação ao tratamento de conteúdos escolares.

4.4.3 Resumo sobre desenvolvimento profissional de Clarice

A professora Clarice possui uma trajetória de formação mais identificada com a formação formal e escolar, tendo cursado, por exemplo, mestrado e doutorado. Ela se identifica como bióloga, entendendo a profissão docente como uma consequência do seu estudo como bióloga. Dessa forma, a professora procura com uma aprendizagem formal (por meio de cursos, por exemplo) buscar conhecimentos com relação à Biologia que irão lhe ajudar na sua atividade docente. Assim, afirma que não aprende com os estagiários, uma vez que, não ocorrendo aprofundamento no conhecimento biológico na socialização com estagiários, ela não se percebe em aprendizagem. Entretanto, o estágio tem se destacado para a professora como uma possibilidade de ajuda no seu trabalho, incremento de informações e consciência nova.

4.5 DENISE

Denise é professora do QPM do Paraná da disciplina de Biologia e Ciências, trabalhando como docente há 27 anos. Ela trabalha em uma escola durante 40 horas, sendo que até o ano anterior a esta entrevista, lecionava na Educação de Jovens e Adultos dessa escola. Durante sua trajetória profissional já recebeu diversos estagiários de diferentes cursos, não apenas da Biologia.

4.5.1 Apresentação e trajetória profissional da professora Denise

Denise expressa que sua trajetória como professora começou quando criança, ao brincar de escolinha. Depois formando grupos de estudo na escola e no cursinho para estudar para o vestibular de medicina, ela ficava responsável por direcionar esses grupos. Entrou no curso de Biologia com a ideia de tentar transferência para Medicina, mas afirma que acabou gostando do curso de Biologia, principalmente da área de pesquisa e das atividades de campo. Ela fez Licenciatura porque o curso de Biologia era em período integral e permitia as duas habilitações (Bacharelado e Licenciatura), mas ela não almejava ser professora.

Durante a graduação, Denise afirma ter feito estágio e que para ela foi tranquilo, pois tinha facilidade em falar em público já que na escola sempre foi incentivada a apresentar trabalhos. Para o estágio, tinha que procurar as escolas e os professores que lhe aceitassem. Alguns professores a incentivavam a seguir a carreira docente, mas ela afirma que não tinha a intenção de ser professora. Entretanto, diz que o estágio foi importante para que ela vivenciasse a realidade da profissão.

Depois de formada em Licenciatura e Bacharelado, fez parte de um grupo de pesquisa na área da Biologia no Mato Grosso durante três anos. Encerrado o projeto de pesquisa, voltou para o Paraná, se casou e teve filho. Procurando uma escola para seu filho pequeno, entra em contato com uma escola pública e o diretor lhe pergunta se não gostaria de assumir aulas de Ciências na escola em regime CLT, com contratação imediata. Denise aceita e entra em sala de aula sem ter tido prática e sem muita noção do que fazer, pois havia terminado a Licenciatura há bastante tempo.

Mas eu já entrei em sala de aula, tipo: Que é que vocês estão vendo? É... sem muita noção de planejamento, porque tudo isso tinha ficado muito longe, né? Muito distante. Eu não estava em escola ainda nem nada.

A professora fez o Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE)⁷ durante os anos de 2012 e 2013. Comenta que fez outras pós-graduações sempre na área ambiental, uma área que gosta muito e que percebe que sempre está em mudança, sentindo a necessidade de se atualizar.

Ela relata uma experiência do PDE na área de Filosofia que foi importante para sua formação, assim como as trocas com os diferentes estagiários das diferentes áreas com os quais teve contato.

Ao longo de sua carreira docente já trabalhou em diferentes escolas. Nesta última escola, Denise trabalha há 19 anos, sendo possível vivenciar a Educação de Jovens e Adultos, que a marcou bastante e que deixou de ser ofertada na sua escola no ano da realização da entrevista com a professora.

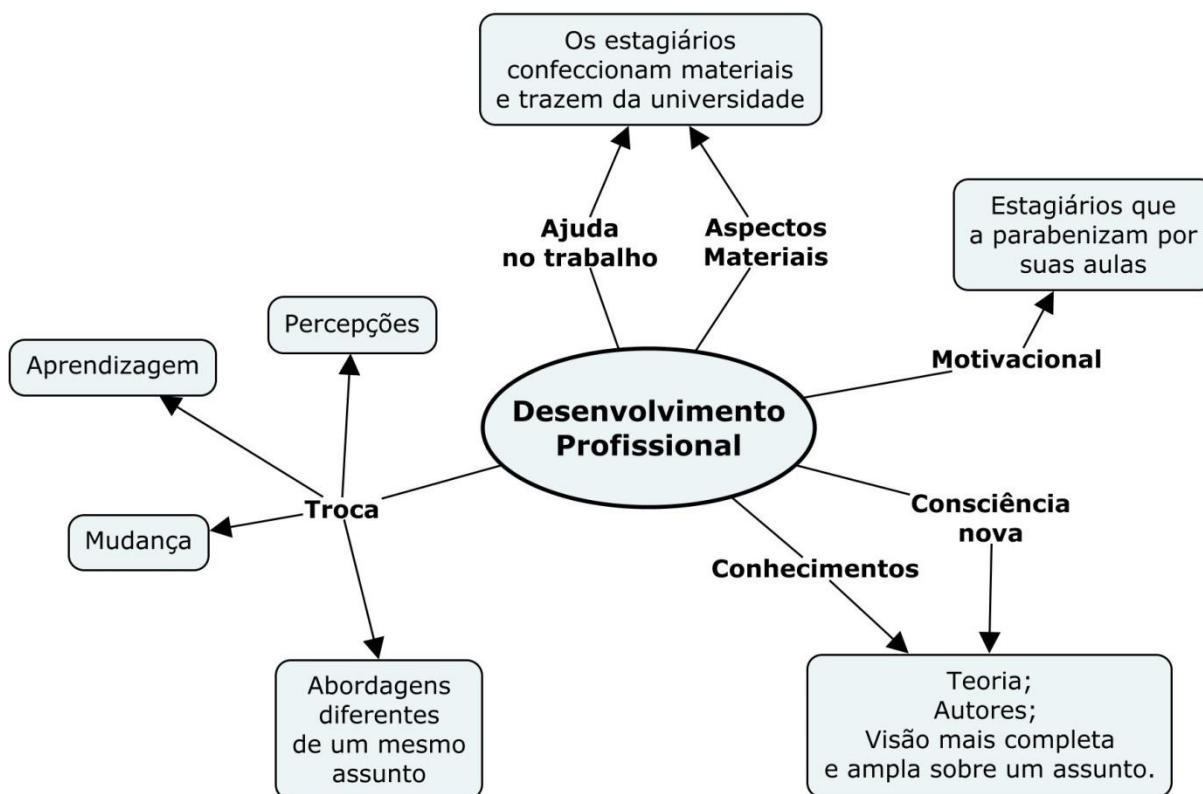
Denise no seu percurso como docente já recebeu diferentes estagiários de várias áreas, não apenas da Biologia. No ano em que foi realizada a entrevista, estava terminando o ano letivo e ela não tinha recebido nenhum estagiário ainda. Ela tem 27 anos de carreira e está quase se aposentando.

4.5.2 Possibilidades de desenvolvimento profissional

Na Figura 15 é possível perceber o que identificamos como possibilidades durante o estágio de desenvolvimento profissional para a professora Denise.

⁷ “O PDE é uma política pública de Estado regulamentado pela **Lei Complementar nº 130**, de 14 de julho de 2010 que estabelece o diálogo entre os professores do ensino superior e os da educação básica, através de atividades teórico-práticas orientadas, tendo como resultado a produção de conhecimento e mudanças qualitativas na prática escolar da escola pública paranaense. O Programa de Desenvolvimento Educacional - PDE, integrado às atividades da formação continuada em educação, disciplina a promoção do professor para o nível III da carreira, conforme previsto no "Plano de carreira do magistério estadual", **Lei Complementar nº 103**, de 15 de março de 2004". Fonte: www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=20

FIGURA 15 - POSSIBILIDADE DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL PARA DENISE



FONTE: A autora (2015)

O desenvolvimento profissional da professora Denise durante a socialização com os estagiários parece envolver três aspectos apresentados por Day (2005): Aspectos materiais, Conhecimentos e Motivacionais. Além disso, esse desenvolvimento parece se basear numa troca oportunizada durante essa socialização. É uma **Troca**, de acordo com Denise, de abordagens e percepções diferentes de um mesmo assunto que lhe oportunizam mudança e aprendizagem, e, portanto, interpretamos, desenvolvimento profissional.

Então, eu falo, pessoas estão sempre conversando e sempre tem informação. Sempre vai ter uma troca. Então a gente vai conversando a respeito, eles vão sentindo a realidade, vendo como que é. [...] Essa troca sempre te muda, né? Essa troca sempre te muda. Sempre tem informação.

Essa abordagem diferente se relaciona ao fato de que ela recebeu ao longo de sua carreira diversos estagiários de várias áreas e sob diferentes modelos de estágio (observação pontual, longa, regência pontual ou longa). Assim, foi possível à Denise tomar contato com abordagens distintas da ação docente, pois, segundo ela,

se oportunizam momentos de conversa e troca com esses estagiários, quando toma conhecimento das possíveis diferentes abordagens.

A professora cita experiências nas quais os estagiários desenvolveram aulas envolvendo diferentes pontos de vista sobre um assunto, baseados em produções teóricas de áreas do conhecimento diversas como Sociologia, Filosofia, Educação Ambiental, entre outras. Também o fato de vivenciar aulas com metodologias diferentes oportuniza à professora esse contato com o diferente, o que pode estar relacionado a oportunidade de estimular uma **Consciência Nova** (DAY, 2005), como se viu com os professores anteriores e que pode estar significando mudanças na sua prática como professora.

Então eu posso ter um foco totalmente diferente, trabalhando o mesmo conteúdo. Você que veio trabalhar com meus alunos, eu posso dizer: “Nossa, puxa, eu nunca pensei abordar dessa maneira”!

Com relação aos **Aspectos materiais**, Denise ressalta que entra contato com os materiais que os estagiários confeccionam para desenvolver suas aulas e também com os que trazem da universidade ou de museus. Esse aspecto serve, inclusive, como uma **Ajuda para seu trabalho**, visto que, como a professora comenta, faltam recursos materiais para a escola e há uma grande burocracia para conseguir determinados materiais, como por exemplo, de museus.

Já tive alunos da Biologia que trouxeram um material com todo o cuidado, por exemplo, medusa. Trouxeram pra sala, pra mostrar nessa aula que eles iam dar. Então, inclusive trazendo materiais [os estagiários ajudam]. [...] Mas eu digo, tem aluno que ele vai além, porque eu acredito que pra você tirar um material lá de dentro da universidade, do laboratório, pra trazer pra uma aula à noite que você vai trabalhar, ele tem que se empenhar um pouquinho mais. Porque eu sei que quando a gente vai pra algum lugar e quer trazer material pra escola, você assina, assina, assina. Aí você fala: Meu Deus do céu!

Percebe-se também como desenvolvimento profissional a contribuição dos estagiários para a professora com relação à uma compreensão ampliada dos conteúdos curriculares e uma reflexão crítica sobre os mesmos caracterizando um desenvolvimento profissional de **Conhecimentos** (DAY, 2005, p.179).

Assim, nas trocas com os estagiários, a professora procura entrar em contato com autores e teorias utilizados por eles para abordar determinados assuntos em suas aulas, por exemplo.

Então, trocando figurinha, inclusive sobre drogas, que é uma coisa que a gente sempre está inserida no contexto e eu tenho que trabalhar. O estagiário trouxe o nome de muitas autoras novas, coisas que ele estava lendo, que era de conhecimento pessoal dele. E que só veio a acrescentar. Então, eu falo, sempre tem. Sempre fica alguma coisa. Sem dúvida nenhuma. Então nomes, por exemplo, assim, bem atuais, o que eu tenho? Um monte de cartilha, um monte de coisa... Na verdade, ele tinha um livro, num contexto diferente, que não vai trabalhar: "Ó, tal droga causa isso, aquilo, aquilo". Não. É um contexto social. É outra visão. Então que de vez em quando a gente precisa estar, um pouquinho da Sociologia, um pouquinho da Filosofia, um pouquinho, que só acrescenta.

O sentido compreendido por meio da análise dos relatos da professora dessa relação de troca estabelecida durante o estágio aproxima-se de um entendimento do estágio como complementação para o conhecimento da professora.

Eu acho que a escola tem que abrir portas e esse aluno que está na universidade, em muitas áreas, **ele vai te trazer informações**. Então eu acho que esse vínculo não pode perder. Por exemplo, se você está lá, vamos pegar uma coisa que mudou muito, a genética, vamos supor. À galope. Por mais que eu leia, é diferente de você que está lá. Então esse aluno que vem, com certeza **ele vai complementar muitas coisas**. Esse intercâmbio não pode morrer. Você precisa vir conhecer a realidade, onde futuramente você vai atuar. E as informações mais novas, como eu falo, a evolução, os novos conhecimentos mesmo, é a universidade que está te trazendo hoje. **E que eu posso estar defasada**, por mais que eu pretenda acompanhar, eu não vou acompanhar todas áreas.

Esse sentido tem relação com o entendimento das práticas de formação continuada para os professores da Educação Básica como atualização (MARIN, 1995; DAVIS et al, 2011). Dessa forma, Denise parece sentir que necessita e espera atuação da universidade para suprir essa falta por conhecimentos atuais. Também podemos relacionar isso ao fato de que Denise parece ter construído e incorporado, ao longo de sua trajetória pessoal e profissional, disposições para buscar sua aprendizagem nos meios formais de ensino (CHANTRAINE- DEMAILLY, 1995).

Por último, há o desenvolvimento de aspectos de ordem **Motivacional**. Para Day (2005) um dos pressupostos para que ocorra o desenvolvimento profissional

docente é que o professor esteja bem na sua profissão e estimulado a aprender. Assim, quando a relação estabelecida com os estagiários envolve esse fator percebe-se que Denise se sente feliz, estimulada, vendo seu trabalho reconhecido. Portanto, pode se sentir segura para seu desenvolvimento profissional ser estimulado também.

Aí quando terminou, ele disse: “Parabéns, professora”. –“Você está brincando comigo!” (risos). Que eu acho que ele nunca viu tanta bagunça de uma vez só! Aí ele disse: “Não, não, muito legal mesmo. A forma de interagir, porque vê que os alunos não tem vergonha de errar, ou de acertar, ou de perguntar ou de questionar”. Que era o que estava em pauta, era o que tinha que fluir.

Por outro lado, a instabilidade na sua carreira, no que diz respeito à distribuição anual da sua carga horária, pode ser um fator que dificulte seu desenvolvimento profissional, pois a professora pode se ver obrigada a trabalhar em mais de uma escola para completar suas 40 horas semanais de trabalho.

Eu tenho um padrão de 40 horas. E às vezes não tem as 40 horas. Eu já estou aqui nesta escola há 19 anos, e mesmo assim, às vezes não tem as 40 horas. Eu preencho o que é possível aqui e daí você tem que ir pra outra escola, pra preencher.

A insegurança que esse aspecto pode gerar na professora, mesmo que não tenha ficado claro no seu depoimento, pode deixá-la insatisfeita com seu trabalho e desmotivada a investir no seu desenvolvimento profissional. Além disso, entendendo que o desenvolvimento profissional também ocorre de maneira informal (CHANTRAINE-DEMAILLY, 1995), ou seja, nas relações estabelecidas na escola seja com colegas, direção ou alunos, se a cada novo ano letivo seu local de trabalho é incerto, é provável que essas relações também fiquem incertas, comprometendo, possivelmente seu desenvolvimento profissional.

Observando o objetivo que Day (2005) pontua para o desenvolvimento profissional docente, qual seja: “manter-se no ritmo da mudança e revisar e renovar seus conhecimentos, destrezas e ideias” (DAY, 2005, p. 14, tradução nossa), percebe-se que no caso de Denise a socialização com os diferentes estagiários que supervisionou ao longo de sua carreira tem oportunizado esses objetivos.

Pode-se fazer a associação da forma como seu desenvolvimento profissional tem ocorrido na supervisão de estagiários com suas possíveis disposições para a

aprendizagem e para buscar desenvolver-se, identificadas parcialmente neste trabalho. Enquanto professora, Denise busca ao longo de sua carreira diferentes momentos para aprender, seja em cursos, palestras, pós-graduações ou na relação com os estagiários. Ou seja, tendo construído as disposições para a aprendizagem é provável que a professora a alcance dependendo das condições concretas para tal.

Além disso, pode-se entender seu desenvolvimento profissional articulado à sua concepção do professor como um profissional que busca na teoria entendimentos sobre sua prática. Essa concepção foi apreendida de seus relatos a respeito da relação com a teoria produzida pela universidade e divulgada à escola por meio de palestras e cursos, que possibilitam à Denise uma “visão ampliada” de seu cotidiano.

Quando eu quero fazer algum curso, alguma coisa, a universidade abre a porta e chama. Agora mesmo teve várias horas sobre violência na escola com o grupo da Psicologia. Então eles vem na escola e fazem o convite. Quem gosta de sempre estar participando, vai sacrificar, entre aspas, o seu sábado de manhã durante 10 semanas. Não tem problema, vamos lá, isso aí. Então a pesquisa deles é linda maravilhosa [...] é da parte da Psicologia. E eles precisam da escola nesse momento, eles precisam da informação que eu tenho em relação à escola porque eu vivo a escola. Eles tem índices nacionais de violência, do que ocorre e tudo. **Nós precisamos da complementação da Psicologia dentro da escola. A gente mexe e lida com pessoas no dia a dia. Então quer dizer, é uma versão de quem está lá estudando exatamente isso, ela traz a complementação pra você. Ela traz uma abertura de painel que talvez você nunca tivesse pensado em várias coisas do dia a dia.**

Dessa forma, buscando a aprendizagem de maneira informal e entendendo o estágio como uma troca e complementação e a teoria como importante para ampliar sua prática docente, Denise parece procurar no estágio um meio para a concretização desses seus entendimentos.

Day (2005) afirma que o professor tem como tarefa estimular a aprendizagem nos alunos. Assim, ele também deve ter em si disposições para a aprendizagem contínua. Isso descreve bem os sentidos da professora Denise, que busca motivar seus alunos a aprenderem e se vê como professora em aprendizagem ao longo da vida.

De que maneira eu posso motivá-los, pra que eles sintam assim, o gosto de: "Puxa! Como é bom aprender", né? Como é bom estar

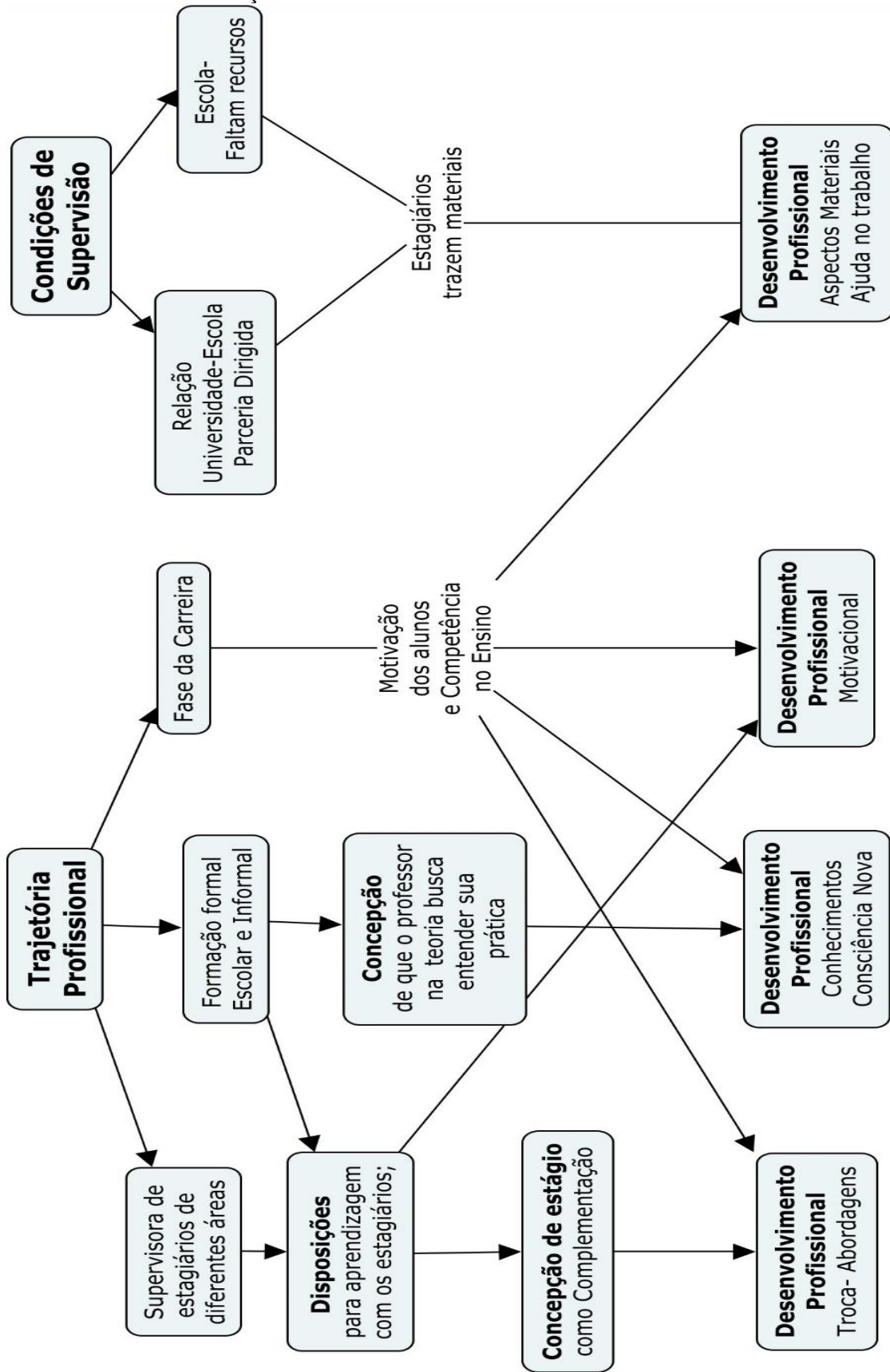
procurando e fazer alguma coisa. [...] A gente não sabe tudo. Está muito longe. Eu sempre brinco com eles. Chega esse período, eles não querem mais conteúdo nenhum, porque alguns já estão aprovados, três notas, já estou passado. Aí você fala: Se cada ano, você deixar um bimestre, sem estudar, sem aprender porque você já passou, você já imaginou? A gente estuda a vida inteira e não sabe quase nada, a gente engatinha.

Assim, mesmo que a estrutura do estágio e da relação entre universidade e escola sejam as mesmas para esta professora e para os demais professores colaboradores, suas disposições de aprendizagem e suas preocupações na sua fase atual na carreira docente, qual seja, por maior competência no ensino e motivação para seus alunos, constroem para esta professora um desenvolvimento profissional oportunizado na supervisão de estagiários de forma, aparentemente, mais diversa e intensa do que para os outros professores, e, inclusive, talvez, de forma mais intencional também.

4.5.3 Resumo sobre desenvolvimento profissional de Denise

Sua relação com a teoria se destaca. Ela procura uma visão da teoria sobre sua prática, para auxiliar na sua atividade docente. A relação estabelecida com os estagiários vai se guiar por essa busca. Entretanto, Denise espera que seja a universidade a suprir essa falta de teoria do seu trabalho, seja nos cursos de formação continuada da universidade ou com o estágio. Assim, sua concepção de estágio é como complementação. Isso pode até revelar que esteja sendo formado um professor além de especialista técnico, pois estabelece um diálogo permanente com a teoria. A sua preocupação atual na sua atividade docente é com a motivação dos alunos. Assim, a proposta do estágio pela universidade de elaborar aulas pelos estagiários pode estar em convergência com essa preocupação e com a falta de recursos da escola.

FIGURA 16 - ARTICULAÇÃO PARA DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE DENISE



FONTE: A autora (2015)

4.6 ÉRICO

Érico é professor QPM do Paraná da disciplina de Ciências. Está quase se aposentando, trabalhando 40 horas em uma escola no período diurno no Ensino Fundamental e no noturno com a EJA. Já recebeu diferentes estagiários ao longo de sua carreira, principalmente dos cursos de Física, Química e Biologia.

4.6.1 Apresentação e trajetória profissional do professor Érico

O professor remete a origem da sua trajetória na carreira a quando era ainda aluno do ensino fundamental quando, como castigo pelo seu mau comportamento, a direção da escola o deixava no laboratório de Ciências. Érico desenvolveu na época grande apreço pelo laboratório por poder manusear os diferentes objetos que ali estavam e que lhe despertavam tanto o interesse.

No vestibular, escolheu Ciências Biológicas como primeira e Educação Física como segunda opção, visto sua experiência no atletismo. Ele se formou aos 21 anos como bacharel e licenciado em Ciências Biológicas e, mesmo antes de terminar a graduação, trabalhava como professor em cursinhos pré-vestibulares e supletivos de Curitiba.

O seu estágio durante a Licenciatura tinha a mesma organização que o atual, segundo Érico. O local campo de estágio foi uma escola num bairro distante e serviu para confirmar que sua atuação como professor durante a graduação estava no caminho certo, em suas palavras.

Érico se formou e trabalhou em laboratórios de análises química e biológica, mesmo tendo vontade de ser professor, porque nesses trabalhos seus salários eram melhores e ele já tinha família, visto que se casou com 22 anos e teve filhos. Não foi possível para ele cursar alguma pós-graduação, inclusive porque considera que seja muito caro e teve que priorizar sua família.

Eu casei muito jovem. Eu casei com 22 anos. Já logo apareceu a filharada e nunca tive, assim, a possibilidade de poder fazer um mestrado, doutorado. Até porque o custo é bastante elevado. Então eu fui ficando pra trás. Fui ficando pra trás e fui me aprimorando

mesmo na questão do Ensino Fundamental. Hoje eu diria que sou craque na coisa de ensinar a piazada⁸.

Apesar dos bons salários nos seus trabalhos em laboratório, quis sair dessa carreira por achar a rotina de laboratorista enfadonha e repetitiva. Érico fez concurso para professor do Estado do Paraná e afirma não haver um dia como o outro na carreira docente e gostar bastante de interagir com as crianças.

Eu estava enjoado de laboratório. Era muito chato. As coisas eram sempre a mesma coisa. Todo dia tinha o mesmo procedimento pra análise. O mesmo procedimento todo dia de segunda a segunda. A rotina, realmente, pra quem não tem a disposição pra isso, pra laboratório, não dá certo. E pra mim não deu certo porque, como eu disse pra você no início da entrevista, eu acho que sou hiperativo. Então aquilo pra mim era um tormento. Eu até gostava de fazer, mas a questão da rotina estava me afastando da função. E eu descobri que dando aulas a gente não tem um dia igual ao outro. Nunca. Você pode dar aula há 40 anos, você não vai lembrar de dois dias iguais. E isso me atraiu bastante até porque eu gosto muito de conversar, eu gosto bastante de brincar com a piazada. E a possibilidade de passar conhecimentos de Biologia, assim, diretamente dentro de sala de aula é muito mais desafiador do que um laboratóriozinho chato aonde faz um procedimento que está num papelzinho enrolado na mesa do teu lado durante anos e anos e anos. Então eu acho que isso foi determinante pra eu estar há tantos anos na carreira [de professor].

Érico comenta que também já teve experiência profissional na área de Impacto Ambiental, quando uma madeireira o procurou para assinar um Estudo de Impacto Ambiental/ Relatório de Impacto sobre o Meio Ambiente (EIA/RIMA) numa área florestal. Entretanto, ele percebeu que era um problema e não assinou o relatório, mesmo que muito dinheiro lhe tivesse sido oferecido.

O professor já trabalhou em outras escolas públicas antes de trabalhar na atual, na qual está há 15 anos. Além disso, já trabalhou em duas escolas particulares e em um cursinho, no mínimo. Érico comenta que essas experiências em outras escolas não foram tão significativas quanto na escola na qual trabalha atualmente.

Quando começou sua carreira, houve o episódio da greve de 1988, na qual o na época governador do Paraná Álvaro Dias, atual senador, “mandou a polícia militar” reprimir os professores grevistas. O professor esteve nesse episódio e conta

⁸ Termo utilizado comumente de forma coloquial em Curitiba, Paraná para se referir principalmente às crianças de sexo masculino ou ao grupo de crianças de ambos os sexos.

que conseguiu fugir, mas que muitos professores da escola onde trabalhava foram agredidos pela polícia militar.

Na escola onde trabalha atualmente desenvolveu grande parte de sua carreira e se envolveu muito com o ambiente escolar. Um exemplo de seu envolvimento com a escola é quando, junto com outros professores, reergueram a escola e a tiraram de um processo de decadência pelo qual vinha passando, segundo Érico. Eles a reergueram não só com relação à estrutura física, mas na produção de conhecimento, como por exemplo, o Projeto de Iniciação Científica (PIC), projeto de investigação da escola.

Érico tem o cargo permanente de Ciências na escola e, apesar de também ter sido aprovado em concurso para Biologia, nunca foi convocado a assumir o cargo. Ele trabalha com o ensino fundamental regular no período diurno e à noite com o EJA. O professor conta com três anos para se aposentar e durante toda sua trajetória recebeu diferentes estagiários principalmente dos cursos de Biologia, Química e Física.

4.6.2 Possibilidades de desenvolvimento profissional

Como desenvolvimento profissional possibilitado pela socialização com os estagiários identificamos Aspectos Materiais, Percepção de si, Ajuda no Trabalho e Mudança, como pode ser visualizado na Figura 17.

FIGURA 17 - POSSIBILIDADES DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL PARA ÉRICO



FONTE: A autora (2015)

Os **Aspectos materiais** (Day, 2005) dizem respeito aos materiais que os estagiários confeccionam e os professores supervisores de estágio tomam contato, incorporando ou não nas suas aulas. No caso de Érico ocorreu a incorporação de alguns experimentos realizados pelos estagiários em suas aulas.

Eu lembro desse cara aí de Química e o outro estagiário que foram dois caras que trouxeram práticas para mim que eu usei dentro de sala de aula durante um bom tempo. Esse Tromba de Elefante [nome do experimento] aí eu não tinha a menor ideia de como que fazia. E eu vi o cara fazendo, os alunos piraram e eu falei: "Ó, deixa a receita pra mim aí". Deve estar lá no laboratório, se estiver, a receita lá. Já usei muitas vezes.

Percebe-se que o professor acha interessante o experimento proposto pelo estagiário também porque os alunos ficaram interessados, dessa forma, passa a incorporar nas suas aulas práticas como forma de motivar os alunos. Podemos relacionar essa incorporação com o conceito de desenvolvimento profissional de Day (2005), para o qual:

O desenvolvimento profissional consiste em todas as experiências de aprendizagem natural e nas atividades consciente e planejadas que pretendam contribuir com um benefício direto ou indireto ao indivíduo, grupo ou escola e que, por meio destes, **contribuem com a qualidade da educação em sala de aula** (DAY, 2005, p. 17, tradução nossa).

Esse seria o objetivo da aprendizagem docente: contribuir com a melhoria da educação na sala de aula. Relacionado a esse objetivo também se identificaram aspectos que foram agrupados como **Ajuda no Trabalho** e que, por serem potenciais contribuições na melhoria da qualidade do ensino docente foram entendidos como desenvolvimento profissional.

Assim, o desenvolvimento de aulas práticas pelos estagiários, as visitas guiadas a museus e a elaboração de avaliações representam uma ajuda no trabalho do professor.

Já adiantando meu lado também, né? Por exemplo: recentemente vários estagiários vieram e eu tinha que fazer uma aula prática. E... [estala os dedos] não vou mais precisar fazer aula prática! Eles vão fazer. E eles fizeram, muito bem feito inclusive. [...] O meu planejamento é esse e vocês vão fazer isso, isso e isso. Está aqui.

Vocês têm os dias para buscar informações, fazer o planejamento seu, dentro das suas horinhas de aula, que tem que se enquadrar com o meu e aí. "Você aproveita dos alunos?" "Eu me aproveito, claro, se for possível. Opa! Como não?" Levar em laboratório e museu. [...] Eu fazia os estagiários levarem eles lá, uma visita supervisionada. Dentro disso, eles faziam uma avaliaçãozinha, que eu já aproveitava também para uma das colunas de avaliações processuais eu já colocava essa daí. Então, eu adiantava eles, permitindo o estágio deles e eles me adiantavam fazendo algum serviço. Por exemplo, aulas, avaliações, visitas.

Outro sentido para o desenvolvimento profissional do professor é a possibilidade de **Percepção de si** enquanto professor, que a socialização com o estagiário parece lhe proporcionar. Érico comenta que observando os estagiários relembra do seu nervosismo quando era iniciante.

A gente volta no tempo, né? O que eu falei insegurança. Meio nervosos. Primeira vez é assim. Depois, infelizmente essa Ah! Aquela coisa de...acaba. Infelizmente. Isso é muito bom.

O professor também percebe que alguns estagiários têm habilidade para ministrar aulas e o fazem com tranquilidade. A partir dessa percepção ele reflete sobre como os professores se formam:

Como se o cara já estivesse dando aula há muito tempo, 10, 15, 20 anos. Porque depois de um tempo a gente, depois de 20 anos, 27 anos, você tem uma facilidade com tudo. Evidente né? 27 anos.

Por último, há o sentido de **Mudança**, entretanto, o professor não deixa claro a que se refere com "mudança", apenas dizendo que não é mudança como professor, mas como pessoa.

Levando em consideração sua trajetória profissional, quando Érico remete o início de sua carreira à sua época de estudante, pode-se entender que naquela época, quando era repreendido por mau comportamento e colocado de castigo no laboratório de Ciências, ele foi construindo disposições para se relacionar com o conteúdo de Ciências, seus materiais, experimentos, entre outros aspectos. A escolha pela carreira na área da Biologia pode ter sido impulsionada por essa disposição construída desde a infância.

Entretanto, a percepção de que poderia ser professor parece ter vindo de forma mais evidente com a atuação profissional durante a graduação e com sua

experiência como estagiário na licenciatura, que reforçou sua disposição para a carreira docente. Assim, o mundo do trabalho e a necessidade por se manter financeiramente foram importantes para a construção das disposições para a docência por este professor. Além disso, o fato de ter tido experiência em outras carreiras e não ter se adaptado ao *habitus* exigido (rotina de laboratório) o impulsionou a ser professor.

Érico se considera perito no ensino e para ele a aprendizagem da docência se dá permanentemente, mostrando-se disponível a aprender com os alunos e também com os estagiários. Com os estagiários fica mais evidente a uma aprendizagem de aspectos materiais, como já discutido.

A sua preocupação enquanto professor é com a interação com seus alunos, tanto nos aspectos de normatização, quanto de perceber suas dificuldades pessoais. Além disso, sua preocupação é em desenvolver boas aulas, divertidas, motivadoras, mas sem perder o objetivo de passar conhecimentos escolares.

A minha aula poderia ser dito e no bom sentido, é uma grande palhaçada. Aliada ao conteúdo. Tudo que eu puder, estou ali passando o conteúdo. Dá para fazer uma gracinha? Opa, já paro e faço palhaçada.

Tendo em vista essa sua preocupação, pode-se fazer uma aproximação com o que aparentemente tem aprendido com os estagiários. Seu olhar é sobre as atividades de ensino, os experimentos, as saídas de sala de aula e não tanto para as trocas de conhecimentos, como a professora Denise se preocupa. Talvez seus objetivos estejam mais voltados a como fazer uma aula agradável e como perceber os alunos, do que a buscar um desenvolvimento profissional formal e escolar (CHANTRAINE-DEMAILLY, 1995) e com conhecimentos teóricos associados. Aliado a essa disposição está o fato de ter que se voltar para a manutenção financeira de sua família e não poder, por exemplo, ter investido em cursos de pós-graduação como os demais professores colaboradores fizeram.

Além disso, Érico parece acreditar que no estágio seu papel é estimular os estagiários a se descobrirem como professores.

E com certeza a gente está engrossando a fileira de professores. Essa é uma coisa, eu acho que fundamental, no estágio. É a busca de professores e de pesquisadores também, mas principalmente de docentes. Eu acho que esse é o fundamental do estágio para quando

o aluno entrar em sala de aula, ele mesmo sentir e também com a ajuda de outras pessoas que incentivam, elogiam: "É isso que eu vou fazer. Eu vou ser professor de sala de aula. Ou eu vou para outro caminho". Eu acho que isso que é o ponto alto do estágio mostrar para o aluno, ele mesmo perceber, qual é o caminho que ele pode seguir. Qualquer um, mas qual é o caminho que vai trazer satisfação para ele? Que vai fazer com que ele se sinta bem, que ele seja feliz.

Percebe-se, portanto, que as disposições de crenças e valores com relação ao estágio supervisionado se relacionam com as disposições de formador de professores que Érico desenvolveu. Assim, para ele o ponto fundamental do estágio é poder descobrir e levar os estagiários a se descobrirem e formar futuros professores, talvez não tanto aprender com os estagiários.

A escola onde trabalha aparentemente possui iniciativas que se aproximam de uma cultura de trabalho colaborativo (DAY, 2005) com o desenvolvimento de projeto transdisciplinar que envolve todos os professores e estudantes em atividades investigativas e de divulgação de conhecimento dentro da própria escola. Além disso, o envolvimento da coordenação pedagógica no projeto de estágio sugere também uma relação mais colaborativa de trabalho na escola.

A coordenação pedagógica, segundo Érico, avalia o projeto de estágio elaborado pelo estagiário procurando ver se está adequado ao planejamento do professor e às condições da escola.

Eu não posso chegar lá: "Ó, você vai fazer isso, isso, isso aqui." Eu falo para os estagiários o que eles vão ter que fazer, mas apresento o projeto deles para a coordenação da escola. A coordenadora que vai avaliar se aquele trabalho dos estagiários está de acordo com o programa que eu já apresentei anteriormente. Não adianta eu pedir para eles fazerem alguma coisa que não tem nada a ver com o programa, com aquilo que a gente está trabalhando. Tem que se encaixar certinho. Por isso que eu indico o que é e como fazer, e aí é com os estagiários.

O trabalho colaborativo na escola aliado ao apoio da direção favorece o desenvolvimento profissional docente e tem como consequência a melhoria da escola, segundo Day (2005). Este parece ser o caso da escola onde Érico trabalha. Além disso, o bem-estar dos professores no seu trabalho e na sua profissão, como é o caso do professor Érico, tem consequências motivadoras para seu desenvolvimento profissional (DAY, 2005).

Entretanto, para fazer maiores afirmações sobre a relação da cultura da escola (tipo de trabalho e apoio da direção, por exemplo) e o desenvolvimento profissional do professor supervisor de estágio seria necessário um aprofundamento em outra investigação.

Nesse sentido, talvez por estar envolvido em práticas de desenvolvimento profissional da própria instituição escolar, o professor Érico não as procure fora da escola ou em relações que não sejam com seus colegas e alunos. Assim, o que objetiva e ocorre no estágio está mais relacionado ao desenvolvimento profissional dos estagiários do que com seu desenvolvimento. O estágio tem consequências indiretas para ele, como nos aspectos materiais e na ajuda no trabalho, como já mencionado.

Assim, mesmo que existam alguns aspectos de sua carreira que o deixam instável (baixo salário, não reconhecimento de sua licenciatura plena, fechamento da EJA na qual trabalha) a cultura da escola em que trabalha e sua relação positiva com sua profissão o deixam satisfeito, o que pode impulsionar seu desenvolvimento profissional, neste caso mais relacionado à formação em serviço e informal do que formal (CHANTRAINE-DEMAILLY, 1995).

4.6.3 Resumo sobre o desenvolvimento profissional de Érico

A cultura da escola onde Érico trabalha parece ser caracterizada pelo trabalho colaborativo e pelo desenvolvimento de projetos de investigação pelos professores, que podem estar significando desenvolvimento profissional para o professor no sentido de conhecimentos e motivação. Aliado a isso, o professor tem grande empolgação e apreço por sua profissão e tem envolvimento com a escola, o que também possibilita seu desenvolvimento profissional, a partir do momento em que se sente bem na profissão e no ambiente de trabalho (DAY, 2005). Acredita-se que, como na escola onde trabalha aparentemente existe uma preocupação com seu desenvolvimento profissional, Érico tenha preocupações de outra natureza na relação com o estágio. Essas preocupações estão relacionadas com sua concepção de professor. Para ele o professor tem que perceber e motivar seus alunos. Assim, Érico busca aprender com as aulas realizadas pelos estagiários, sendo caracterizado como um desenvolvimento profissional de aspectos materiais, pois parece acreditar que as aulas experimentais, por exemplo, possam motivar seus

alunos. Por outro lado, ele acredita que o estágio seja uma forma de descobrir novos professores, buscando isso com o estágio, mais do que aprender com eles.

Na Figura 18 percebem-se as diferentes articulações entre sua trajetória profissional e as condições de supervisão com as possibilidades de seu desenvolvimento profissional durante a socialização com os estagiários.

4.7 SÍNTESE

A partir das análises das entrevistas, pudemos observar que o estágio supervisionado um potencial de desenvolvimento profissional para os professores supervisores de estágio em diferentes aspectos. Esta afirmação vai ao encontro do que Maciel e Mendes (2014), Borges e Reali (2014), Galindo (2012) e Galindo e Abib (2014), trabalhos com foco na formação do professor supervisor de estágio que analisamos na revisão de literatura (Capítulo 2) procuram e constataam: o estágio é um momento formativo para o professor supervisor de estágio.

Na nossa investigação, foi possível avançar, identificando em que aspectos o estágio se configura como um momento formativo. Assim, percebeu-se que é recorrente para os professores supervisores durante o estágio a possibilidade de contato com Aspectos materiais, como também Galindo (2012) identificou, assim como de resultados Informativos e, para alguns, de Conhecimentos.

Borges e Reali (2014) também identificam que durante o estágio há uma contribuição no que diz respeito aos conhecimentos dos professores, relacionados ao conteúdo da disciplina que lecionam e ao conteúdo pedagógico. Mendes e Maciel (2014) também inferem que o estágio possa contribuir nesse sentido para os professores, possibilitando contato com “atualizações metodológicas e teóricas” (p.1).

Além disso, Mendes e Maciel (2014) destacam o potencial do estágio para permitir a auto reflexão e percepção do professor supervisor de estágio a respeito de sua própria formação, o que também é destacado por Galindo (2012) como um dos sentidos presentes no estágio para os professores. Na nossa investigação também se identificou esse aspecto de desenvolvimento profissional para os professores supervisores de estágio, como no caso do professor Érico.

Um aspecto expresso para o estágio por todos os professores colaboradores desta investigação foi o de uma Ajuda no trabalho, o que podemos remeter às suas condições de trabalho por vezes insuficientes para estimular sua autonomia e seu desenvolvimento profissional.

O entendimento do estágio como Ajuda no Trabalho sugere, além de outros fatores, uma dependência e conseqüente redução de autonomia do professor da Educação Básica com relação à universidade, pois se espera de uma intervenção

externa à escola e aos professores auxílio e soluções para problemas de sua carreira.

Da mesma forma, o desenvolvimento profissional entendido como Conhecimentos e Informações (DAY, 2005) sugere essa mesma relação de dependência para com a universidade e revela o entendimento de que a universidade produz conhecimentos e a escola os aplica, seja pelos estagiários, seja pelo professor supervisor, o que caracteriza o tecnicismo (CONTRERAS, 2012).

Se esses aspectos forem desenvolvidos respeitando-se e estimulando a autonomia da escola e do trabalho docente eles podem significar maiores contribuições para o trabalho do professor na medida em que lhes torna possível conhecer as mudanças recentes no conhecimento científico e incluir em sua ação docente.

Os aspectos Motivacionais e de Consciência Nova observados entre os professores a partir do seu envolvimento com a supervisão de estagiários são indicativos de elementos a receberem investimentos na parceria entre universidade e escola. Esses aspectos permitem o estímulo do professor na sua carreira e também a percepção de formas diferentes de se relacionar com o conteúdo escolar e com sua profissão. Caso seja a relação com a escola seja baseada no respeito da autonomia da escola e de seus professores e superando relações tecnicistas, eles também podem significar maiores contribuições por parte da universidade ao trabalho dos professores da Educação Básica.

Procurou-se entender como as possibilidades de desenvolvimento profissional para esses professores tinham relação com sua trajetória, concepções e condições concretas de trabalho. Percebe-se que cada aspecto de desenvolvimento profissional é influenciado pela trajetória do professor, como por exemplo, sua formação inicial e sua preocupação atual com o ensino na fase de carreira na qual se encontra, relacionando-se ainda, com suas disposições para a aprendizagem e suas concepções a respeito da profissão e do estágio.

Da mesma forma, as condições de trabalho dos professores (se são do quadro permanente do magistério ou não, se a escola tem uma cultura de aprendizagem para os professores, se têm tempo para supervisionar os estagiários, a relação com a universidade, entre outros) influenciam nesse desenvolvimento. Essa influência se dá na possibilidade de concretizar as disposições para a aprendizagem com o estagiário, caracterizando a forma que o professor aprende e o

que ele aprende, como visto em Augusto, por exemplo. Para Augusto a relação com a universidade durante o estágio, aliado a sua concepção do estágio e da atividade docente, lhe possibilitaram uma maior atuação como supervisor de estagiários e nessa atuação mais flexível, o professor pôde aprender o que aparentemente buscava: aulas diferenciadas, atividades de ensino aliadas à pesquisa, aulas de campo.

Também como exemplo das questões estruturais influenciando no desenvolvimento profissional do professor supervisor durante o estágio ressalta-se o caso de Érico. A escola na qual Érico trabalha investe no desenvolvimento profissional coletivo dos seus professores num programa de incentivo à atividade investigativa e de produção de conhecimento. Dessa forma, para o professor, essa demanda por pesquisa e conhecimento aparentemente é em parte suprida pela escola e não é o que espera aprender durante o estágio, não relatando esse aspecto como desenvolvimento profissional proporcionado na socialização com os estagiários.

Percebeu-se que para a professora Bia, que trabalha em duas escolas e não compõe o quadro permanente do magistério do Paraná, a falta de tempo para supervisionar os estagiários é mais evidente do que para os outros professores colaboradores. Por causa disso, acredita-se que a professora não tenha tanta oportunidade para, na socialização com os estagiários, incrementar seu desenvolvimento profissional, que para ela, não ocorre.

Nesse sentido, intervir nas condições de carreira do professor da Educação Básica, junto com os professores, é essencial, pois elas limitam sua atuação e seu desenvolvimento, como se pôde ver no que diz respeito à falta de tempo, ao trabalho em mais de uma escola, ao grande número de alunos em sala de aula como ressalta o professor Augusto e a professora Bia, à falta de apoio para temporariamente se ausentarem do trabalho para poderem continuar estudando destacado por Clarice, à baixa remuneração que impede também o investimento em seu desenvolvimento profissional lembrado por Érico, entre outros.

Assim, mesmo com uma parceria colaborativa entre escola e universidade, se as condições de trabalho do professor da Educação Básica não permitirem seu desenvolvimento profissional no ambiente em que trabalha, ele fica limitado durante o estágio supervisionado.

Percebe-se, ainda, que possibilidades de desenvolvimento que ultrapassam o caráter técnico do ensino estão mais relacionadas às disposições dos professores para aprendizagem, como no caso dos professores Augusto e Denise, ou à cultura de aprendizagem da escola, como no caso do professor Érico, do que às propostas de estágio feitas pelas universidades, que nos casos aqui estudados, baseiam-se em atividades de aulas práticas, aulas de campo, visitas a museus, valorizando mais os aspectos práticos e técnicos da atividade docente.

Da mesma forma, a relação que os professores têm com a aprendizagem depende de fatores como a renda familiar, como no caso de Clarice, que por ter uma situação financeira estável, pôde investir mais em seu desenvolvimento profissional e optar por ter uma jornada de trabalho menor, o que não foi possível perceber entre os demais professores colaboradores.

Assim, para entender o desenvolvimento profissional docente do professor supervisor na socialização com os estagiários deve-se procurar articular esses diferentes fatores no intuito de caracterizar esse desenvolvimento e entender as possibilidades de intervenção no estágio mais articuladas com as necessidades formativas do professor supervisor de estágio e procurando construir uma relação mais autônoma e colaborativa entre escola e universidade.

No diagrama de sentido na Figura 19, como forma de síntese, estão elencados os diferentes aspectos de desenvolvimento profissional identificados nesta investigação, assim como seus sentidos explicitados pelos professores colaboradores.

5 CONSIDERAÇÃO FINAIS

Realiza-se enfim uma reflexão geral sobre esta investigação que teve como objetivo principal compreender o desenvolvimento profissional de professores da Educação Básica supervisores de estágio durante a socialização com os estagiários de Ciências Biológicas. Para isso, pontuaram-se alguns objetivos específicos, quais sejam:

- Identificar os aspectos de desenvolvimento profissional que são ou foram desdobrados pelos professores durante a supervisão de estagiários.
- Analisar as possibilidades de influência da trajetória pessoal e profissional dos professores, principalmente relacionadas à sua atuação como professor supervisor de estágio, nos aspectos de desenvolvimento profissional identificados como consequência da socialização com os estagiários.
- Analisar a relação entre as condições de supervisão de estágio dos professores supervisores (no que diz respeito à sua profissão, à estrutura física e pedagógica da escola, à relação com o estagiário e à sua autonomia docente) com as possibilidades de desenvolvimento profissional vivenciado pelos mesmos durante a supervisão de estágio.
- Explicitar a relação entre Universidade e Escola durante o estágio supervisionado a partir do ponto de vista dos professores colaboradores da pesquisa para compreender as implicações dessa relação no desenvolvimento profissional dos professores supervisores de estágio.

Assim, a reflexão realizada nestas considerações finais busca resgatar as principais relações compreendidas nesta investigação, para poder construir recomendações que visem estimular socializações durante o estágio, vislumbrando a ruptura da relação hierárquica entre universidade e escola e de dependência do professor da escola com relação à universidade.

Reitera-se a importância de dar atenção a essa relação entre universidade e escola e ao desenvolvimento profissional dos professores supervisores de estágio, visto que a preocupação com essa relação e com esses sujeitos tem pouca reverberação, por exemplo, nas pesquisas científicas na área de Educação e Educação em Ciências, como foi possível discutir no capítulo 2. Além de serem poucos os trabalhos com foco no professor supervisor e na sua aprendizagem, na maioria dos trabalhos analisados a relação entre universidade e escola durante o

estágio e o papel do professor supervisor na atividade apontam para a ocorrência de relações de pouco estímulo à autonomia da escola e do professor supervisor de estágio frente à universidade.

Uma das condições básicas que se estabelece no estágio é a relação entre os campos da escola e o universitário, conceitos melhor desenvolvidos por Genovese (2014). Através da análise das entrevistas percebe-se que essa parceria é majoritariamente definida pela universidade, restando aos professores da escola agir nas lacunas de definição do seu papel no estágio, como lhes é possível e conforme entendem o estágio, a sua profissão e seu papel como formadores.

Assim, mesmo que professores como Augusto procurem estabelecer que durante o estágio não se façam observações de suas aulas, mas apenas atividades de regência, não significa que esteja de fato intervindo na atividade, pois é a universidade que define os objetivos, propõe uma metodologia, formas de avaliação e formas de contato entre universidade e escola.

Em vista disso, podemos entender essa relação como uma parceria dirigida (FOERSTE, 2005), com todas as suas implicações no trabalho do professor da escola. Uma dessas implicações diz respeito a sua autonomia na atividade e frente à universidade, sendo sua autonomia do tipo reduzida (CONTRERAS, 2012) e a da escola relativa (GENOVESE, 2014). Esse tipo de parceria está presente também para os outros professores colaboradores, como se percebeu nas entrevistas.

Nesse tipo de relação não se explicita uma preocupação com o desenvolvimento profissional do professor supervisor de estágio, como alerta o professor Augusto. Day (2005) afirma que as influências externas ao professor, e aqui se pode entender a relação com a universidade, desta forma, contribuem ou não para as práticas e atitudes de aprendizagem, assim como para a sua qualidade.

Percebe-se por meio desta investigação que as práticas e atitudes de aprendizagem dependem das disposições dos professores para aprender, talvez mais do que dependam das condições externas. Entretanto, a qualidade dessa aprendizagem parece estar atrelada à característica da parceria estabelecida entre os campos da escola e o universitário, às condições de carreira e o apoio da escola, pois implicam na autonomia da ação docente e esta, por sua vez, na possibilidade de construir seu próprio desenvolvimento profissional.

A depender da relação estabelecida com a universidade existiriam contribuições para um desenvolvimento profissional do tipo de aspectos materiais e informacional, de conhecimentos, ou de ajuda no trabalho.

Por um lado, pode ser que ao significar ajuda no trabalho do professor supervisor de estágio, como se viu nas entrevistas com todos os professores colaboradores, a socialização com os estagiários auxilie no crescimento de sua autonomia frente a seu trabalho e na busca por desenvolvimento profissional. Por outro lado, o fato do professor necessitar de uma intervenção da universidade para obter essa ajuda, pode indicar uma relação de dependência e não autonomia do campo escolar com relação ao universitário, da mesma forma quando existe uma dependência dos conhecimentos e informações produzidos pela universidade. Na relação com os estagiários os professores entram em contato com teorias e pesquisas, o que pode lhes dar margem para uma relação autônoma com seu trabalho e desenvolvimento profissional, a partir do momento em que extrapolam as relações cotidianas e ampliam sua visão sobre sua atividade docente (CONTRERAS, 2012).

Entretanto, a partir do momento que seu desenvolvimento fica sujeito às práticas da universidade, esperando desta esse tipo de desenvolvimento profissional, sua relação não é de autonomia com a universidade (GENOVESE, 2014).

É o caso de Augusto e Denise que parecem ver a universidade como produtora de conhecimento e a si mesmos como defasados. Esses professores expressam que acham importante esse intercâmbio com a universidade para promoverem atualização (MARIN, 1995) e complementação do seu conhecimento, seja por meio de cursos ou pelo estágio. Não é por menos que esse entendimento é assumido pelos professores, visto que o trabalho escolar enfrenta difíceis condições estruturais e de carreira docente, que não só não incentivam, mas dificultam a pesquisa e a produção de conhecimentos.

Por outro lado, no caso do professor Érico parece existir um tipo de parceria diferente das narradas pelos demais professores. Pelo que sua entrevista indica, o papel do professor Érico e o da escola é organizar melhor o estágio, fazer com que o estágio se adeque ao trabalho do professor e à proposta pedagógica da disciplina e da escola.

O fato de sua escola intervir de forma mais precisa no estágio, comparativamente com o que os outros professores expressaram a respeito das suas escolas, assinala a possibilidade de que seu trabalho como supervisor de estágio seja um pouco mais autônomo, por poder controlar os fins da proposta de estágio, pelo menos no que concerne à contribuição com o trabalho do professor e da escola.

Além disso, aparentemente, a relação com a universidade no caso do professor Érico gera menos dependência para o professor, pois a escola apresenta alternativas de desenvolvimento profissional com a produção de conhecimentos pelos professores e alunos em projetos investigativos. Assim, não é isso que o professor espera da universidade.

Por outro lado, por não questionar a relação universidade - escola estabelecida pode-se também avaliar que essa ação da coordenação pedagógica frente ao estágio esteja em conformidade com a relação de poder estabelecida entre os campos escolar e universitário. A escola se adequa a uma demanda trazida pela universidade, mesmo sem a certeza de que essa demanda contribuirá também para sua organização e para o desenvolvimento profissional de seu professor.

Observando-se o caso do professor Érico, aponta-se que a cultura de aprendizagem da escola tem implicações no desenvolvimento profissional do professor durante a supervisão de estágio. Aparentemente, essa implicação quando a escola possui uma cultura e projeto de aprendizagem para seus professores, supre a demanda por desenvolvimento de seus professores.

Essa relação entre a cultura da escola e o desenvolvimento profissional do professor da escola durante a supervisão de estágio merece ser mais bem aprofundada em outras investigações, pois a partir desse entendimento é possível, acredita-se, compreender as relações de autonomia entre universidade e escola e suas implicações para o desenvolvimento profissional dos docentes da Educação Básica.

Entretanto, o desenvolvimento profissional para os professores durante o estágio vai além da relação com a universidade, sendo que na socialização com os estagiários há a possibilidade de extrapolar a proposta institucional de estágio, a depender das disposições dos professores supervisores. Assim, é possível, por exemplo, desenvolvimento de aspectos Motivacionais, de Consciência Nova, de Conhecimentos.

De forma geral, se fosse levada em conta apenas a proposta de estágio advinda da parceria entre universidade e escola, como foi percebido entre os diferentes professores, o desenvolvimento profissional possível para os professores seria de ordem material e informacional, visto que há um estímulo por parte da universidade de que os estagiários elaborem aulas práticas (ou “diferenciadas”, nas palavras de alguns entrevistados) para aplicar nas escolas.

Os aspectos materiais e informacionais são importantes, assim como a dimensão técnica da profissão docente. Entretanto, defende-se que o desenvolvimento profissional possibilitado pelo estágio para os professores da Educação Básica seja no sentido de permitir ao professor uma relação autônoma com a universidade e não de dominação como vem ocorrendo em geral.

Essa relação autônoma envolve a não dependência dos conhecimentos, técnicas e materiais produzidos pela universidade, buscando superar a concepção tecnicista de que a universidade produz conhecimento e a escola o aplica. Dessa forma, a escola poderia ser um campo mais autônomo com relação à universidade.

Acredita-se que isso seja potencializado investindo-se num modelo de estágio e parceria entre universidade e escola em que seja estimulado o desenvolvimento profissional de ordem motivacional ou de conhecimentos que possibilitem a tomada de consciência da relação de dominação entre universidade e escola e o estabelecimento de outro tipo de relação, pois da forma como é pensado o estágio atualmente, de forma geral, tem servido como um reforço à violência simbólica da universidade sobre a escola.

Para sua superação seriam necessárias, portanto, ações que propiciem maior tomada de consciência de que durante o estágio supervisionado ocorre desenvolvimento profissional docente. Com esse primeiro entendimento poderiam ser pensadas propostas de estágio que, atuando sobre o desenvolvimento profissional dos professores da Educação Básica, em conjunto com a escola, procurem estimular a autonomia docente e da escola.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. E. D. A. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. **Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 174-181, set./dez. 2010.

BENITES, L.C.; CYRINO, M.; SOUZA NETO, S. A prática de ensino como possibilidade de reflexão: concepções dos professores-colaboradores, In: Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, 16, 2012, Campinas. **Anais...** Campinas, 2012

BEZERRA, D.R.S.; PEDROSO, C.C.A; RIVAS, N.P.P. O estágio supervisionado no contexto da disciplina de didática: possibilidades de formação nas reuniões pedagógicas na perspectiva dos estudantes de Pedagogia, In: Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, 16, 2012, Campinas. **Anais...** Campinas, 2012

BODGAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação Qualitativa em Educação**: Uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

BORGES, F.A.; REALI, A.M.M. O estágio supervisionado: momento de aprendizagem e renovação da base de conhecimento de professores experientes. In: Congresso Nacional de Formação de Professores, 2, 2014, Águas de Lindóia. **Anais...** Águas de Lindóia, 2014.

BOURDIEU, P. Esboço de uma teoria da prática. In: ORTIZ, R. (org.) **A sociologia de Pierre Bourdieu**. Tradução: Paula Montero e Alicia Auzmendi. São Paulo: Ática, 1983a. pp.46-81.

_____. Algumas propriedades dos campos. In: BOURDIEU, P. **Questões de Sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983b, p. 89-94.

_____. **Meditações pascalianas**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001a.

_____. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. Tradução: Aparecida Joly Gouveia. In: NOGUEIRA, M.A.; CATANI, A. M. (Org.) **Escritos de Educação**. Petrópolis: Vozes, 2001b, p. 39-69.

_____. Os três estados do capital cultural. Tradução: Aparecida Joly Gouveia. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. M. (orgs.). **Escritos de Educação**. Petrópolis: Vozes, 2001c, p. 71-79.

_____. **A miséria do mundo**. Petrópolis: Vozes, 2001d, p. 693-732

_____. Gostos de classe e estilos de vida. In: ORTIZ, R. (Org.) **A sociologia de Pierre Bourdieu**. Tradução: Paula Monteiro e Alicia Auzmendi. São Paulo: Olho d'água, 2003, p. 73-111.

_____. Condição de classe e posição de classe. In: MICELI, Sergio (org). **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 2007, p. 13 – 25.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J.C. **Os herdeiros**: os estudantes e a cultura. Florianópolis: Editora da UFSC, 2014.

BRASIL. Casa Civil. Subchefia para assuntos jurídicos. **Lei nº 11788**. 25 set. 2008. Dispõe sobre o estágio de estudantes...Diário Oficial da União, Brasília, 26 set. 2008. 187º da Independência e 120º da República. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11788.htm > Acesso em: 15 abr. 2012.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP 1 e 2/2002**. Seção 1, p. 9.4 mar. 2002. Diário Oficial da União, Brasília. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos> > Acesso em: 12 abr. 2012.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 1**, de 18 de fevereiro de 2002. Seção 1, p. 31. 9 de abril de 2002. Diário Oficial da União, Brasília. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos> Acesso em 06 de maio de 2015.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 2**, de 28 de maio de 2009. Seção 1, p. 41 e 42. 29 de maio de 2009. Diário Oficial da União. Brasília. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos> Acesso em 06 de maio de 2015.

CALDERANO, M.A. Micro e Macro Política Educacional: o que o estágio curricular docente nos indica. In: Congresso Nacional de Formação de Professores, 2, 2014, Águas de Lindóia. **Anais...** Águas de Lindóia, 2014

CARVALHO, M.C.S. A prática de ensino como disciplina acadêmica: notas sobre a constituição do campo. In: Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, 16, 2012, Campinas, **Anais...** Campinas, 2012.

CATANI, A.M. As possibilidades analíticas da noção de campo social. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 114, p. 189-202, jan.-mar. 2011.

CHANTRAINE- DEMAILLY, L. Modelos de formação contínua e estratégias de mudança. In: NÓVOA, A. (Org.) **Os professores e a sua formação**. 2ª ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995, p. 139-158.

COLLARES, C.A.L.; MOYSÉS, M.A.A.; GERALDI, J.W. Educação continuada: A política da descontinuidade. **Educação & Sociedade**, ano XX, nº 68, Dezembro/99, p. 202-219.

CONTRERAS, J.D. **A autonomia de professores**. São Paulo: Ed. Cortez, 2012.

CYRINO, M.; SOUZA NETO, S. O estágio curricular no curso de Pedagogia: elementos para um processo formativo. In: Congresso Nacional de Formação de Professores, 2, 2014, Águas de Lindóia. **Anais...** Águas de Lindóia, 2014.

DAVIS, C. L. F.; NUNES, M. M. R.; ALMEIDA, P. C. A. **Formação continuada de professores: uma análise das modalidades e das práticas em estados emunícípios brasileiros**. São Paulo: Fundação Victor Civita: Fundação Carlos Chagas, 2011. (Relatório final).

DAY, C. **Formar Docentes**: Cómo, cuándo y en qué condiciones aprende el profesorado. Madrid: Narcea, S.A. de Educaciones, 2005.

DINIZ-PEREIRA, J. E. Da racionalidade técnica à racionalidade crítica: formação docente e transformação social. **Perspectivas Em Diálogo: Revista de Educação e Sociedade**. Naviraí, v.01, n.01, p. 34-42, jan-jun.2014

DUBAR, C. **A socialização: construção das identidades sociais e profissionais**. Porto: Porto Editora, 1997.

FERENC, A.V.F. O estágio curricular na formação inicial de professores: o que nos revelam as produções de dois congressos sobre a formação de educadores. In: Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, 16, 2012, Campinas. **Anais...** Campinas, 2012.

FIORENTINI, D.; CRECCI, V. Desenvolvimento profissional docente: um termo guarda-chuva ou um novo sentido à formação?. **Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 05, n. 08, p. 11-23, jan./jun. 2013.

FOERSTE, E. Parceria na formação de professores. **Revista Iberoamericana de Educación** (Online), v. 00, p. 1-13, 2004.

_____ **Parceria na formação de professores**. São Paulo: Cortez, 2005.

GALINDO, M. A. **O professor da escola básica e o estágio supervisionado**: sentidos atribuídos e a formação inicial docente. 2012. (Mestrado em Educação)-Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

_____ O trabalho colaborativo entre instituições como possibilidade de superação de algumas controvérsias. In: CAMARGO et al. (Org.) **Controvérsias na Pesquisa em Ensino de Física**. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2014, p. 89-102.

GALINDO, M.A.; ABIB, M.L.V.S. Escola, Universidade e Estágio Supervisionado: Sentido atribuídos pelos pesquisadores das escolas básicas. In: Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, 16, 2012, Campinas. **Anais...** Campinas, 2012.

GARCIA, T.M.F.B. La formación continua como espacio de producción de conocimiento. In: MOGLIA, P.; CUESTA, P. (Org). **Las didácticas específicas y la formación del docente como profesional**. San Martín: UNSAM EDITA de Universidad Nacional de Gral San Martín, 2008, p. 67-73.

_____ Ensino e pesquisa em Ensino: Espaços da Produção Docente. In: GARCIA, N.M.D ; HIGA, I.; ZIMMERMANN, E.; SILVA, C.C.; MARTINS, A.F.P. (Orgs.). **A pesquisa em ensino de física e a sala de aula**: articulações necessárias. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2012, p. 239-259.

_____ **Metodologia de Pesquisa**. Disciplina Pesquisa em Cultura, Escola e Ensino 2. Notas de aula. 12p. 19 ago 2014, 09 set, 2014.

GEGLIO, P.C. Políticas públicas de formação continuada para professores: um estudo de cursos realizados a partir de propostas licitatórias. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 86, p. 231-257, jan./mar. 2015.

GENOVESE, L.G.R. Os graus de autonomia das práticas dos professores de física: relações entre os subcampos educacionais brasileiros. In: CAMARGO, S. ; GENOVESE, L.G.R.; DRUMMOND, J.M.H.F.; QUEIROZ, G.R.P.C; NICOT, Y.E.; NASCIMENTO, S. S. (Orgs.) **Controvérsias na pesquisa em ensino de física**. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2014. p. 61-88.

GENOVEZ, L.G.R. Homo magister: conhecimento e reconhecimento de uma professora de ciências pelo campo escolar. 228 f. **Tese** (Doutorado em Ensino de Ciências)- Faculdade de Ciências, UNESP, Bauru, 2008.

GHEDIN, E.; FRANCO, M.A.S.; **Questões de método na construção da pesquisa em educação**. 2ª ed. São Paulo: Cortez Editora, 2011.

GIMENO SACRISTÁN, J. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

GIROUX, G. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

INSTITUTE FOR HUMAN AND MACHINE COGNITION, **Cmap Tools**, Flórida, Estados Unidos da América, 2014. Disponível em: <http://cmap.ihmc.us/cmaptools>.

JURGENSON, J.L.A.G. **Cómo hacer investigación** cualitativa: Fundamentos y metodología. México: Paidós, 2003

KNOBLAUCH, A. **Aprendendo a ser professora: um estudo sobre a socialização profissional de professoras iniciantes no município de Curitiba**. 2008. 176f. Tese (Doutorado em Educação)- PUCSP, Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade, São Paulo, 2008.

LESSARD- HÉBERT, M.; GOYETTE, G.; BOUTIN, G. **Investigação Qualitativa**: Fundamentos e Práticas. 5ª ed. Lisboa: Instituto Piaget., 2012

LIMA, M.S.L. **O Estágio supervisionado como elemento mediador entre a formação inicial do Professor e a Educação continuada**. 1995. 152 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 1995.

_____ **Estágio e aprendizagem da profissão docente**. Brasília: Liber Livro, 2012.

MACIEL, E.M.; MENDES, B.M.M. O estágio supervisionado como espaço de aprendizagens docentes para professores supervisores. In: Congresso Nacional de

Formação de Professores, 2, 2014, Águas de Lindóia. **Anais...** Águas de Lindóia , 2014

MARCELO GARCIA, C. **Formação de Professores para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.

MARIN, A.J. Educação Continuada: introdução a uma análise de termos e concepções. **Cadernos CEDES**, Campinas, nº36, p.13-20, 1995.

MARTINS, A. A.; HIGA, I. O professor reflexivo e a formação inicial de professores de Ciências: uma análise da produção recente. In: Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências, VI, 2007, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte: ABRAPEC, 2007, 1 CD ROM.

MEDEIROS, C.C.C. **Habitus**. Disciplina Tópicos em Cultura e Educação Escolar II: A Teoria Sociológica de Pierre Bourdieu: Possibilidades de um Instrumental Teórico-Metodológico para Construção de Conhecimento em Educação. Notas de aula. 32 p. 04 abr 2014, 06 jun 2014.

MEGID NETO, Jorge. **Três décadas de pesquisas em Educação em Ciências: tendências de teses e dissertações (1972-2003)**. In: NARDI, Roberto (Org.). A pesquisa em Ensino de Ciências no Brasil: alguns recortes. São Paulo: Escrituras, 2007. p. 341-356.

MELLO, A. C. R. **Os professores do ensino básico discutem o estágio supervisionado da Licenciatura em Ciências Biológicas da UFV**. 2013. 205 f. Monografia (Bacharelado em Ciências Biológicas)- Universidade Federal de Viçosa.

MELLO, A.C.R.; BONTEMPO, G.C. Professores do Ensino Básico avaliam o estágio supervisionado no seu trabalho. In: Congresso Nacional de Formação de Professores, 2, 2014, Águas de Lindóia. **Anais...** Águas de Lindóia , 2014

MELLO, A.C.R.; HIGA, I. Estágio supervisionado e autonomia docente na formação de professores de Ciências. In: X Encontro Nacional de pesquisa em Educação em Ciências, 10, 2015, Águas de Lindóia. **Anais...** Águas de Lindóia, 2015.

MILANESI, I. Estágio supervisionado: concepções e práticas em ambientes escolares. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 46, p. 209-227, out./dez. 2012.

NASCIMENTO, W.E. **Professores Supervisores do PIBid: Um estudo sobre o desenvolvimento profissional**. 2014. 182 f. Dissertação (Mestrado em Educação)- Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2014.

NASCIMENTO, W.E.; BAROLLI, E. Professores Supervisores do PIBid: Disposições para o desenvolvimento profissional. In: Congresso Nacional de Formação de Professores, 2, 2014, Águas de Lindóia. **Anais...** Águas de Lindóia , 2014

NOGUEIRA, M.A.; NOGUEIRA, C.M.M. **Bourdieu & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Org.) **Os professores e a sua formação**. 2ª ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995, p.13-33.

OLIVEIRA, R.M.M.A. Formação de professores na modalidade à distância: indicações a partir de uma experiência de estágio supervisionado. In: Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, 16, 2012, Campinas. **Anais...** Campinas, 2012

PAIXÃO, M.S.E. A prática do estágio em formação continuada e a sua relação com os saberes docentes. In: Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, 16, 2012, Campinas. **Anais...** Campinas, 2012.

PIMENTA, S. G. **O estágio na Formação de Professores: Unidade Teoria e Prática?** 7ª edição. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S.G & GHEDIN, E. (Orgs.) **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 7ª edição. São Paulo: Cortez, 2012. p. 20-62.

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

PIRES, F.C.O. O papel do professor orientador na efetivação do estágio: múltiplas visões. In: Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, 16, 2012, Campinas. **Anais...** Campinas, 2012

RAMPAZO, V.S. Quando o modelo de estágio (re) modela a prática pedagógica. In: Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, 16, 2012, Campinas. **Anais...** Campinas, 2012.

RIBEIRO, E. **Evasão e permanência num curso de licenciatura em física: o ponto de vista dos licenciandos**. 2015. 127f. Dissertação (Mestrado em Educação)- Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, 2015.

RODRIGUES, M.A. Quatro diferentes visões sobre o estágio supervisionado. **Revista Brasileira de Educação**. v. 18, n. 55, p. 1009-1067, out.-dez. 2013.

ROMANOWSKI, J.P. ; MARTINS, P.L.O. Formação continuada: contribuições para o desenvolvimento profissional dos professores. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 10, n. 30, p. 285-300, maio/ago. 2010.

ROMANOWSKI, J.P.; MIRA, M.M. A relação universidade-escola no estágio supervisionado do curso de pedagogia: desafios e possibilidades. **EntreVer**, Florianópolis, v.2, n.3, p. 184-199, jul./dez, 2012.

ROMANOWSKI, J.P. Tendências da pesquisa em formação de professores. **Atos de pesquisa em Educação**, Blumenau, v. 8, n. 2, p.479-499, mai./ago. 2013.

ROMUALDO, E.C.M.; HYPPOLITO, M.M.A.; Uma nova relação entre o estágio remunerado e a construção do educador pesquisador. In: Congresso Nacional de Formação de Professores, 2, 2014, Águas de Lindóia. **Anais...** Águas de Lindóia, 2014.

SAMBUGARI, M.R.N. Educação continuada coletivizada como espaço de investigação da socialização de professores. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 10, n.31, p. 661-678, set./dez., 2010.

SANTOS, G.F.L.; MACHADO, J.V.R. Estágio curricular obrigatório na formação de professores de Educação Física. In: Congresso Nacional de Formação de Professores, 2, 2014, Águas de Lindóia. **Anais...** Águas de Lindóia, 2014.

SANTOS, R.C.G. O estágio curricular supervisionado como espaço-tempo de constituição docente a partir da parceria entre universidade e escola. In: Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, 16, 2012, Campinas. **Anais...** Campinas, 2012.

SCARPINI, N.A.M.; GONÇALVES, M.F.C. O estágio na educação básica para graduandos de licenciatura em enfermagem da EEDP/USP: interação com os professores. In: Congresso Nacional de Formação de Professores, 2, 2014, Águas de Lindóia. **Anais...** Águas de Lindóia, 2014

SEMEGUINI- SIQUEIRA, I.; BEZERRA, G.G.; GUAZZELLI, T. Estágio supervisionado e práticas de oralidade, leitura e escrita no Ensino Fundamental **Educação e Sociedade.**, Campinas, v. 31, n. 111, p. 563-583, abr.-jun. 2010.

SEPULVEDA, C.; EL-HANI; C.N. **Prática de ensino e estágio supervisionado como participação em comunidade e prática:** examinando uma proposta para licenciatura em ciências. Anais do IX Encontro Nacional de Pesquisa em Ensino de Ciências. Águas de Lindóia, SP. 10 a 14 de nov. 2013.

SERRÃO, M. I. B. **Superando a racionalidade técnica na formação:** sonho de uma noite de verão. PIMENTA, S.G & GHEDIN, E. (Orgs.) Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito. 7ª edição. São Paulo: Cortez, 2012. p. 174-184

SETTON, M. da G. J. A teoria do habitus em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, no. 20, p.60-70, mai./jun./jul./ago. 2002.

_____ A noção de socialização na Sociologia contemporânea. In: SETTON, M. da G. J. **Socialização e cultura: ensaios teóricos.** São Paulo: Annablume/Fapesp, 2012, p. 17 – 38.

SCHÖN, D.A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Org.) **Os professores e a sua formação.** 2ª edição. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.

SOARES, E.S.; GOULART, M.I.M. Aulas compartilhadas na formação de licenciandos em matemática. **Revista Brasileira de Educação**. v. 13, n. 38, p. 306-324. Mai.-ago. 2008.

SOUSA, R. Caracterização do estágio supervisionado das turmas de Ciências biológicas da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. In: Encontro Nacional de Pesquisa em Educação de Ciências, VIII, 2011, Campinas, **Anais...**, Campinas, 2011.

SOUZA FILHO, M.P.; BOSS, S.L.B.; BUSCATTI JÚNIOR, D.A. Analisando as etapas do processo de formação docente durante o Estágio Supervisionado em Física. IX Encontro Nacional de Pesquisa em Educação de Ciências, IX, 2013. Águas de Lindóia, SP. **Anais...** Águas de Lindóia, 10 a 14 de nov. 2013.

TANURI, L. História e formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**. n. 14, mai/ago, 2000.

TEIXEIRA, P. M. M. **Pesquisa em Ensino de Biologia no Brasil (1972-2004): um estudo baseado em dissertações e teses**. 2008. 235p. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.

TÉO, C.E.; VICTÓRIA, J.A. Trabalho de Conclusão de curso e o estágio curricular supervisionado na Universidade Estadual de Londrina. In: Congresso Nacional de Formação de Professores, 2, 2014, Águas de Lindóia. **Anais...** Águas de Lindóia, 2014.

TERRA, J.; PRADO, G.V.T.; COELHO, L.P.A.; SOUZA, B.C.M. Estágio Supervisionado: uma experiência de formação inicial e continuada. In: Congresso Nacional de Formação de Professores, 2, 2014, Águas de Lindóia. **Anais...** Águas de Lindóia, 2014

TOBIAS, J.K. VALE, G.C.G. A formação de professores na universidade e nas escolas: o estágio como experiências deste processo. In: Congresso Nacional de Formação de Professores, 2, 2014, Águas de Lindóia. **Anais...** Águas de Lindóia, 2014

URZETTA, F. C. Formação Continuada de professores de Ciências: dificuldades e conquistas. **Anais** do II Seminário de Pesquisa do NUPEPE, Uberlândia, Minas Gerais. p. 156-164, 21 e 22 de mai. 2010.

VALÉRIO, B. C. Projetos de estágio: valorização da formação inicial de professores no IME/USP. In: Congresso Nacional de Formação de Professores, 2, 2014, Águas de Lindóia. **Anais...** Águas de Lindóia, 2014.

VASQUES, A.L.P.; SARTI, F.M. Do 'aproveitamento' da prática à tentativa de reinventar os professores: o estágio supervisionado na formação docente em serviço. In: Congresso Nacional de Formação de Professores, 2, 2014, Águas de Lindóia. **Anais...** Águas de Lindóia, 2014

WACQUANT, L. Esclarecer o habitus. **Educação e Linguagem**, São Bernardo do

Campo, no. 1, vol. 1, p. 63-71, 2007.

ZEICHNER, K. M. Formação de professores: contato direto com a realidade da escola. **Revista Presença Pedagógica**, Belo Horizonte, vol. 6, n. 34, p.5-15, 2000. Entrevista concedida à Álvaro Moreira Hypolito, Júlio Emílio Diniz Pereira e Luís Armando Gandin.

_____ Para além da divisão entre professor - pesquisador e pesquisador acadêmico. In: GERALDI, C. M. G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E., M. A. P. (Orgs.). **Cartografias do trabalho docente: Professor (a) - Pesquisador (a)**. Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil, 2001.

APÊNDICES

1- CARTA DE APRESENTAÇÃO

Curitiba, setembro de 2014

À direção e à coordenação pedagógica do Colégio

Respeitosamente apresentamos a acadêmica ANA CECÍLIA ROMANO DE MELLO, regularmente matriculada no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPR - nível Mestrado, que está desenvolvendo uma pesquisa sobre a Formação Continuada dos professores supervisores durante o Estágio Supervisionado de Ciências e Biologia da universidade, buscando compreender elementos da formação do professor da escola desenvolvidos durante a supervisão das atividades dos estagiários.

Solicitamos vossa permissão para que a acadêmica desenvolva parte de sua pesquisa em vosso estabelecimento de ensino, realizando observações e desenvolvendo entrevistas com os professores de Ciências e Biologia que supervisionaram ou supervisionam estagiários do curso de Ciências Biológicas da universidade.

Assim, serão desenvolvidas observações *in loco*, com registros de próprio punho pela mestranda, especialmente nos espaços de interação entre os estagiários de Ciências Biológicas da universidade e os professores de Ciências e Biologia. Para a realização das entrevistas, que deverão ser registradas em áudio, será solicitada previamente permissão específica de cada professor.

É importante ressaltar que tanto as observações quanto as entrevistas não terão foco nos estudantes da escola.

Sendo o que tínhamos para o momento, agradecemos vossa atenção e nos colocamos à disposição para maiores esclarecimentos, caso necessários.

Profa. Dra. Ivanilda Higa
Orientadora
Setor de Educação – DTPEN/PPGE
ivanildahiga@gmail.com

Ana Cecília Romano de Mello
Mestranda
anaromel@gmail.com (41) 9504-8238

2- ROTEIRO DE ENTREVISTA COM PROFESSORES

PERFIL		
Principais	Derivadas	Objetivos
Conte-me um pouquinho da sua história, o que te levou a ser professor?	<ul style="list-style-type: none"> • Por que você é professor? • Você gosta de ser professor? • O que significa ser professor para você? 	Condições do trabalho docente. Formação de professores. Licenciatura. Conceito de professor. Identidade docente. Perfil do colaborador. Trajetória. Experiências formais e não formais.
Qual a sua trajetória de formação como professor?	<ul style="list-style-type: none"> • Como foi sua formação inicial como professor? • Você fez alguma pós-graduação, especialização, mestrado ou doutorado, PDE? Em que área? 	
Conte-me sobre sua experiência profissional.	<ul style="list-style-type: none"> • Quais disciplinas já lecionou? • Em que escolas você já trabalhou? • Há quanto tempo está nesta escola? • É professor efetivo ou PSS ? • É ou foi coordenador de algum projeto ou programa como professor? • Cargos? 	
RELAÇÃO UFPR-ESCOLA		
O que você esperava do estágio quando aceitou pela primeira vez?		Concepção de estágio para o professor. Relação universidade-escola. Condições para efetivação do estágio.
Como você começou a ser supervisor do estágio?	<ul style="list-style-type: none"> • Alguém conversou contigo? • Alguém te falou quais seriam suas funções? 	
Quais as formas de	<ul style="list-style-type: none"> • Há reuniões? 	

contato entre você e o professor da universidade?	<ul style="list-style-type: none"> • Com que frequência são esses encontros? • Sobre o que vocês costumam conversar? 	
CONDIÇÕES PARA SUPERVISÃO		
Você fez estágio da licenciatura na sua formação inicial? Como foi?	<ul style="list-style-type: none"> • Hoje em dia o estágio é diferente daquele que você fez? No que? 	
Você já foi supervisor em outras oportunidades? Conte-me sobre suas experiências anteriores com o estágio.	<ul style="list-style-type: none"> • Faz muito tempo que você foi supervisor? • Como era? • De que instituições ou cursos? • O que os estagiários faziam? • Suas funções eram diferentes das atuais? 	
Como funciona o estágio atualmente?	<ul style="list-style-type: none"> • O que você tem que fazer? • Quais são as atividades que os estagiários tem que fazer na escola? • Os estagiários assumem suas aulas? Com que frequência? O que você acha disso? • E você acompanha as aulas dos estagiários? • Quantos estagiários são? 	Como ocorre a supervisão. Há tempo, há espaço para a troca, aprendizagem e reflexão? Percepção e reflexão do estágio na sua formação inicial. Diferenciação com o estágio atual.
Os estagiários tem o costume de conversar com você a respeito das atividades que desenvolvem na escola?	<ul style="list-style-type: none"> • Você costuma reservar algum tempo para essas conversas? • Quanto tempo? • Onde são feitas as conversas? 	
PROFESSOR NOS ESTAGIÁRIOS		
E o planejamento como funciona?	<ul style="list-style-type: none"> • Há algum tipo de interferência por sua parte no planejamento? • O estagiário se 	Professor é produtor de conhecimento? O professor se vê como formador de professores?

	baseia no que para elaborar sua aula?	Como é a experiência de formador durante o estágio.
Você percebe que os estagiários seguem suas orientações nas atividades?	<ul style="list-style-type: none"> • Eles estão abertos a suas orientações? • Você percebe que os estagiários incorporam algo do seu jeito de dar aula nas atividades que eles realizam? 	
ESTÁGIO NO PROFESSOR		
Supervisionar estagiários te mudou?	<ul style="list-style-type: none"> • O que mudou? 	Experiência do estágio para o professor. Transformação. Troca. Professor em formação contínua. Problematização do estágio.
Em que o estágio influencia na sua atividade como professor?	<ul style="list-style-type: none"> • O estágio te muda como professor? • O estágio muda seu jeito de dar aula? • Contribui? Em quê? • Atrapalha? Em quê? 	
Conte-me sobre uma experiência marcante com o estágio.	<ul style="list-style-type: none"> • Como são as aulas do estagiário? • Alguma dessas atividades você já fez em suas aulas? 	
Você mudaria alguma coisa no estágio? O que? Por quê? Alguma sugestão?		

3 TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA PROFESSORES

- a) Você, professor(a), está sendo convidado a participar de um estudo intitulado “A formação continuada docente durante o estágio supervisionado de Ciências e Biologia da UFPR”. Este estudo é a pesquisa de mestrado do programa de pós-graduação em Educação da UFPR da discente Ana Cecília Romano de Mello.
- b) O objetivo desta pesquisa é buscar compreender elementos da formação do professor da escola desenvolvidos durante a supervisão das atividades dos estagiários.
- c) Caso você participe da pesquisa, será necessário conceder uma entrevista para a pesquisadora. Caso seja necessário, devido ao tempo limitado, será solicitada outra entrevista. Estas entrevistas serão gravadas em áudio e depois transcritas para a forma escrita pela pesquisadora.
- d) A entrevista trata de aspectos relacionados à sua relação com o estagiário e a sua participação como professor supervisor do estágio. Assim, o objetivo da entrevista é ouvir seu ponto de vista, sua interpretação sobre o estágio, sua maneira de enxergar a relação. Assim, o único possível risco nesta entrevista é você se sentir constrangido ao expor suas opiniões. Entretanto, ressalta-se que nem você nem a escola onde trabalha serão identificados neste trabalho. A identificação do seu nome só será realizada caso você deseje, do contrário, a pesquisa é totalmente anônima.
- e) As entrevistas serão realizadas na escola onde trabalha, ou em algum outro local de sua preferência. Prevê-se que a duração máxima de cada entrevista seja de 50 minutos. Entretanto, caso seja necessário e possível, será solicitado outro encontro com a pesquisadora, respeitando-se o seu tempo disponível.
- f) Os benefícios esperados desta pesquisa são: compreender como a relação com o estagiário está contribuindo para sua formação enquanto professor. Dessa forma, pode ser possível propor melhorias no estágio supervisionado, principalmente no que diz respeito à participação do professor da escola como supervisor.
- g) As pesquisadoras abaixo que poderão ser contatados são os responsáveis pela pesquisa e poderão esclarecer eventuais dúvidas a respeito da sua participação.

Profa. Dra. Ivanilda Higa

Orientadora

Setor de Educação – DTPEN/PPGE

ivanildahiga@gmail.com

Ana Cecília Romano de Mello

Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPR

anaromel@gmail.com

(41) 9504-8238

- h) Estão garantidas todas as informações que você queira, antes durante e depois do estudo.
- i) A sua participação neste estudo é voluntária. Contudo, se você não quiser mais fazer parte da pesquisa, poderá solicitar de volta o termo de consentimento livre e esclarecido assinado a qualquer momento.
- j) As informações relacionadas ao estudo poderão ser inspecionadas pela orientadora que participa da pesquisa. No entanto, se qualquer informação for divulgada em relatório ou publicação, isto será feito sob forma codificada, para que a **confidencialidade** seja mantida.
- k) A sua entrevista será gravada, respeitando-se completamente o seu anonimato.
- l) Pela sua participação no estudo, você não receberá qualquer valor em dinheiro.
- m) Quando os resultados forem publicados, não aparecerá seu nome, e sim um código.

Eu, _____ li o texto acima e compreendi a natureza e objetivo do estudo do qual fui convidado a participar. A explicação que recebi menciona os riscos e benefícios do estudo. Eu entendi que sou livre para interromper minha participação no estudo a qualquer momento sem justificar minha decisão. Entendi que não terei nenhum benefício em dinheiro pela participação do estudo.

Eu concordo voluntariamente em participar deste estudo.