

## **APRENDIZAGEM COMPARTILHADA DA AÇÃO DOCENTE**

Marta Nörnberg – UFPEL

Patrícia Pereira Cava – UFPEL

Agência Financiadora: CNPq

### **Resumo**

O artigo apresenta resultados de pesquisa que procurou identificar e entender que aprendizados se constituem da/na interação decorrente da ação pedagógica que se estabelece entre estagiária, professora-regente e supervisoras de estágio. Os procedimentos de pesquisa envolveram a aplicação de três questionários e a realização de encontros de conversação entre professoras-regentes e estagiárias. A perspectiva teórico-metodológica de investigação e análise circunscreve-se no campo da fenomenologia e teve como suporte teórico-metodológico os estudos da hermenêutica de Gadamer (2003). Os dados foram analisados com base no conceito de aprendizagem da docência, referido por Mizukami (2002) e interlocutores da área de estudos. As aprendizagens que se constituem foram entendidas como “ações formativas” em dois âmbitos: a *ação enquanto modelo de prática*, cujo modo de planejar a prática pedagógica, de fazer e ensinar são ilustrativas da forma de organizar-se em seu processo de aprendizagem da docência; a *ação enquanto disposição para a relação*, expresso por um determinado tipo de postura e conduta relacional dada pelo “gostar de”.

**Palavras-chave:** Formação de professores; Estágio curricular; Aprendizagem da docência.

## **APRENDIZAGEM COMPARTILHADA DA AÇÃO DOCENTE**

### **1. A problemática em pesquisa: a formação docente em contexto de estágio**

Este artigo apresenta resultados de pesquisa que procurou identificar e entender que aprendizados se constituem da/na interação decorrente da ação pedagógica que se estabelece entre a professora de anos iniciais, a estagiária do curso de Pedagogia e as

supervisoras de estágio. A seguinte questão conduziu a pesquisa: O que se constrói da/na interação entre estagiárias, professoras-regentes e supervisoras de estágio?

O tempo reservado à aprendizagem da docência (MIZUKAMI, 2002), que se faz durante o período de estágio curricular, constitui-se um dos desafios para as instituições formadoras de professores. Nesse contexto, professoras supervisoras de estágios reinventam formas e estratégias que permitam o aprendizado da docência em contextos cada vez mais complexos e multiculturais. Contextos que são desafiantes do ponto de vista profissional e exigentes em função das demandas de ampliação do acesso e qualificação dos processos de ensino e aprendizagem nos anos iniciais, entre eles os relacionados à alfabetização e ao conhecimento lógico-matemático, bem como às múltiplas formas de letramento. Contextos que possuem fronteiras urbanas e culturais, mas, ao mesmo tempo, vivem e resultam processos de hibridização no espaço urbano decorrente da interlocução e interação de crianças e jovens oriundos de diferentes grupos étnico-culturais que compõem a cidade na qual desenvolvemos a pesquisa (afrodescendentes na maioria descendentes de escravos da época das charqueadas, colonos alemães migrados para o espaço urbano, trabalhadores empobrecidos em decorrência da falência da indústria alimentícia).

Sabe-se que os contextos escolares estão marcados por exigências e desafios que demandam das instituições de formação de professores uma mudança significativa. As escolas também estão construindo no interior de suas propostas pedagógicas formas de reinventar a escola como espaço de aprendizagem e de diálogo intercultural (SILVA, 2009). Nilda Alves (2003, 2007), em seus estudos, tem procurado mostrar a inscrição de conhecimentos que são criados em múltiplas redes que se estabelecem dentro da escola, com as crianças, as famílias e suas culturas; entre as professoras e suas culturas; com a cultura acadêmica. Em suas palavras, “isso permite perceber, também, em que medida influenciemos a escola, através dos tipos de relação que com ela viemos mantendo até o presente” (ALVES, 2007, p. 83).

Durante o processo de desenvolvimento da pesquisa, não raras vezes questões e conflitos surgiram em torno de demandas de diferentes ordens como, por exemplo, teóricas, metodológicas e, inclusive, de compreensão sobre o papel da escola enquanto espaço sócio-cultural. Questões e conflitos que são decorrentes do processo de interação que se estabelece entre a estagiária e a professora regente em função das concepções que ambas possuem, o que, algumas vezes, são distintas e, inclusive, possuem inscrições em campos teóricos e em crenças que não são complementares. Nesse

sentido, percebeu-se que há um conjunto de saberes em ação que se constituem pelo movimento de receber uma estagiária em sala de aula e de acompanhá-la, ao longo de um período, em seu processo de aprendizado da docência. Entretanto, nesse movimento de interação, há um duplo processo de aprendizagem: a professora que se reatualiza pela interlocução que faz com a estagiária e, esta, que compreende a dinâmica de aprendizagem da docência como decorrente de um processo que possui múltiplas forças e fatores interconectados.

O aprendizado da docência se faz na interação com o outro, no espaço coletivo da escola. Por isso, não basta apenas discutir e reinventar práticas pedagógicas, mas, sobretudo, reinventar as interações profissionais, a organização do trabalho, o planejamento das situações de ensino e o modo de acompanhar as crianças em sua aprendizagem dos conhecimentos científico-culturais, bem como em seus processos de socialização e compreensão da escola como espaço de diálogo intercultural.

Para Nóvoa (1995), o território da formação é habitado por atores individuais e coletivos. Portanto, a aprendizagem em comum facilita a consolidação de dispositivos de colaboração profissional e a concepção de espaços coletivos de trabalho pode constituir um excelente instrumento de formação. É no espaço coletivo que os sujeitos se veem diante da oportunidade de revelar seus saberes, suas lógicas, suas dúvidas. Enfim, as posições teórico-práticas e as crenças que sustentam são postas em circulação. É no encontro dos professores, entre eles e com as crianças, que se abre lugar para a formação.

Ao focalizarmos as professoras que recebem e acompanham na escola as acadêmicas em estágio curricular, afirmamos o seu papel fundamental de professora orientadora dos processos de formação para a docência (PIMENTA & LIMA, 2004; VIEIRA, 2005) e a centralidade de seus saberes pedagógicos como fomentadores desse processo. Por isso, entendemos que a professora da escola reconstrói sua ação docente mediante a interação que estabelece com a acadêmica-estagiária, algo que é, também, intermediado pela ação da professora-supervisora de estágio da Universidade.

Os espaços e os ambientes educativos podem se constituir num facilitador ou num entrave para o desenvolvimento e aprendizagem da docência pelas acadêmicas em formação. Enquanto “cenário das aprendizagens” (ZABALZA, 1998), espaços devidamente estruturados e organizados podem viabilizar aprendizagens significativas, despertar o interesse, suscitar o desejo de aprender, incentivar a criatividade e diferentes formas de interação entre os componentes de um grupo. Além de refletir sobre as

capacidades e conhecimentos que precisam ser construídos, é preciso promover ações que contemplem a ampliação das formas de aproximação e inserção da acadêmica no ambiente de trabalho, ou seja, no efetivo trabalho de docência nas salas de aula da Educação Básica.

No estágio, a acadêmica retorna à escola básica na condição de professora-estagiária. Insere-se e passa a fazer parte de um coletivo profissional. Nesse processo de *reinservação*, diferentes processos são vividos. Huberman (1992) mostrou em seus estudos o quanto a inserção de um professor em um novo ambiente de trabalho demanda exigências e imprime diferentes sentimentos e desafios ao grupo como um todo. Elaine Munthe (2004; 2007) buscou compreender que estratégias as equipes diretivas e os órgãos de supervisão constituem para apoiar e auxiliar os acadêmicos em situação de estágio e os professores iniciantes. Seus estudos mostram que os processos de formação de professores surtem efeitos de certezas e incertezas nas ações educativas cotidianas que se revelam num determinado modo de realizar os processos de ensino e, fundamentalmente, na aprendizagem das crianças, mesmo quando resguardadas suas diferenças culturais e singularidades.

Nessa direção, a aprendizagem da docência em processos de formação inicial de professores e a qualificação do tempo dedicado à prática de ensino e aos estágios curriculares precisam acontecer, desde o seu início, em contínua articulação com as instituições da Educação Básica ou com os possíveis campos de atuação. Essa alteração, decorrente das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 1, de 18 de Fevereiro de 2002) e também retomada nas Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia (Parecer CNE/CP nº 5/2005 e Resolução CNE/CP nº 3/2006), aponta a docência como centralidade da formação do professor e coloca a gestão e a pesquisa como eixos constitutivos da formação docente. Essas orientações legais introduzem práticas de acompanhamento de estagiárias por meio da parceria Universidade-Escola/Campo de estágio.

No contexto desta investigação, é necessário apresentar a organização das atividades de formação desenvolvidas pelo curso de Pedagogia ao qual estão vinculados os sujeitos desta pesquisa. Sua ação formativa prevê estratégias de interlocução com as professoras regentes que recebem as estagiárias no sentido de ampliar o processo de acompanhamento e corresponsabilização pela sua formação. Tal processo tem se sustentado na ideia de docência compartilhada.

A compreensão de docência compartilhada foi inspirada com base nos estudos realizados por Beyer (2005) sobre o modelo de bidocência, na cidade de Hamburgo, Alemanha, em contextos onde há presença de alunos com deficiência, objetivando a individualização do ensino. Com base na ideia de bidocência referida por Beyer, um dos sentidos propostos é de que haja entre a professora da escola, a acadêmica estagiária e a professora-supervisora o exercício de planejar e agir, juntas, na sala de aula escolar e universitária, com vistas à construção de uma ação colaborativa.

No contexto do curso pesquisado, a proposta de estágio prevê a docência compartilhada em torno de dois movimentos distintos. O primeiro ocorre uma vez por semana, ao longo de um semestre, nas disciplinas Abordagem Completar de Graduação - Docência Compartilhada e Teoria e Prática Pedagógica VIII, momento em que a acadêmica acompanha as atividades de uma professora de anos iniciais. Realiza atividades de observação, análise, discussão de aspectos da ação da professora e do seu planejamento; estudo de casos relacionados ao processo de aprendizagem das crianças, execução de tarefas e atividades de ensino com as crianças. As discussões e reflexões são feitas tanto na escola, com a professora regente e equipe diretiva, como na Universidade, com as professoras supervisoras. O segundo movimento ocorre ao longo de um trimestre, momento em que a acadêmica exerce a atividade de docência em turma da professora regente observada. Trata-se do exercício da docência sob orientação e acompanhamento da professora regente e da supervisora de estágio. Uma vez por semana a acadêmica tem encontro com as supervisoras da Universidade. Nesse dia, é a professora regente que trabalha com a turma, mantendo-se, assim, sua presença em classe e a possibilidade de acompanhar o processo de aprendizado tanto das crianças como da própria acadêmica em seu exercício de aprendizagem da docência.

Portanto, evidenciar e entender o que se constrói dessa interação é necessário, visto que ainda é preciso investir sistematicamente na definição de estratégias que permitam qualificar o processo de formação inicial e o respectivo aprendizado para a docência realizado durante um curso de formação, ampliando e qualificando, também, as possibilidades de formação da professora regente, que atua como colaboradora no processo de formação e inserção dos estagiários no espaço escolar. Assim, o estágio também se constitui como espaço-tempo de formação continuada do professor regente.

## **2. Metodologia de pesquisa**

Dois foram os grupos sujeitos de pesquisa: (1) as acadêmicas em estágio curricular nos anos iniciais de duas turmas do curso de Pedagogia, respectivamente Turma 2011.2/2012.1 e Turma 2012.2/2013.1, com 23 e 11 participantes, respectivamente; (2) quatro professoras regentes, que receberam e acompanharam estagiárias. As professoras-regentes atuam na rede pública de ensino, na cidade de Pelotas/RS, e todas possuem formação superior. A participação, mesmo sendo voluntária, foi referendada mediante a concordância da participação por meio da assinatura do termo de consentimento livre e esclarecido.

A metodologia de pesquisa foi desenvolvida a partir de um conjunto articulado de procedimentos de pesquisa:

1º: *Aplicação de questionários* às acadêmicas em estágio curricular e às professoras regentes das escolas. Foram elaborados e validados três questionários. Dois deles foram aplicados junto às estagiárias (Questionário Contexto e Saberes e Questionário de Avaliação do Estágio) e um deles junto às professoras regentes (Questionário Aprendizagem Compartilhada). A organização do instrumento “Questionário Contexto e Saberes” tomou como referência as indicações postas pelo “Índice de Inclusão” (AINSCOW e BOOTH, 2000), que propõe três dimensões de avaliação dos contextos formativos: A) Criar Culturas Inclusivas, B) Elaborar Políticas Inclusivas e C) Desenvolver Práticas Inclusivas. A validação do instrumento foi realizada com um grupo voluntário de estudantes. Já a elaboração do “Questionário de Avaliação do Estágio” foi realizada de forma coletiva entre pesquisadoras e professoras supervisoras de estágio. A validação foi feita por colega pesquisadora. As questões contemplavam três situações específicas: (1) Orientações individuais e coletivas realizadas na Universidade; (2) A vida na escola e as relações de apoio lá vivenciadas; (3) As experiências e aprendizagens pessoais logradas ao longo do estágio. Por fim, a elaboração do “Questionário Aprendizagem Compartilhada” contemplou duas dimensões: (1) Identificação, formação e condições de produção da docência; (2) Saberes da docência e do processo de aprendizagem da docência na escola, entre regentes e estagiárias.

2º: *Encontros de conversação*: Consistiu em sessões de conversas com as estagiárias, com as professoras e, entre elas, realizadas ao longo do período de estágio de docência na escola. O foco dos encontros de conversação foi o de investir na conversa coletiva sobre as situações de acompanhamento e apoio às estagiárias. Foram realizadas quatro sessões com as professoras regentes, três sessões com as acadêmicas

em estágio curricular e duas sessões envolvendo professoras regentes e acadêmicas em estágio curricular. As sessões foram gravadas em vídeo, constituindo-se texto audiovisual, posteriormente transcrito e categorizado.

A perspectiva teórico-metodológica que amparou o processo de investigação e análise dos dados circunscreve-se no campo da fenomenologia e teve como suporte teórico-metodológico os estudos da hermenêutica (GADAMER, 2003). Ao longo do processo de coleta e análise de dados, procurou-se conjugar elementos construídos a partir de três paradigmas epistemológicos. O primeiro pautou-se pelo reconhecimento da *complexidade do que se vê*, indicando o que provém do *complexus*, aquilo que é tecido junto (MORIN, 1998, p. 215). É da combinação da dialógica ordem-desordem que se faz organização e se constitui a complexidade de processos individuais e coletivos da formação de professores. É na complexidade dessa relação de ensino e aprendizagem, e a partir dela, que a formação para a docência acontece.

O segundo paradigma exercitou uma ação em que *o cotidiano da experiência em que se vê* o que se faz todos os dias, com força de adesão e de sentido à experiência de formação para a docência, fosse posto em movimento. Nessa direção, a advertência de Alves (2003, p. 2) é fecunda: “precisamos nos ver, como pesquisadores, mergulhados em nossos próprios cotidianos, nos quais abraçamos ferrenhamente algumas ideias que devemos, desconsertados, deixar para trás ou criticar com força mais adiante, pois a vida se impõe todas as vezes e assim deve ser (...)”. Reconheceu-se, na discussão e encaminhamento dos encontros de conversação, a ideia de que é no cotidiano da escola que se vive uma experiência de formação. A experiência que se vive na formação tem a ver com aquilo que se é; e, para isso, é preciso provocar a reflexão/metareflexão que pode acontecer mediante a conversa (ALVES, 2007), o *movimento de conversação* entre estagiárias e professoras regentes, mediado pelas pesquisadoras.

O terceiro paradigma apostou na *fenomenologia como possibilidade de dizer algo sobre o que se vê*, mediante a hermenêutica, a arte de interpretar, servindo de apoio e recurso para realizar o movimento interpretativo do conteúdo dos questionários e dos encontros de conversação. O exercício hermenêutico organizou os dados por meio de sistematização, visando à indicação de temáticas que apresentavam sentidos resultantes da/na interação entre estagiárias e professoras-regentes.

### **3. Sentidos da/na interação professoras-estagiárias-supervisoras**

A análise proposta sistematiza respostas das estagiárias às questões do “Questionário Contextos e Saberes” e do “Questionário Avaliação do Estágio” que perguntavam sobre as aprendizagens construídas com os professores-formadores e com a professora-regente. A análise caracteriza as aprendizagens como “ações formativas” em dois âmbitos: (1) a *ação enquanto modelo de prática*, cujo modo de planejar a prática pedagógica, de fazer e ensinar são ilustrativas da forma de organizar-se em seu processo de aprendizagem da docência; (2) a *ação enquanto disposição para a relação*, expresso por um determinado tipo de postura e conduta relacional dada pelo “gostar de”.

No primeiro âmbito, os sentidos capturados em torno da compreensão da *ação enquanto modelo de prática*, agrupados em unidades de significados, evidenciam as seguintes características: ação como prática de ensino (atividades de aulas, dinâmicas, palestras, experiências, seminários, projeto de ensino); ação como planejamento e metodologia; ação como conhecimento de conteúdo específico e pedagógico. A partir dessas unidades de significados, dois sentidos polarizados foram identificados com maior e menor frequência:

- *ação enquanto prática que mostra um modelo de como fazer e ensina a organizar a prática pedagógica* – maior frequência;
- *ação enquanto conhecimento sobre a prática pedagógica* – menor frequência.

A ação enquanto prática que mostra um modelo de fazer e ensina a organizar a prática pedagógica é composta por significados caracterizados por práticas concretas, entendidas como formas de fazer, porque auxiliam na realização da prática de docência em sala de aula. As estagiárias valorizam o “aprender fazendo” vivenciado com os professores formadores durante o curso como uma ação formativa para o momento de estágio. Algumas respostas ilustrativas:

Ações de didáticas, momento em que ensinaram como se faz prática (QCP03)<sup>1</sup>.

Exemplos dados de como conduzir uma boa aula (QCP05).

Trabalhos com artes, gramática, matemática, brincadeiras. Formas práticas de como desenvolver esses conteúdos (QCP10).

Mizukami (2002) explica que a possibilidade de “fazer experiências, cometer erros, tomar consciência dos próprios erros, e tentar novamente de outra maneira” (p. 20) são formas de aprender a ser professor. No entanto, a prática, por si só, acaba por ser algo simplesmente mecânico e operacional, especialmente quando é entendida em

<sup>1</sup> QCP3: Questionário Contextos Pedagogia 3 (número de identificação da respondente)

oposição à teoria. A pesquisadora alerta sobre a importância de se produzir “práticas reflexivas” mediante situações realmente problemáticas, conectadas com a realidade e o cotidiano dos acadêmicos, e sustentada pela articulação com o campo teórico.

O conjunto de evidências capturadas nas respostas não demonstra a articulação teoria e prática ou a formação teórico-prática como ação formativa e constitutiva da aprendizagem da docência, o que denotaria um sentido de *ação enquanto conhecimento sobre prática pedagógica*. A noção de prática é sempre referida como algo real, como algo que se faz, um exercício que é prático (fazer) e concreto (real). Tal evidência é verificável quando não há, entre as respostas, menções à teoria e ao conhecimento aprendido como ação formativa imprescindível para o exercício docente. Pela ausência de referência, é justamente a ideia de *prática enquanto modelo de como fazer algo* que fica evidenciado em detrimento da relação teoria-prática como ação formativa, algo que pode ser ilustrado pela fala de uma das estagiárias: “Mais ações de prática e algumas teorias, porém as mais voltadas à prática; resumindo os professores que não idealizaram alunos e nos ensinaram o ‘como fazer’” (QCP14).

O segundo âmbito reúne sentidos que apresentam as aprendizagens construídas como *ação enquanto disposição para a relação*, expresso pelo modo de relacionar-se com o outro, a postura e a conduta relacional. São sentidos caracterizados pelo modo de relacionamento dos professores-formadores com as estagiárias, cujas disposições estão vinculadas ao âmbito do relacionamento interpessoal. Nas respostas, expressões como “troca de experiência”, “boa relação com os alunos”, “o jeito de fazer a prática de docência em sala de aula”, “a dedicação”, “a doação” são as formas textuais usadas.

Nesse sentido, é possível distinguir duas formas de caracterizar as ações enquanto disposições relacionais a partir das evidências textuais:

*1ª forma: A disposição para a troca de experiências:*

Exemplos que aconteceram em sua carreira, exemplos de como conduzir uma aula produtiva e interessante (QCP11).

O convívio com alguns professores é muito importante especialmente com alguns, eles ajudam com o relato de suas experiências (QCP12).

Relatos de como contornar desentendimentos em sala de aula (QCP18).

*2ª forma: A disposição dada pelo modo de relacionamento com os alunos:*

Em alguns nota-se a valorização dos alunos sabendo respeitar as opiniões (QCP02).

A forma de lidar com seus alunos (QCP17).

A construção da identidade de professor acontece mediante a passagem pelas experiências vividas no processo de formação inicial, no estágio, em especial, e, sobretudo, pela reflexão sobre a ação realizada. Os relatos mostram que a constituição

da identidade docente acontece para além dos aspectos conceituais que são trabalhados pelos professores-formadores; acontece na interação e nas situações de ensino propostas pelos professores-formadores, especialmente a partir da forma como realizam sua prática de docência na universidade. Enfim, as estagiárias valorizam as posturas em sala de aula e as trocas de experiências realizadas como guias para a organização da sua prática.

A referência às atividades práticas, citadas com maior frequência pelas estagiárias, reafirma a ideia de que é importante levar algo prático e que chame a atenção dos alunos: “não só se basear em teoria, mas trazer fatos do dia-a-dia” (QCP09). É inegável o valor das atividades práticas que, na formação de professores, geralmente tem uma alta concentração no período de estágio. Felício e Oliveira (2008) consideram relevante privilegiar “a dimensão prática nos cursos de formação de professores, entendendo que o Estágio Curricular, se bem fundamentado, estruturado e orientado, configura-se como um momento de relevante importância no processo de formação prática dos futuros professores” (p. 217), desde que articulado às dimensões teórico-conceituais, algo que, nas respostas das estagiárias nem sempre fica suficientemente evidenciado, ou seja, a necessária relação teoria-prática.

Miranda (2008, p. 16-17), ao escrever sobre a prática nos estágios, considera que o movimento iniciado pela *ação*, seguido pela *reflexão* e, por fim, a *ação refletida* ocorre quando “o estagiário, ao interagir com a dinâmica da sala de aula e enfrentar os desafios do cotidiano escolar, reconsidera a teoria, não para confirmá-la, mas para confrontar seus fundamentos com a realidade histórica, cultural e social. Essa reflexão gera uma nova ação, pertinente, pois, refletida”. O estágio apresenta-se como um elemento que dispõe, simultaneamente, de um tempo que é vivido na universidade e nas escolas de ensino fundamental. Segundo Felício e Oliveira (2008), todas as ideias, concepções, experiências, desafios vivenciados nesses dois campos favorecem a construção significativa de aprendizagens tanto para os alunos, quanto para o professor que atua nas escolas-campos, como também, para o professor formador.

A partir da análise das respostas ao “Questionário Avaliação do Estágio”, identificamos três temáticas que apareceram com maior ênfase nas respostas das estagiárias: a) Importância e papel das supervisoras de estágio; b) Estratégias e ações que auxiliam na prática das estagiárias; c) Obstáculos e desafios da prática docente em contexto de estágio.

A importância e papel das supervisoras de estágio são referidas como uma ação capaz de orientar, motivar, preparar e efetivar as trocas entre as estagiárias e o conhecimento científico-cultural para que possam criar e recriar seus significados. Segundo Silva (2008, p. 57), o professor orientador de estágio tem como atribuição orientar o levantamento de fontes bibliográficas; promover a reflexão coletiva e individual sobre a problemática apresentada; desencadear exercícios de diálogo e partilha de saberes, assim como propor espaços para troca e construção coletiva de conhecimentos; desenvolver posturas de trabalho em grupo: aprender a trabalhar e a conviver com o outro e aprender a ouvir e se fazer ouvir.

As estagiárias mencionaram que as professoras supervisoras auxiliaram com indicações de materiais, como textos e livros para que embasassem sua prática, empréstimos de materiais, conversas, orientações individuais e coletivas, observações de sua prática docente na escola. Além disso, indicaram que a exigência do registro foi algo importante, pois a escrita colaborou para uma reflexão sobre a prática, permitindo avaliar e reavaliar aspectos, qualificando, de forma apreciativa e crítica as propostas de organização do trabalho pedagógico e as atitudes didáticas em sala de aula.

Evidências sobre esses sentidos podem ser constatadas na seguinte transcrição:

Acredito que o auxílio através de sugestões, orientações, conversas, com a indicação de livros e materiais apresentados serviram muito para melhorar nossa capacidade de desenvolver o trabalho no período de estágio. As disponibilidades das professoras em buscar materiais, dar ideias de como organizar uma aula, mostrando que podemos fazer atividades permanentes, leituras diárias, os registros das aulas e que é possível trabalhar com diferentes atividades, indiferente se a turma for agitada ou não. O necessário é você querer aprender a fazer o diferente. (QAE9, 2012)<sup>2</sup>

Outra estratégia referida como importante ação das supervisoras foi a de levar as estagiárias a um exercício de pensar sobre a sua prática para que percebessem o que se constituía como efetivo ou que precisava ser repensado para garantia da aprendizagem das crianças. Um dos pontos registrados pelas estagiárias está relacionado à alfabetização das crianças, especialmente quando as estagiárias se depararam com crianças em diferentes níveis de escrita e leitura, situação característica de turmas heterogêneas. Tal reconhecimento levou-as a desenvolver um trabalho que contemplasse situações que abrangessem todos os níveis de escrita. Percebe-se essa situação na resposta de uma das estagiárias:

As professoras supervisoras me deram várias ideias bem legais e importantes para o meu trabalho, que me ajudaram muito nos meus planos de aula

---

<sup>2</sup> QAE9: Questionário de Avaliação Estágio 9 (número de identificação da respondente)

fazendo com que a minha prática se desenvolvesse mais. Através disso, aprendi bastante com essa troca com as orientadoras porque na medida em que eu ia sendo orientada, eu ia crescendo cada vez mais como profissional e isso para mim foi de grande valor para a minha prática. Foram sugestões como “esses exercícios podem ser mais desenvolvidos para que as crianças compreendam melhor ou para que as atividades sejam mais trabalhadas” que me ajudaram muito. (QAE 13, 2012)

Já entre os obstáculos indicados está a referência à distância entre o processo de formação inicial dos professores e a realidade encontrada nas escolas. Muitas vezes, a teoria estudada nas universidades não passa de uma utopia no momento em que a prática está sendo desenvolvida no ambiente profissional, aparecendo como momentos opostos. Nas respostas das estagiárias encontraram-se referências à falta de preparo para a prática, isto é, nos semestres anteriores ao estágio, por mais que exista discussão teórica, faltam momentos em que se experimente, na prática, em contexto escolar, a relação teoria e prática.

Outro obstáculo refere-se à dificuldade de comunicação com a professora regente da turma. Há registros de que, muitas vezes, a professora-regente se mostrava indiferente ou se posicionava de forma contrária às propostas de trabalho, fazendo com que as estagiárias se sentissem inseguras e sem direção, pois consideravam todo o seu trabalho tendo sido em vão:

O obstáculo que foi mais difícil de enfrentar foi sem dúvida a relação das estagiárias com a professora titular, que não demonstrou interesse pelo nosso projeto, mudando as aulas preparadas pelas estagiárias nos dias de orientação (dia em que a regente assumia a turma) e não demonstrando suporte ou ajuda, pedindo por vezes que abandonássemos o projeto para cumprir o plano de estudo da escola sendo que este já abrangia o plano, no entanto, não de forma tradicional, como talvez ela esperasse. A professora titular deveria estar mais presente e dialogar mais com as estagiárias, a construção de um projeto qualificado, pois durante todo o curso não aprendemos a fazer um com qualidade de fato. (QAE 10, 2012)

Ao estabelecer uma triangulação dos dados produzidos, fica evidente a força do cotidiano nas práticas da escola, talvez em função de sua complexidade sócio-cultural e das demandas existenciais que as crianças trazem para o espaço escolar. Nesse contexto, o “gostar de” e “o querer ser professor” aparece como característica e requisito da ação docente. No conjunto das respostas das estagiárias e das professoras-regentes, a indicação do domínio de conteúdos científico-culturais e de conhecimentos teórico-metodológicos para o ensino nos anos iniciais foram imprecisas e esparsas. Há maior frequência de referências relacionadas às condições e ações vinculadas à construção de comportamentos e atitudes sociais. Em síntese, nas respostas, há poucas referências aos

conhecimentos específicos das áreas de ensino nos anos iniciais e a aspectos relacionados aos processos de ensino e aprendizagem das crianças.

De acordo com Gauthier (1998), é possível dizer que a docência é um “ofício sem saberes” que, ao tomar os aspectos de comportamento e da experiência como essenciais, contribui para perpetuar o erro de “manter o ensino numa cegueira conceitual”, indicando que a docência exige talento, vocação, querer, boa vontade, gostar de. Nessa direção, Alves-Mazzoti (2008, p. 530) afirma: “tal situação parece induzir as professoras à adoção de um mecanismo defensivo que as leva a enfatizar a afetividade, descrevendo a tarefa docente como algo quase sublime, o que se concretiza nos sentidos atribuídos à dedicação”.

Os mesmos sentidos foram encontrados entre as respostas das professoras-regente, especialmente quando falaram sobre como entendem que uma estagiária aprende a ser professora. Além do entendimento de que a aprendizagem da docência acontece pela aplicação de conhecimentos, na prática, o “gostar de” e os atributos de responsabilidade, dedicação, esforço e vontade apareceram como descritores do processo de aprendizagem da docência. Na esteira dessa compreensão, é possível evidenciar elementos que permitem entender porque ao serem perguntadas sobre como apoiam a estudante em seu processo de aprendizagem da docência, durante o estágio, suas respostas tenham referido as atividades criativas e práticas que as estagiárias realizaram ou a defensiva de que entendiam ser importante “não intervir no ambiente da sala de aula (...) para que os alunos as tenham (as estagiárias) como referência enquanto professoras”; ou, ainda, a necessidade de que sua ajuda se fazia importante no que se referia à orientá-las sobre como a escola funciona.

As professoras destacaram que nem sempre compreendiam a forma como as estagiárias organizavam o trabalho pedagógico bem como o referencial que sustentava sua prática pedagógica. Não raras vezes repetiam: “elas fazem assim porque é estágio, porque depois, depois a gente não tem mais tempo”, indicando uma compreensão de que se age de forma distinta durante o período de estágio; depois, outra forma de ação docente é instituída. Entretanto, ao final do processo, no último encontro de conversação, dois registros mostram o reconhecimento da prática instituída pelas estagiárias como formativas: “Aprendemos muito com as estagiárias, nos dão um gás, nos reciclamos” (QDC3)<sup>3</sup>. “Eu não acreditava que as crianças aprenderiam a ler e

---

<sup>3</sup> QDC3: Questionário Docência Compartilhada 3 (número de identificação da respondente)

escrever da forma como elas estavam organizando as situações de ensino. Eu achava que as crianças somente aprendiam se ensinasse letra por letra” (Professora 3, vídeo)

As situações que descrevem como acontece o processo de aprendizagem da docência evidenciam o lugar deslocado do professor-regente como agente produtivo na tarefa de estabelecer relações e reflexões sobre a atividade docente enquanto favorecedor da construção de um conhecimento sobre a aprendizagem da docência. O “aprender na prática” significa aprender a sobreviver no espaço escolar em seu dia a dia, agindo no sentido de adaptar-se às regras da escola e de criar regulações que eduquem as crianças, especialmente no que se refere a atitudes e comportamentos considerados adequados. Pouco se evidenciou a ajuda do professor-regente favorecendo situações e possibilidades de construção de conhecimentos no âmbito do ensino nas áreas de conhecimento.

Por outro lado, o processo de investigação permite evidenciar que a prática de docência compartilhada se estabelece entre estagiária e professora-regente de forma mediada, mesmo que a distância, pelas interlocuções propostas pela supervisora de estágio da IES. Entendemos que o processo que dicotomiza a relação teoria e prática reforça nos futuros professores a ideia de docência em que prevalece a cisão entre a teoria e a prática. Vários fatores ainda estão, nesse processo, silenciados ou são ignorados tanto pelas professoras-regentes que acolhem as estagiárias, quanto pelas professoras das instituições formadoras. Por isso, segundo Vieira (2005, p. 20) “uma das formas de lidar com eles será torná-los *visíveis* nessas situações, fazendo deles *objecto de reflexão* e abrindo a discussão às questões do *valor* da pedagogia da formação”.

Reconhecendo-se as lacunas da formação inicial em relação à formação para a prática docente, as professoras supervisoras são reconhecidas como fonte de ajuda para a resolução de problemas; ajuda que se manifesta nas diferentes estratégias e ações didáticas produzidas, principalmente por meio da reflexão coletiva, do registro individual e da realização de atividades paralelas ao estágio, como leituras e produção de material didático para a realização da prática pedagógica. Já as professoras-regentes são reconhecidas como interlocutoras que possibilitam às estagiárias recursos e apoios para resolver situações próprias do cotidiano da sala de aula. As estagiárias reconhecem na figura das professoras-regentes, mesmo em situações adversas e parcas de recursos e condições estruturais, seu esforço em recriar as propostas de ensino, reinventando sua

própria ação docente e, em especial, sua capacidade de resolver situações conflituosas e problemáticas envolvendo as crianças e seus familiares.

Com base nesta análise, é possível entender que o modelo de docência compartilhada permite alternâncias nos movimentos de poder relativos ao exercício da docência em sala de aula, ora marcados pelo fortalecimento das ações didático-pedagógicas e por uma maior oportunidade de ação pedagógica com as crianças, ora pela oportunidade das estagiárias participarem de situações de interlocução com a professora-regente e com as professoras supervisoras da Universidade. Esses parecem ser aspectos que ampliam o sentido da docência compartilhada. Não se trata mais de professoras (a supervisora, a regente e a estagiária) com focos distintos; mas, sim, de professoras que atuam de modo compartilhado. E, no exercício de *compartilhar*, aprende-se a lidar com inseguranças e com a necessidade de entender e constituir uma ação em parceria. Aprende-se a corresponsabilidade e a colaboração ativa, principalmente na construção das estratégias didáticas e de intervenção educativa que garantam os direitos de aprender das crianças. No exercício de *compartilhar*, aprende-se a ser professora e aprende-se a continuar sendo professora.

## Referências

- AINSCOW, M.; e BOOTH, T. Índice de Inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas. Bristol: UNESCO, 2000.
- ALVES, N. No cotidiano da escola se escreve uma história diferente da que conhecemos até agora. In: COSTA, M. V. **A escola tem futuro?** 2ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.
- ALVES, N. Sobre movimentos das pesquisas nos/dos/com os cotidianos. **Revista Teias**. Rio de Janeiro, v.4, n.7-8, p. 1-8, jan/dez 2003.
- ALVES-MAZZOTTI, A. J. Representação do trabalho do professor das séries iniciais: a produção do sentido de “dedicação”. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 89, n. 223, p. 522-534, set/dez 2008.
- BEYER, H. O. **Inclusão e avaliação na escola**. De alunos com necessidade educacionais especiais. Porto Alegre: Editora Mediação, 2005.
- FELÍCIO, H. M. S.; OLIVEIRA, R. A. A formação prática de professores no estágio curricular. **Revista Educar**, Curitiba, n.32, p. 215-232, 2008.
- GADAMER, H. G. **Verdade e método I**: Traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica. 5ed. Petrópolis: Vozes, 2003.
- GAUTHIER, C. et al. Ensinar: Ofício estável, identidade profissional vacilante. In: GAUTHIER, C. et al. **Por uma teoria da pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí: UNIJUI, 1998.

- HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de Professores**. 2.ed. Porto: Porto Editora, 1992.
- MIRANDA, M. I. Ensino e pesquisa: o estágio como espaço de articulação. In: SILVA, L. C.; MIRANDA, M. I. (Orgs.) **Estágio Supervisionado e Prática de Ensino: desafios e possibilidades**. Araraquara: Junqueira e Marin; Belo Horizonte: FAPEMIG, 2008.
- MIZUKAMI, M. G. et al. **Escola e aprendizagem da docência**. São Carlos: EduUFSCar, 2002.
- MORIN, E. **Ciência com Consciência**. 2.ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.
- MUNTHE, E. Preconditions and possibilities for the development of Professional (Un) Certainty. In: ZELLERMAYER, M.; MUNTHE, E. (Eds) **Teachers Learning in Communities**. Singapore & Amsterdam: Sense Publishers, 2007.
- \_\_\_\_\_. Analyzing videofilms of novice teachers using content analysis. **Nordic Educational Research Conference**, Reykjavik, Iceland, 2004.
- NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.
- PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e Docência**. São Paulo: Cortez, 2004.
- SILVA, G. F.; PENNA, R. S. Saberes e práticas: uma experiência de análise sobre dimensões culturais na atividade docente. **Sísifo**, Lisboa, v. 8, p. 129-138, 2009.
- SILVA, L. C. da. Prática de ensino e estágio supervisionado: o diálogo entre as discussões teóricas e a prática continuada. In: SILVA, L. C. da; MIRANDA, M. I. **Estágio supervisionado e prática de ensino: desafios de possibilidades**. Araraquara: Junqueira e Marin; Belo Horizonte: FAPEMIG, 2008.
- VIEIRA, F. Pontes (In)visíveis entre teoria e prática na formação de professores. **Currículo sem Fronteiras**, v.5, n.1, p.116-138, Jan/Jun 2005. Disponível em <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol5iss1articles/flavia2.pdf>.
- ZABALZA, M. A. **Qualidade em Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 1998.