

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CAMPUS SOROCABA
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Maísa Aparecida Ruiz Martins

**SENTIDOS ATRIBUÍDOS ÀS RELAÇÕES FORMATIVAS NO ÂMBITO DO
PROGRAMA PROFESSOR APRENDIZ**

**SOROCABA
2018**

MAISA APARECIDA RUIZ MARTINS

SENTIDOS ATRIBUÍDOS ÀS RELAÇÕES FORMATIVAS NO ÂMBITO DO
PROGRAMA PROFESSOR APRENDIZ

Dissertação apresentada ao programa de Pós-graduação em Educação, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a Dr^a Izabella Mendes Sant'ana

SOROCABA
2018



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Ciências Humanas e Biológicas
Programa de Pós-Graduação em Educação

Folha de Aprovação

Assinaturas dos membros da comissão examinadora que avaliou e aprovou a Defesa de Dissertação de Mestrado da candidata Maisa Aparecida Ruiz Martins, realizada em 26/02/2018:

Profa. Dra. Izabella Mendes Sant'Ana Santos
UFSCar

Profa. Dra. Luciane Muniz Ribeiro Barbosa
UNICAMP

Profa. Dra. Rosa Aparecida Pinheiro
UFSCar

Ao aprendiz da docência

Àquele que sabe que o caminho apenas começou

E aquele que se prontifica a caminhar

FICHA CATALOGRÁFICA

Ruiz Martins, Maisa Aparecida

SENTIDOS ATRIBUÍDOS ÀS RELAÇÕES FORMATIVAS NO
ÂMBITO DO PROGRAMA PROFESSOR APRENDIZ / Maisa Aparecida
Ruiz Martins. -- 2018.

126 f. : 30 cm.

Dissertação (mestrado)-Universidade Federal de São Carlos, campus
Sorocaba, Sorocaba

Orientador: Izabella Mendes Sant'ana

Banca examinadora: Luciane Muniz Ribeiro Barbosa, Rosa Aparecida
Pinheiro

Bibliografia

1. FORMAÇÃO DE PROFESSORES. 2. ESTÁGIO DOCENTE. 3.
RELAÇÕES FORMATIVAS. I. Orientador. II. Universidade Federal de São
Carlos. III. Título.

Ficha catalográfica elaborada pelo Programa de Geração Automática da Secretaria Geral de Informática (SIn).

DADOS FORNECIDOS PELO(A) AUTOR(A)

DEDICATÓRIA

À minha mãe, que me ensinou voar alto.

Ao meu esposo Vaine, que caminha ao meu lado
e sonha meus sonhos.

Aos meus filhos, Daniel e Alice,
que me fazem ver o quanto Deus me ama.

AGRADECIMENTOS

Agradecer neste momento é também um ato de reconhecimento por aquilo que as pessoas fazem por nós sem pretensão alguma de receber algo em troca. Agradecer nos faz maiores.

Quero começar agradecendo a Deus, que me tornou flexível e forte como bambu. Ele o sabe!

Também aos meus pais, pela educação recebida, por alimentar meus sonhos, por estarem com meus filhos para que esse projeto se concretizasse.

Agradeço a meu amado esposo Vaine, que compreendeu cada momento deste percurso e apoiou-me em cada passo, em cada ausência dos momentos em família por estar debruçada nos estudos e por sonhar meus sonhos.

Agradeço aos meus pequenos Daniel e Alice, por revigorarem minhas forças em cada abraço.

Não posso deixar de agradecer meus colegas da Linha de Pesquisa Formação de Professores e Práticas Educativas, como cresci ao lado de vocês. Nossas conversas, nossos tropeços, nossos acertos.

À minha querida orientadora Izabella, gratidão sempre. Força e doçura traduzem você. Obrigada por estar presente em cada detalhe, por transmitir calma em meio a tempestade, por assegurar um caminhar cheio de aprendizagens.

Agradeço às professoras Rosa e Luciane, que com olhar atento e disposição em contribuir com a minha pesquisa, leram e releeram as linhas por mim escritas, apresentando apontamentos pertinentes e essenciais para a evolução dos meus registros.

E por fim, agradeço às queridas Tais e Beatriz, por compartilharem comigo suas vivências na escola Tales de Tath e por compreenderem que pesquisar no contexto educativo é passo importante para a Educação.

RESUMO

MARTINS, Máisa Aparecida Ruiz. Sentidos atribuídos às relações formativas no âmbito do Programa Professor Aprendiz. Dissertação (Programa de Mestrado em Educação). Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba, 2018.

Esta pesquisa teve por objetivo conhecer o processo formativo que se estabelece na relação entre uma professora regente e uma estagiária do Programa Professor Aprendiz, do município de Sorocaba. Como objetivos específicos foram definidos: investigar como as participantes entendem o Programa Professor Aprendiz e compreender os sentidos atribuídos às experiências formativas evidenciadas nesta relação ao longo do processo. Para tanto, a pesquisa pautou-se no Materialismo histórico-dialético e na Teoria Histórico-Cultural, especialmente a partir do conceito de sentido para Vigotski, utilizando como estratégias metodológicas entrevistas semi-estruturadas, a observação-participante e o registro em diários de campo. Os resultados obtidos indicaram que: a) os sentidos atribuídos pela professora regente, como a aluna educadora embora ressaltam aspectos positivos, como a possibilidade de construir conhecimentos acerca da docência, também apontam para a ausência de tempo/espaço para estudos e reflexões acerca da docência, configurando-se como uma relação de ensino-aprendizagem próxima da racionalidade técnica; b) a relação formativa investigada apresenta fragilidades na medida em que não é favorecida a discussão, a participação em espaços formativos institucionais e a realização de planejamento conjunto, em especial entre as duas participantes; c) houve desvio de função do aluno educador, demonstrando que seu papel ou função é alterada para atender às demandas e à carência de recursos humanos existente no contexto escolar, e d) não foi ofertada formação aos alunos educadores, professores e gestores por parte da Secretaria da Educação, conforme está exposto nas diretrizes oficiais do referido Programa. Conclui-se que existem dificuldades na efetivação do Programa Professor Aprendiz, o que aponta para a necessidade de adequações e avaliação de seus processos visando de fato colaborar para a formação inicial e continuada de educadores.

Palavras-chave: formação de professores, estágio docente, relações formativas.

ABSTRACT

MARTINS, Máisa Aparecida Ruiz. Sense attributed to the formative relations in the ambit of the Teacher Apprentice Program. Dissertation (Master's Program in Education). Federal University of São Carlos, Sorocaba, 2018.

This research had as objective to know the formative process that is established in the relationship between a regent teacher and a trainee of the Teacher Apprentice Program, in the city of Sorocaba. Specific objectives were defined: to investigate how the participants understand the Teacher Apprentice Program and to understand the meanings attributed to the formative experiences evidenced in this relationship throughout the process. For this, the research was based on historical-dialectical materialism and historical-cultural theory, especially from the concept of meaning for Vygotsky, using as methodological strategies semi-structured interviews, participant observation and recording in field journals . The results indicated that: a) the senses attributed by the regent teacher, as the educating student although they highlight positive aspects, such as the possibility of constructing knowledge about teaching, also point to the absence of time / space for studies and reflections about teaching , configuring itself as a relation of teaching-learning close to the technical rationality; b) the formative relationship investigated presents weaknesses as it is not favored in the discussion, the participation in institutional formative spaces and the accomplishment of joint planning, especially between the two participants; c) there was a deviation from the role of the educating student, demonstrating that their role or function is altered to meet the demands and lack of human resources existing in the school context, and d) no training was offered to the students, educators, teachers and managers by the Secretary of Education, as set out in the official guidelines of said Program. It is concluded that there are difficulties in the implementation of the Teacher Apprentice Program, which points to the need for adaptations and evaluation of its processes, in order to collaborate in the initial and continuous formation of educators.

Key words: teacher training, teaching internship, formative relations.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - Eixos de análise	70
--	-----------

LISTA DE ABREVIATURAS

ANFOPE - Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação

ANPEd Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEFAM - Centro de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério

CES - Conselho Estadual de Educação

CIEE - Centro de Integração Empresa e Escola

CNE - Conselho Nacional de Educação

CNTE - Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação

CNS - Conselho Nacional de Saúde

CONSED - Conselho Nacional de Secretários de Educação

CONEP - Comissão Nacional de Ética em Pesquisa

CP - Conselho Pleno

ForGRAD – Fórum de Pró-reitores de Graduação das Universidades Brasileiras

FORUMDIR - Fórum de Diretores das Faculdades/Centros de Educação das Universidades Públicas do País

GT - Grupo de Trabalho

GTI – Grupo de Trabalho Interministerial

HTPC - Horário de trabalho pedagógico Coletivo

HTPI - Horário de Trabalho Pedagógico Individual

IES – Instituições de Ensino Superior

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional

MARE - Ministério da Administração e Reforma do Estado

MEC – Ministério da Educação

MPS - Ministério da Previdência Social

MT – Ministério do Trabalho

OECD - Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Económico

PIBID - Programa de Institucional de Bolsa de iniciação à Docência

PPP – Projeto Político Pedagógico

PRP – Programa de Residência Pedagógica

SESC – Serviço Social do Comércio

SESu - Secretaria de Educação Superior

UFRGS - Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UNDIME - União de Dirigentes Municipais de Educação

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNIFESP – Universidade Federal de São Paulo

UNESP – Universidade Estadual Paulista

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	15
1. CAPÍTULO 1: FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....	24
1.1 O percurso histórico da formação de professores no Brasil.....	24
1.2 O contexto neoliberal e a formação de professores.....	34
1.3 Estágio e programas de formação de professores.....	41
2. CAPÍTULO 2: AS LENTES QUE ESCOLHI	56
2.1 O materialismo histórico-dialético como pano de fundo para a pesquisa...56	
2.2 A teoria histórico-cultural e o conceito de sentido em Vigotski como norteadores da pesquisa.....	59
2.3 As estratégias metodológicas e procedimentos.....	64
2.4 A escola Tales de Tath e os sujeitos de pesquisa.....	66
2.4.1 O contexto de pesquisa.....	66
2.4.2 Os sujeitos de pesquisa.....	68
2.5 O caminho para análise dos dados.....	69
3. CAPÍTULO 3: SENTIDOS ATRIBUÍDOS ÀS RELAÇÕES FORMATIVAS NO ÂMBITO DO PROGRAMA PROFESSOR APRENDIZ.....	72
3.1 Professora Beatriz e o Programa Professor Aprendiz.....	73
3.2 Aluna educadora Taís e o Programa Professor Aprendiz.....	85
3.3 Sentidos atribuídos ao processo formativo na relação entre professora regente e aluna educadora no âmbito do Programa Professor Aprendiz.....	92
3.4 Contradições entre a proposta oficial e a implementação na escola.....	97

3.5 Desafios e possibilidades para a formação de professores no âmbito do Programa Professor Aprendiz.....	106
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	108
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	113
ANEXOS.....	121

INTRODUÇÃO

Quero iniciar este trabalho com a provocante afirmação de Pimenta e Lima (2004) que diz “[...] ao contrário do que se propugnava, [o estágio] não é atividade prática, mas teórica, instrumentalizadora da práxis docente, entendida esta como atividade de transformação da realidade” (p.43).

As referidas autoras concebem o tempo da aprendizagem da docência na perspectiva de uma atitude investigativa que ao superar a fragmentação teoria e prática, dá lugar a uma postura reflexiva e investigativa na vida escolar, onde o professor constrói sua identidade, seus saberes e posturas relativas à docência (PIMENTA & LIMA, 2004).

Se a ação docente é articulada sob a perspectiva da *práxis*, esta entendida como articulação teoria e prática, o tempo dedicado ao estágio é tão importante para o professor experiente quanto para o professor em formação inicial, pois é um tempo onde se manifesta a unicidade entre teoria e prática, saberes acadêmicos e da experiência e entre diferentes gerações docentes.

Essa também é a constatação de Nörnberg e Pereira (2015) que afirmam que:

[...] 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 (p.3).

O tempo de aprendizagem da docência que se efetiva no estágio, seja ele de caráter obrigatório ou não, pode se configurar em uma via de mão dupla para o campo de formação de professores, desde que respeite devidamente o momento da carreira em que cada professor se encontra.

O que me levou a dar início a essa pesquisa é uma convicção que me acompanha desde que compreendi o espaço que o professor ocupa no processo educativo e na formação de uma criança. O professor é a pedra angular dessa estrutura complexa que é o sistema educativo.

Entendo que os momentos formativos nos quais o professor se envolve podem influenciar nas tomadas de decisões que ele terá diante dos alunos que lhes são confiados e em sua postura enquanto educador.

A princípio meu interesse era pesquisar a formação continuada de professores em exercício. Foi com um projeto acerca desta temática que ingressei no mestrado em 2016. Já era um tema no qual eu já estava me aprofundando desde 2013. No entanto, no ano de 2014 tive a oportunidade de trabalhar com uma estagiária do curso de Pedagogia por todo ano letivo.

Essa estagiária, chamada aluna educadora, era uma estudante do curso de Pedagogia em uma das universidades parceiras do município de Sorocaba, onde essa pesquisa se materializa, dentro do Programa Professor Aprendiz, em que um dos objetivos é o de incluir um estudante do curso de Pedagogia ou Letras na sala de aula para que ele possa auxiliar a professora regente no processo de alfabetização e contribuir para o processo formativo do mesmo.

Segundo Garcia (1997), os professores mais experientes que recebem estagiários em suas salas o fazem porque gostam de auxiliar na formação de futuros professores, mesmo sabendo que essa prática pode alterar o andamento da turma.

Quando o ano começou, confesso que concordava plenamente com essa afirmação, pois eu estava muito disposta a contribuir para a formação dessa aluna educadora com minha experiência profissional.

O que eu não contava era que essa parceria seria uma oportunidade formativa única, uma das mais enriquecedoras que já havia vivido. Pontuo tal colocação porque tive que sistematizar minhas práticas, relacionando-as às teorias e às vivências que as embasavam, para que eu pudesse deixar claro minha proposta pedagógica para a aluna educadora, de modo que pudéssemos refletir sobre as dificuldades ou falhas e avanços, e elaborar planos de ação para atingir nossos objetivos.

Ao final daquele ano eu não sei dizer para quem tinha sido mais valoroso aqueles momentos formativos, pois percebi que a parceria estabelecida entre diferentes gerações de professores contribui para a formação do professor em qualquer nível de carreira que ele se encontre.

No entanto, muitas questões tomavam meus pensamentos: Como nos constituímos professores? Que aprendizagens podem se constituir a partir da relação entre professor experiente e o aprendiz da docência? Quem é esse professor que recebe o aprendiz da docência? Que formação ele recebe? Como ele se percebe? Que lugar o estágio ocupa na formação de professores? O que dizem as instituições formadoras sobre o estágio? A quantas anda a formação de professores no Brasil?

Essas perguntas que foram se colocando à minha frente levaram-me a realizar um mapeamento acerca do meu tema de pesquisa, que versa sobre a formação de professores na relação entre professor regente e aprendiz da docência no âmbito do Programa Professor Aprendiz.

Segundo André (2009), o mapeamento é uma estratégia utilizada por pesquisadores que procuram obter uma síntese integrativa das produções acadêmicas de determinada área do conhecimento abrangendo determinado tempo.

Para tanto, uma busca criteriosa foi realizada no banco de dados de Periódicos da Capes em junho de 2016, sendo encontrados 141 trabalhos nos últimos 10 anos, entre teses, dissertações e artigos, a partir dos seguintes descritores:

- 1) Formação inicial e estágio supervisionado;
- 2) Desenvolvimento profissional docente e estágio supervisionado;
- 3) Tornar-se professor e estágio supervisionado.

Devido ao grande número de trabalhos encontrados, foram selecionados os periódicos analisados por pares para fazer um estudo mais profundo, obtendo como resultado final 44 artigos.

Entre esses artigos, 22 focaram o estágio na perspectiva do licenciando, trazendo como objetivo principal de análise a percepção dos estagiários acerca da contribuição das experiências durante o estágio para sua formação profissional. Outros 7 artigos analisaram o estágio para a formação de profissionais da saúde. Seis deles trouxeram a visão do pós-graduando em nível de mestrado e doutorado acerca do estágio docente no Ensino Superior. A análise da organização curricular dos cursos de licenciatura com enfoque aos componentes dedicados ao estágio curricular e obrigatório aconteceu em 5 dos artigos analisados. Apenas 2 artigos

trouxeram como foco de análise a perspectiva do professor regente acerca do estagiário que ele recebe em sua sala de aula. Por último, encontramos dois trabalhos dedicados ao estado da arte.

Os resultados apontam que a principal tendência de pesquisa envolve o seguinte eixo temático: as percepções dos estagiários acerca da profissão docente¹. Observou-se que os estudos mostram um interesse maior pelo processo de inserção do licenciando de disciplinas específicas, especialmente nas áreas da Matemática, Física e Ciências².

Trabalhos recentes³ mostraram a preocupação em apresentar o estágio como oportunidade formativa tanto para o estagiário como para o professor regente que recebe esse estagiário em sua classe, na perspectiva da aprendizagem compartilhada da docência.

Para a presente pesquisa, foi considerado como relevante, portanto, estudar a relação formativa que se evidencia entre a professora regente e a aprendiz da docência, visto esse ser um tema ao mesmo tempo de interesse da pesquisadora e emergente enquanto demanda de pesquisa para o campo de formação de professores.

Destaco ainda a contribuição que essa pesquisa possa vir oferecer no que tange à proposição de políticas voltadas a formação de professores em diferentes momentos da carreira, tendo como veículo o tempo dedicado ao estágio.

Libâneo (2012) afirma que no processo formativo que o estágio propicia há possibilidade de:

[...] reflexão sobre a prática a partir da apropriação de teorias como marco para as melhorias das práticas de ensino, em que o professor é ajudado a compreender o seu próprio pensamento e a refletir de modo crítico sobre sua prática e, também a aprimorar seu modo de agir, seu saber-fazer, internalizando também novos instrumentos de ação (p. 83).

¹ A esse respeito, destacamos: Ferreira (2009); Cyrino e Neto (2015); Massabni (2011); Silva (2012); Baccon e Arruda (2010) entre outros.

² Vide: Razuki e Rotta (2011); Ribeiro, Oliveira e Lima (2012); e Menezes (2014); Moretti (2011) entre outros.

³ Ressaltamos os trabalhos de: Sarti (2009); Nörnberg e Cava (2015); Bueno (2014); Milanese (2012) entre outros

Corroborando com essa reflexão, Imbernón (2011) afirma que a consolidação do conhecimento profissional ocorre quando há equilíbrio entre os esquemas práticos e os teóricos, que pode ser experimentado durante as vivências que o estágio propicia.

Nessa perspectiva, o estágio é concebido como investigação das práticas pedagógicas, perspectiva essa que surge na década de 1990 a partir de pesquisas como a de Shön (1992), que traz a concepção de professor reflexivo como um modelo de formação em que o profissional do magistério constrói conhecimento a partir da reflexão, análise e problematização da sua prática.⁴

Cabe ressaltar que não é da prática pela prática que está se tratando, com roupagem tecnicista, bem como não é de uma teorização alienada, mas de uma práxis onde:

[...] a teoria, além de seu poder formativo, dota os sujeitos de pontos de vista variados sobre a ação contextualizada. Os saberes teóricos propositivos se articulam, pois, aos saberes da ação dos professores e da prática institucional, ressignificando-os e sendo por eles ressignificados. (PIMENTA&LIMA, 2005).

Na perspectiva de entender essa ressignificação, diversas pesquisas (Soares, 2004; Ferreiro, 2005; Mariano, 2006; Cancherini, 2009; Pienta, 2007; Rodrigues, 2010; Costa Filho, 2014) apontam que os professores iniciantes que abandonam precocemente a carreira o fazem por perceberem um distanciamento enorme entre o que aprenderam nos cursos de formação e a realidade enfrentada na sala de aula, causando-lhes frustração e insegurança.

Guimarães (2004) indica que a falta de acolhimento que o professor iniciante enfrenta ao ingressar no mundo profissional é um dos fatores de abandono da carreira.

No estudo de Cancherini (2009), a autora constata que os professores iniciantes gostariam de estar mais preparados para lidar com a prática docente. Em relação a preparação do professor para sua iniciação na carreira, salienta que:

[...] o distanciamento e a desarticulação entre os programas de formação ofertados atualmente e a realidade das escolas têm gerado pouca

⁴ No capítulo 1 esclareceremos a diferença entre estágio obrigatório e não-obrigatório e programas de iniciação docente.

repercussão prática, ou seja, os programas de formação, em sua atual configuração, não têm proporcionado contribuição à prática do professor a ponto de transformar a realidade da iniciação da atividade profissional (p. 106).

Esse distanciamento sentido pelos professores iniciantes e a conseqüente desistência da carreira podem ser amenizados se a formação prática recebida por eles vier a ter o “mesmo tamanho” da formação teórica (SILVA M., 2011).

Essa autora supracitada constata que os estagiários têm dificuldade em deixar seu *habitus* estudantil para assumir seu *habitus* professoral, pois tiveram durante grande parte de suas vidas dedicada ao ofício de aluno.

Silva M. (2001), com base nos pressupostos de Bordieu, compreende *habitus* como um conjunto de ações/comportamentos que definem determinado grupo tal como ele é. Esse conjunto de ações é fruto de um desenvolvimento histórico daquele grupo e, portanto, apreendido a partir da dialeticidade entre seus membros. O *habitus* é capaz de revelar como se estrutura determinada classe/grupo.

Baseada nessa compreensão de *habitus*, Silva M. (2011) afirma que estar na escola na posição de mestre requer preocupações diferentes e isso precisa ser vivenciado em situações de aprendizagem da docência. A esse respeito expõe:

O futuro professor terá chance de abalar a inércia de seu *habitus* estudantil antes de exercer a profissão propriamente dita, e parte significativa de seu *habitus* professoral, por sua vez, já será estruturado antes de o discente ser docente. E, assim, os alunos desses professores seriam beneficiados, pois, sem dúvida, o tempo que se leva para desestruturar o *habitus* estudantil a favor da estruturação do *habitus* professoral traz muitos prejuízos aos estudantes (SILVA M., 2011, p. 355).

Partindo do princípio de que o adulto também aprende enquanto desenvolve determinado trabalho ou tarefa, a parceria estabelecida na relação entre professor experiente e aprendiz da docência traz à tona o conceito de “zona de desenvolvimento proximal” de Vigotski (1998). Esse conceito define o intervalo que se coloca entre o que o aprendiz já sabe fazer sem apoio e o que ele é capaz de fazer com a ajuda de um outro mais experiente. Nesse sentido, o professor regente que recebe em sua turma um aprendiz da docência tem a possibilidade de contribuir para a formação do futuro professor.

Araújo (2014) ressalta que o professor que recebe um estagiário não é reconhecido como “formador de campo” (p.68), definido por alguém que tem:

[...] papel ativo na formação docente e representa um papel adicional a ser desempenhado pelo professor em exercício. Além de desenvolver-se enquanto profissional que domina saberes do ensino, o saber-fazer, paralelamente, se faz necessário desenvolver-se enquanto formador de adultos, uma área que requer outros saberes e competências que possibilitam a concretização dessa parceria. Portanto, ao participarem da formação de outros professores, os professores experientes realizam um alto investimento de energia, que deve ser considerado (ARAÚJO, 2014, p.68-69).

Desta forma, se entendemos o estágio como aquele momento em que o aprendiz da docência pode compartilhar os saberes da profissão com um profissional mais experiente, ressalta-se a necessidade de esse professor estar preparado e sentir-se formador da futura geração de professores.

Em contrapartida, esse movimento possibilita ao professor um momento de reflexão contínua, já que ao organizar-se para partilhar a cultura do magistério revisita suas concepções pedagógicas e filosóficas. Como ser histórico e social que é, esse revisitar-se permite a validação de conceitos já construídos e a reformulação de outros de maneira a reconfigurar sua ação político-pedagógica.

Sarti (2009) corrobora com essa ideia ao afirmar que:

Os professores em exercício são chamados a desempenhar o papel de iniciadores de uma nova geração docente, algo que lhes possibilita vivenciar novas aprendizagens, ao mesmo tempo em que sentimentos de valorização de seus saberes e práticas profissionais (p. 134).

A autora ainda aponta a riqueza presente na relação que se estabelece entre estagiário e professor, já que este último traz consigo modos diversos de conceber o ensino, a aprendizagem, a escola, as relações pedagógicas e tantos outros fatores implicados na docência. Modos esses também marcados por gerações anteriores a esse professor, denotando o processo histórico da profissão.

O professor que recebe o estagiário em sua classe é o profissional que possivelmente o acompanhará em sua primeira imersão no campo da docência. Pressupõe-se, desta forma, que a relação que se estabelece entre esses dois

profissionais é intergeracional e influenciará a construção da profissionalidade docente.

A parceria intergeracional é um conceito desenvolvido por Sarti (2009) ao apropriar-se da definição de geração proposta por Mannheim. Para Mannheim, uma geração se caracteriza como tal ao compartilhar concepções semelhantes próprias de determinado momento histórico. Sarti entende a relação profissional entre professores iniciantes e experientes como intergeracional já que no mesmo ambiente de trabalho encontram-se profissionais em diferentes momentos da carreira, independente de sua idade cronológica, mas com ênfase no tempo de magistério de cada sujeito e de suas vivências enquanto docente.

Ao analisar as relações intergeracionais entre professores e estagiários, Araújo (2014) classifica esse momento em três categorias: recepção, acolhimento e acompanhamento. A recepção é quando o professor permite que o estagiário esteja em sua sala e observe suas aulas. O acolhimento é caracterizado por um nível de interação mais elevado, pois o professor permite que o estagiário realize regências procurando intervir em seu trabalho.

A categoria mais desejável é a do acompanhamento por pressupor uma ação formativa onde o professor formador coloca-se a serviço do estagiário, de modo que a relação que se estabelece é de apoio, onde o professor tenha seu estagiário como um companheiro, refletindo com ele as escolhas feitas.

Mediante as reflexões aqui trazidas, acredita-se que a escola é espaço privilegiado para a formação docente já que nela o professor toma consciência do caráter político que tem sua profissão, ao se deparar com conflitos e questionamentos que demandam reflexão e tomada de decisão (SILVA M., 2011).

Nessa linha, portanto, essa pesquisa pretendeu conhecer o processo formativo que se estabelece na relação entre uma professora regente e uma estagiária do Programa Professor Aprendiz. Como objetivos específicos foram definidos: investigar como as participantes entendem o Programa Professor Aprendiz e compreender os sentidos atribuídos às experiências formativas evidenciadas nesta relação ao longo do processo.

O Programa Professor Aprendiz teve início em 2010, no município de Sorocaba, interior de São Paulo, a partir do Projeto Alfabetização em Rede, onde alunos do curso de Pedagogia e do curso de Letras eram integrados, mediante

processo seletivo, às turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental, tendo por atribuição contribuir com o processo de alfabetização dos alunos junto à professora regente⁵.

Com a consolidação do programa em seu formato inicial, agregaram-se a ele o Projeto Educar e Cuidar na Infância, visando atender a Educação Infantil e os alunos com deficiência, e o Projeto Oficina do Saber e Clube da Escola, visando suprir demandas da escola em tempo integral.

Diante disto, os três projetos passaram a compor o Programa Professor Aprendiz, já que um dos objetivos gerais dos projetos é “inserir os licenciandos no cotidiano escolar, proporcionando-lhes experiências profissionais que permitam desenvolver consciência crítica e capacidade de compreender a realidade educacional e interferir sobre ela” (SOROCABA, 2014, p.4).

É então, neste contexto, que se deu essa pesquisa: num ambiente escolar, na qual os processos educativos se materializam, juntamente com as nuances da profissão docente, e o professor se transforma ao formar o outro.

A partir do exposto, este estudo apresenta a seguinte estrutura: um **primeiro capítulo** que se dedica a uma revisão bibliográfica acerca da formação inicial de professores, bem como o resgate histórico da evolução das propostas formativas implantadas no Brasil. Posteriormente, há uma breve discussão acerca das influências de um projeto neoliberal para a formação docente no Brasil e algumas propostas de articulação entre formação de professores e estágio docente; um **segundo capítulo**, que se dedica a apresentar brevemente o município de Sorocaba, o Programa Professor Aprendiz, o contexto onde se deu a pesquisa e seus participantes. Também está presente neste capítulo o fundamento teórico-metodológico, as estratégias metodológicas e os procedimentos de análise utilizados; o **último capítulo** discute os dados coletados nesta pesquisa e apresenta algumas contribuições para a formação de professores no âmbito do Programa Professor Aprendiz.

⁵ Termo usado no Caderno de Orientações nº2 da Secretaria da Educação do município de Sorocaba.

CAPÍTULO 1

FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Neste primeiro capítulo, será apresentado o percurso histórico bem como o quadro atual da formação inicial de professores no Brasil, considerando também as influências neoliberais sobre a profissão docente.

Sendo objeto desta pesquisa os sentidos atribuídos às experiências formativas evidenciadas na relação entre aprendiz da docência e professor já em exercício, serão apresentados também os aspectos legais e as concepções sobre estágio obrigatório e não-obrigatório que permeiam a formação de professores nos documentos oficiais vigentes e um levantamento de pesquisas acerca do tema. Ao final do capítulo, o Programa Professor Aprendiz será abordado em seus pormenores.

1.1 O percurso histórico da formação de professores no Brasil

As primeiras universidades nos séculos XI e XII já apresentavam a formação de professores como um fenômeno inerente a todo processo de ensino, preocupando-se em formar intelectualmente, nas chamadas artes liberais, aqueles que seriam responsáveis em ensinar nas escolas inferiores, principalmente numa época na qual se aprendia fazendo, característica singular das corporações de ofício.

No entanto, é após a Revolução Francesa, no século XIX, que surge a necessidade de institucionalizar a formação de professores, tendo em vista à demanda que se tinha em instruir a população.

Saviani (2009) faz uma análise desse processo no Brasil, que passou a ocorrer pouco antes do período da independência enquanto colônia de Portugal, marcada pela Lei das Escolas de Primeiras Letras (1827-1890) e depois pelas Escolas Normais (1890-1932).

Com a vinda de D. João para o Brasil em 1808, garantiu-se apenas a criação de cursos superiores, sem a preocupação em formar professores. Somente em 1827, ao promulgar-se a Lei das Escolas de Primeiras Letras é que se institui como padrão de ensino o método mútuo⁶, no qual os professores deveriam ser treinados. É neste momento que se aponta a preocupação com a formação de professores, apesar da lei não referir-se às questões pedagógicas.

Quando a responsabilidade da educação primária passou a ser das províncias, na promulgação do Ato Adicional de 1834, a província do Rio de Janeiro assume o perfil de formação de professores dos países europeus, criando a primeira Escola Normal do Brasil, assim como o modelo que surgiu em Paris, no ano de 1795. Na mesma linha, outras províncias tomaram o mesmo norte, sendo abertas Escolas Normais até 1890.

Na análise feita por Kishimoto (1999), o movimento que o Brasil vivenciou desde a década de 1930 sofreu influência do modelo francês que defendia a formação de professores numa construção conjunta de saberes próprios das ciências da Educação como também dos conhecimentos didático-pedagógicos.

Apesar das Escolas Normais terem sido criadas com a finalidade de formar professores para as escolas primárias, não foi exatamente assim que aconteceu, tendo elas incorporado como base os conhecimentos exigidos para as Escolas de Primeiras Letras, deixando de lado qualquer preparo didático.

Ao analisar os documentos da reforma da instrução popular de São Paulo, em 1890, Saviani (2009) constata que as Escolas Normais, predominantes no século XIX, não foram capazes de preparar professores com eficiência, devido à carência científica e pedagógica de seus programas.

Esse foi o principal implicador que levou o presidente da província do Rio de Janeiro, Couto Ferraz, em 1849, ao fechar a Escola Normal de Niterói e, em 1854, quando se tornou Ministro do Império, substituir a então Escola Normal por

⁶ Esse método, amplamente disseminado no final do século XVII e início do XIX, foi criado pelo pastor e médico anglicano A. Bell e por J. Lacaster, da seita Quackers. Essa proposta de ensino surge diante da necessidade em se ensinar um grande número de pessoas com poucos professores. O professor regia aulas para alguns monitores que tinham a responsabilidade de transmitir esse ensino aos alunos com menor conhecimento. Para ser escolhido como monitor, o aluno precisaria se destacar entre o grupo. Dessa forma, um professor poderia comandar uma escola com até mil alunos. Ver mais em Bastos (1997).

professores adjuntos, um modelo de formação onde ajudantes do professor regente da classe se aperfeiçoavam nas matérias e práticas de ensino, tornando-se, posteriormente, os professores das escolas primárias.

No entanto, o modelo de formação de Couto Ferraz não prosperou, sendo reaberta, em 1859, a Escola Normal de Niterói.

Ao fixar o padrão da Escola Normal como modelo de formação de professores, em 1890, fez-se necessária uma reforma em seu programa de estudos, tendo como premissa máxima para os reformadores a ideia de que:

...”sem professores bem preparados, praticamente instruídos nos modernos processos pedagógicos e com cabedal científico adequado às necessidades da vida atual, o ensino não pode ser regenerador e eficaz.” (SÃO PAULO⁷, 1890, apud SAVIANI, 2009, p.145)

As mudanças mais visíveis a partir dessa reforma foram o enriquecimento dos conteúdos curriculares e a ênfase sobre as práticas de ensino, efetivadas pela criação da Escola-Modelo anexa à Escola Normal, que assegurava a formação didático-pedagógica.

Desta forma, consolidava-se a Escola Normal como padrão de formação de professores e se expandia por todo o Brasil.

Apesar dos esforços despendidos pelas Escolas Normais para a profissionalização do professor, seu currículo ainda centrava-se na aquisição de conhecimentos a serem transmitidos.

Com a instauração do regime republicano, que teve como marco o ano de 1889, a preocupação no campo da Educação também se voltou para a pesquisa, sendo criados os Institutos de Educação. Entre os pioneiros estavam o Instituto de Educação do Distrito Federal (1932) e o Instituto de Educação de São Paulo (1933).

Ao conceber e implantar o Instituto de Educação do Distrito Federal, embasado na reforma de 19 de março de 1932 e pelo ideário da Escola Nova, Anísio Teixeira propõe a transformação da Escola Normal em Escola de Professores, incluindo no currículo disciplinas nas áreas de conhecimentos gerais (Geografia, Ciências, História, Arte, entre outros), Psicologia, Sociologia, História da

⁷ SÃO PAULO. Decreto 27, de 12/03/1890. In: Coleção das Leis e Decretos do Estado de São Paulo. Tomo I – 1889-1891. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 1909.

Educação e Princípios e Técnicas de Ensino, mediante a observação, experimentação e participação no processo educativo, que se efetivava nas escolas de apoio.

Segundo Oliveira (2004), a pedagogia pragmática da Escola Nova, baseada nos estudos do norte-americano John Dewey, defendia um modelo de escolas de cunho reformista "...necessária a uma sociedade com tendências a produzir privilégios e desigualdades, mas que subsiste pela expectativa de mudança e ascensão social". (p.951)

Também com base neste mesmo ideário, em 1933, Fernando de Azevedo exerceu sua gestão no Instituto de Educação de São Paulo.

Caminhava-se, assim, para a base da organização dos cursos de formação de professores, que superava as insuficiências deixadas pelas Escolas Normais, ao propor um caráter científico e pedagógico do conhecimento.

Posteriormente, os Institutos de Educação de São Paulo e do Rio de Janeiro foram incorporados, respectivamente, à Universidade de São Paulo, em 1934 e à Universidade do Distrito Federal, em 1935.

Foi então que a formação de professores adquiriu seu caráter de ensino superior, tendo como organização os três primeiros anos dedicados ao estudo de disciplinas específicas dos conteúdos cognitivos e o quarto ano para a formação didática. Notamos no discurso de Guedes e Ferreira essa mesma estrutura presente na regulamentação da Faculdade Nacional de Educação:

Durante o Governo de Vargas, através da Lei Nº 7462 de 05/07/1937, estrutura-se a Universidade do Brasil que contaria com a Faculdade Nacional de Educação que ao ser regulamentada pelo Decreto-Lei Nº 1.190 de 04/04/1939 contava com uma sessão de pedagogia composta de um curso de 03 (três) anos que conferia ao aluno o título de Bacharel em Pedagogia. Essa sessão contava também com o curso de Didática, cuja duração era de 01 (um) ano que ao ser cursado por bacharéis do curso de Pedagogia, daria a eles o título de licenciado, permitindo-lhes, o exercício do magistério. Assim, com base nesse Decreto, as Licenciaturas surgiram a partir do chamado esquema 3+1. (GUEDES e FERREIRA, 2002, p. 145)

Os cursos de licenciaturas voltaram-se para a formação de professores que atuariam nas escolas secundárias (hoje conhecido por Séries Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio) e o curso de Pedagogia para a docência nas Escolas

Normais, responsáveis em formar professores atuantes nas escolas primárias (hoje conhecido por Anos iniciais do Ensino Fundamental).

Em ambos os cursos, destaca Saviani (2009):

...”ao ser generalizado, o modelo de formação de professores em nível superior perdeu sua referência de origem, cujo suporte eram as escolas experimentais às quais competia fornecer uma base de pesquisa que pretendia dar caráter científico aos processos formativos.” (p.146)

Ainda segundo o autor, tanto os cursos das licenciaturas como o de Pedagogia trouxeram como foco a formação do professor em disciplinas com conteúdos culturais-cognitivos, não priorizando o caráter didático-pedagógico que deve permear todo o processo formativo.

Com o golpe militar em 1964, houve a necessidade de reestruturar o ensino, já que se fazia crescente a industrialização no país e o governo passou a ser influenciado por demandas internacionais para a configuração de suas políticas públicas. Essa necessidade culminou com a Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional 5692/71.

Na análise de Lima (2011), considerando que a reestruturação do capital encaminhava-nos para um novo paradigma social, essas alterações na organização de ensino propostas durante o regime militar, na década de 1970, visavam considerar o educador e o educando como capital humano⁸, contradizendo-se ao não investir qualitativamente na educação, limitando o acesso das massas às universidades através da limitação de vagas no ensino superior.

Com a substituição dos ensinos primário e secundário pelos então denominados 1º e 2º graus, desapareceram também as Escolas Normais, sendo substituídas pelo HEM – Habilitação Específica para o Magistério, através do Parecer nº349/72. Desta forma, a formação para professores do ensino primário se

⁸ A teoria do capital humano surge na década de 50 entre pesquisadores americanos e ingleses. Entre os pioneiros dessa teoria destaca-se T. Schultz (1962). O conceito de capital humano relaciona os avanços educacionais e o desenvolvimento de um país. Schultz afirma que investir em habilidades e conhecimentos aumenta futuras rendas. Desta forma, a escola é o principal capital humano por ser potencializadora do fator trabalho. Para mais informações ver Frigotto (1984).

configurou em nível de 2º grau, e se perdeu em meio a tantas outras formações no mesmo nível.

Saviani (2009), afirma que se antes já era nítida a precarização dos cursos de formação de professores, a partir dessa reestruturação, a situação agravou-se, tornando-se preocupante, pois distanciou-se do curso de formação de professores a necessidade de uma sólida formação pedagógica.

Essa preocupação levou a cabo uma nova decisão para o cenário da formação de professores no Brasil: a criação do CEFAM – Centro de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério, em 1982.

Em uma pesquisa realizada por Petrucci (1994), a autora constata que apesar da iniciativa ter procurado garantir uma formação de professores para a Educação infantil e Séries Iniciais (o antigo primário) que articulasse os conhecimentos gerais e os específicos numa visão interdisciplinar e numa perspectiva de formação pedagógica para o professor, os formadores dos CEFAMs não receberam preparo instrumental e teórico para isso, deixando muito a desejar no ponto de vista dos aspectos didáticos.

Esses formadores do CEFAM vinham dos cursos de Pedagogia, que também ficaram com a incumbência de formar especialistas para a gestão educacional (diretores, supervisores, orientadores educacionais etc).

Essa nova organização no quadro de formação de professores para atuarem nas escolas de Educação Infantil e nas séries iniciais do então 1º grau perpetuava um modelo de formação dentro de uma racionalidade técnica (CONTRERAS, 2002; SCHON, 1992; PIMENTA, 1996), onde o professor é visto como aplicador de técnicas sem, efetivamente, refletir sobre sua prática, dentro de um exercício contínuo de pesquisa. No que se refere à noção de racionalidade técnica, Shön (1992) clarifica:

Quando o movimento científico, a industrialização e o programa tecnológico dominaram a sociedade ocidental, emergiu uma filosofia que pretendia tanto proporcionar um registro dos triunfos da ciência e da tecnologia, como purificar a humanidade dos resíduos da religião, do misticismo e da metafísica que atrapalhavam o pensamento científico e a prática tecnológica no domínio total sobre os assuntos humanos. (p.41)

Na década de 1990, a formação de professores para atuar na Educação Básica (antigos 1º e 2º graus) adquire seu caráter exclusivo em nível superior, com a

promulgação da Lei de Diretrizes e Bases para Educação Nacional 9394/96 e a instituição da Década da Educação:

Art. 62 – A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

Art. 63 – Os Institutos Superiores de Educação manterão: I. cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental; II. Programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica; III. programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis.

Art. 87. É instituída a Década da Educação, a iniciar-se um ano a partir da publicação desta Lei.

§ 4º Até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço. (BRASIL, 1996)

Diante das novas condições colocadas pela LDB 9394/96 no que tange ao locus de formação de professores para a Educação Básica, a ANFOPE (1998) - Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação - repudiou a redação colocada pela lei ao afirmar que esta colocava de lado os debates acerca da formação de professores, subestimando a capacidade das faculdades de educação e ignorando as experiências bem sucedidas no Brasil.

O que levou a LDB 9394/96 a retomar os cursos normais superiores, segundo Kishimoto (1999) foi a necessidade de elevar a qualificação dos profissionais da Educação Infantil e Fundamental, séries iniciais e a dissociação teoria e prática. No entanto, a autora contrapõe esse argumento do legislador ao afirmar que os cursos normais oferecidos pelos Institutos Superiores tornam ligeira e superficial a formação de professores ao propor o aproveitamento de 800h para egressos dos cursos de Magistério e mais 800h de seu próprio local de trabalho (escolas onde atuam). Em síntese, sobrariam 1600 horas para serem cumpridas em 2 anos.

Outro complicador seria a exigência da qualificação do corpo docente: para o curso de Pedagogia, oferecido em universidades com conceito A, 50% de mestres e doutores, ao passo que para o Normal Superior, bastam 10%.

Na análise realizada pela ANFOPE (2002), se o curso Normal Superior formava professores para a Educação Infantil e séries iniciais do Ensino

Fundamental, o curso de pedagogia formava o pedagogo, profissional preparado para compreender os fenômenos educativos e para atuar além da docência.

Neste cenário de disputa entre aqueles que atenderiam à nova legislação, especialmente no que se tratava da formação de professores para a Educação Infantil e para as séries iniciais do Ensino Fundamental, várias entidades⁹ subscrevem um documento reivindicando o curso de Pedagogia como local privilegiado para a formação docente.

Em decorrência desses embates, o Parecer CNE/CES nº 133/2001 permitiu que os centros universitários e as universidades continuassem a oferecer o curso de Pedagogia. No entanto, essa autorização não era válida para as instituições não-universitárias, tendo estas criado os Institutos Superiores de Educação e o curso Normal Superior.

Na visão de Sheibe e Aguiar (1999) a situação posta pela LDB acentua a dicotomia no interior do lócus de formação de profissionais da educação e abre largo espaço ao setor privado ao possibilitar, através dos Institutos, uma formação longe da universidade.

Diante da pressão feita pelas entidades acadêmicas, o MEC publica o Parecer CNE/CP nº 9/2001b, consolidando três categorias de carreira para profissionais da educação:

Bacharelado Acadêmico; Bacharelado Profissionalizante e Licenciatura. Dessa forma, a Licenciatura ganhou, como determina a nova legislação, terminalidade e integralidade própria em relação ao Bacharelado, constituindo-se em um projeto específico. Isso exige a definição de currículos próprios da Licenciatura que não se confundam com o Bacharelado ou com a antiga formação de professores que ficou caracterizada como modelo "3+1" (BRASIL, PARECER CNE/CP 9/2001, p. 6).

Posterior a este parecer, o MEC publica a Resolução CNE/CP nº 1/2002, que em seu artigo 7º dá à formação de professores um caráter autônomo em curso de licenciatura plena, mantendo quando for cabível, estreita relação com os Institutos

⁹ ANPED, ANFOPE, FORUMDIR, Fórum de Pró-Reitores de Graduação das Universidades Brasileiras, Fórum Nacional dos Pró-Reitores de Extensão, UNDIME, CONSED, CNTE para subsidiar discussão na Audiência Pública Nacional/CNE sobre a Formação do Professor para a Educação Básica em cursos de Nível Superior, Brasília, 23/04/2001.

Superiores. Na análise feita por Araújo (2015), o que pode ser observado após essa resolução, foi a retirada do curso Normal Superior das faculdades, centros e departamentos de Educação.

Desta forma, o que encontramos a partir de então é a prevalência do curso de Pedagogia como *lócus* de formação de professores para a Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental e das licenciaturas para os anos finais e o Ensino Médio.

Concomitante a esse processo de definição do *lócus* de formação de professores, desde 2000, a ANFOPE reiterava a necessidade dos cursos de formação de professores terem uma base comum nacional, fossem eles de Pedagogia ou qualquer licenciatura específica, de forma a garantir “[...] uma concepção básica de formação que orienta a definição de conhecimentos fundamentais para o trabalho pedagógico, da articulação da teoria e prática, e das relações entre educação e sociedade.” (ANFOPE, 2000, p. 27).

Colocava-se, desta forma, a docência como base para a formação de qualquer curso de formação de professores, iniciando assim uma luta pela reformulação curricular dos cursos de formação de professores.

Coerente com essa perspectiva que possibilita a formação de profissionais de educação autônomos e críticos, comprometidos com a mudança das condições de desigualdade da população brasileira, defende-se uma concepção sócio-histórica de educador onde a docência seja a base de sua identidade profissional. Que seja capaz de compreender criticamente os determinantes e as contradições do contexto em que está inserido, assim como de atuar na transformação desse contexto e na criação das condições para que se efetivem os processos de ensino-aprendizagem (ANFOPE, 2004, p. 12).

Em contrapartida, gerou-se uma calorosa discussão entre a ANFOPE e o GT Licenciaturas¹⁰ (ANPED) onde estabeleceu-se um antagonismo de ideias entre a

¹⁰ Professores organizados durante a I Conferência Brasileira de Educação (São Paulo, PUC/1980) constituíram o Comitê Nacional Pró-Formação do Educador, transformado, em 1983, em Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador (CONARCFE) e, em 1990, em Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação (ANFOPE). Durante o I Encontro Nacional de Reformulação dos Cursos de Preparação de Recursos Humanos para a Educação (Belo Horizonte, nov. 1983) houve um acordo com membros da Diretoria da ANPEd, também participantes desse encontro, para ser organizado um Grupo de Trabalho que viesse a tratar das questões que afetavam a formação de profissionais da educação. A proposta de criação foi lançada e o GT Licenciaturas foi constituído sob a coordenação da professora Míriam Krasilchik, com seus membros

então representante da ANFOPE, Helena Costa Lopes de Freitas e os renomados pesquisadores José Carlos Libâneo e Selma Garrido Pimenta (MELO, 2015).

Se por um lado a ANFOPE defendia que a base da formação de professores é a docência, os outros pesquisadores questionavam a real possibilidade de um só curso, no caso Pedagogia, formar professores e ao mesmo tempo gestores e cientistas educacionais.

Esse embate fica claro no Documento Norteador para Elaboração das Diretrizes Curriculares para os Cursos de Formação de Professores – GT Licenciaturas, encaminhado à SESu/MEC em 1999, onde o voto da representante da ANFOPE aparece separado dos outros pesquisadores.

O posicionamento de Libâneo e Pimenta foi compartilhado, posteriormente, por Silva (2006), Kuenzer e Rodrigues (2006), Franco (2011) entre outros.

Franco (2011) afirma que é necessário diferenciar docente de pedagogo, pois entende que pedagogo é aquele profissional que investigará os estudos pedagógicos que fundamentam a práxis educativa.

Se, no entanto, afirmarmos que a base identitária da formação do pedagogo será a docência, estaremos inadequadamente invertendo a lógica desta epistemologia. Pois estaremos partindo, para identificar um campo conceitual, não de sua matriz conceitual, mas de uma de suas decorrentes práticas, no caso, a docência (FRANCO, 2011, p. 125).

Embates como esses vêm ancorando a formulação de resoluções e pareceres pelo MEC, de modo que a recente Resolução nº 2 de julho de 2015, atendendo a demanda posta pela deliberação surgida a partir da reunião ordinária Itinerante do Conselho Nacional de Educação, sediada em Recife (Abril, 2015) considera:

...a complexidade e multirreferencialidade dos estudos que os englobam, bem como a formação para o exercício integrado e indissociável da docência na educação básica, da gestão dos processos educativos escolares e não escolares, da produção e difusão do conhecimento científico tecnológico e educacional estruturam-se por meio da garantia de base comum nacional das orientações curriculares (BRASIL, 2015, p. 11).

Essa mesma resolução, em seu artigo 5º define que os cursos de formação de professores devem assegurar a base comum nacional “...pautada pela concepção de educação como processo emancipatório e permanente, bem como pelo reconhecimento da especificidade do trabalho docente, que conduz à *práxis* como expressão da articulação entre teoria e prática...” (BRASIL, 2015, p.6)

Neste cenário da formação de professores no Brasil, é importante destacar a influência das ideias neoliberais, onde as políticas de formação docente são marcadas pela ligeireza e superficialidade, retornando ao seu caráter tecnicista e pragmático, ao se tentar legitimar espaços de formação distantes da pesquisa:

[...] visando a reduzir os altos custos com a formação desenvolvida em instituições universitárias com investigação e pesquisa, a partilhar a ampliação da oferta de ensino superior com instituições privadas e a tornar mais ágil, prática e eficiente a formação dos quadros do magistério. [...], condições necessárias para ‘aterrizar a reforma na sala de aula’, em outras palavras, a formação superior, mas não necessariamente universitária – pós-secundária – [...] (FREITAS, 2002, p. 1101)

Tal aspecto será focalizado com mais detalhes no próximo item deste capítulo, no qual será exposta uma breve discussão acerca do contexto neoliberal, bem como a influência deste projeto ao precarizar a formação de professores.

1.2 O contexto neoliberal e a formação de professores

Entende-se neoliberalismo como sendo uma política ideológica e teórica embasada no Capitalismo¹¹, trazendo como premissas a lógica de mercado, a incapacidade da gerência do país pelo Estado e a parceria público/privado. De acordo com Anderson (1996) “trata-se de um corpo de doutrina coerente, autoconsciente, militante, lucidamente decidido a transformar todo o mundo a sua imagem, em sua ambição estrutural e sua extensão internacional” (p.56).

¹¹ Relação de produção onde a força de trabalho é tida como mercadoria, possuindo seu valor de troca dentro de uma organização de classes onde o proprietário dispõe dos meios e instrumentos de trabalho e o assalariado troca sua força de trabalho por dinheiro (capital). Ver mais sobre Capitalismo em Frigotto (1984)

Essa ideologia tem origem após a Segunda Guerra Mundial, quando o mundo se viu diante da necessidade de reestruturação social. No entanto, ainda segundo Anderson (1996), para realizar essa reestruturação o caminho seria a contenção orçamentária, a redução de gastos com o bem-estar social e a restauração da taxa “natural” de desemprego.

Para o neoliberalismo, não é o capitalismo que se encontra em crise, mas o Estado. Encontrando-se em crise, a estratégia de superação seria a redução da atuação estatal e a consequente reforma do Estado, fazendo prevalecer a lógica de mercado, a qual vai desempenhar o papel heroico da reforma.

Para a concretização dessa estratégia, o neoliberalismo propõe a privatização dos serviços prestados pelo Estado, a redução de gastos com as políticas sociais e a diminuição do papel das instituições públicas.

A força condutora da reforma do Estado proposta pelo neoliberalismo é a parceria público/privado que através de uma economia mista, alimenta a lógica do capitalismo. Se antes os serviços públicos eram prestados exclusivamente por empresas com gestão pública, agora admite-se a prestação de serviço público por gestores empresariais, pautados na premissa de qualidade e eficiência.

Visando atender a essa lógica, o mercado reconfigura o significado da educação, criando novas identidades firmadas no individualismo competitivo e no instrumentalismo. A escola assume como propósito comum o pragmatismo¹² e o auto-interesse, o que nos leva a relacionar o nosso próprio desenvolvimento ao crescimento de nossa instituição. A chave de toda essa força transformadora é uma gestão que desgasta os regimes ético-profissionais nas escolas e os substitui por regimes empresariais competitivos. Desta forma, o ato de ensinar e a subjetividade alteram-se profundamente, numa lógica que supervaloriza as iniciativas e a resolução de problemas, revelando com isso uma postura flexível, mas controladora ao apresentar práticas de vigilância e auto-monitoramento.

Ao analisar os pressupostos de Claus Offe sobre a teoria do capital de Marx e suas formulações sobre o Estado, Holfing (2001) traz destaque à característica

¹² Pragmatismo é um pensamento filosófico criado pelo filósofo americano Charles Sanders Peirce (1839-1914), pelo psicólogo William James (1839-1910) e pelo jurista Oliver Wendell Holmes (1841-1935) que considera o valor prático como critério da verdade.

moderna que sustenta o Estado Neoliberal: a liberdade de escolha individual. Essa característica fortalece um regime de livre mercado, descentralizando do Estado a responsabilidade com a Educação e articulando a política educacional com a iniciativa privada. Da mesma forma, perpetua a estratificação social ao possibilitar que cada indivíduo assuma um lugar de acordo com seus próprios méritos e possibilidades.

No Brasil, o movimento da reforma do Estado baseado em princípios neoliberais tem início na década de 1990, no governo do presidente Fernando Henrique Cardoso, através do Projeto de Reforma do Estado apresentado pelo MARE (Ministério da Administração e Reforma do Estado), que traçava as seguintes estratégias: a privatização, a publicização¹³ e a terceirização¹⁴.

Grande parte das estratégias do neoliberalismo tem se materializado na criação de um Terceiro Setor, termo usado por muitos autores¹⁵ para definir propriedades não estatais, portanto, de iniciativas privadas, mas com um sentido público.

Montaño (2002) adverte que a parceria entre Estado e instituições privadas injeta uma fatia generosa de recursos públicos em empresas privadas, que passam a assumir considerável poder econômico e político, principalmente quando esses recursos advêm de agências internacionais, a exemplo do Banco Mundial, sem passar pela intermediação do Estado. É o poder internacional ditando as políticas internas e locais.

As organizações deste Terceiro Setor influenciam política e economicamente as decisões do Estado e ao passarem a impressão de que possuem interesse em trabalhar pela sociedade civil, acabam por arrasar as instituições realmente representativas dessa sociedade, como os sindicatos, os movimentos sociais e os partidos políticos (PEREIRA, 1997).

A ousadia dessa reforma estrutural das organizações públicas atinge diretamente a formação e a atuação dos professores ao mudar o significado do que é ser professor. Professores são transformados em produtores/fornecedores,

¹³ Publicização consiste na “transferência para o setor público não-estatal dos serviços sociais e científicos que hoje o Estado presta” (PEREIRA, 2006)

¹⁴ Terceirização é o processo de transferência para o setor privado dos serviços de apoio ou auxiliares. Ver mais em Pereira (2009)

¹⁵ Montaño, 2002; Fernandes, 1994; Coelho, 2000; Pereira, 2009; Peroni, 2009 entre outros)

empresários da educação e administradores, para que novos papéis e subjetividades sejam criados (BALL, 2005). Eles se veem submersos num esquema performativo, de competição e eficiência, assistindo a complexidade humana ser reduzida em números de uma tabela.

Entende-se, desta forma, a afirmação feita por Giddens (1994, p. 367): "...a globalização invade os contextos locais mas não os destrói; pelo contrário, novas formas de identidade e auto expressão cultural local são, por consequência, conectadas ao processo de globalização".

Para Ball (2005), cada vez mais a formação de professores é pensada de forma a corresponder às demandas externas, fazendo com que os professores aproximem-se mais a técnicos em pedagogia, aplicadores de planejamentos e projetos pré-determinados do que a profissionais capazes de julgamento crítico e reflexão, dotados de autonomia para definir suas próprias escolhas pedagógicas.

A eficácia prevalece sobre a ética; a ordem, sobre a ambivalência. Essa mudança na consciência e na identidade do professor apoia-se e se ramifica pela introdução, na preparação do professor, de formas novas de treinamento não intelectualizado, baseado na competência (BALL, 2005, p.548)

Mesmo sendo caracterizado como um produto imaterial, a produção de um professor não escapa da influência das formas de racionalização que o Estado capitalista impõe. Essa influência é sentida na perda gradativa da autonomia do professor que passa a dominar uma parcela mínima do ato pedagógico, sendo suficiente apenas o domínio dos conteúdos da Educação Básica e a capacidade de resolver problemas imediatos, eximindo-o do compromisso social e político de sua prática (SILVA C.,2011). Nesse mundo globalizado e economicamente organizado não há espaço para a autenticidade do professor, pois para corresponder às expectativas do sistema basta ele estar equipado com métodos padronizados e adequado à lógica do mercado.

O ambicioso projeto neoliberal impacta diretamente a escola, de modo que a economia e a competitividade passam a nortear suas ações. Na década de 90, a educação no Brasil, bem como em outras partes do mundo, começa a sofrer a intervenção do Banco Mundial, principal financiador de projetos de desenvolvimento de países subdesenvolvidos. Na análise feita por Torres (2000):

O modelo educativo que nos propõe o BM é um modelo escolar com duas grandes ausências: os professores e a pedagogia. Um modelo de escola configurado em torno de variáveis observáveis e quantificáveis e que não comporta os aspectos especificamente qualitativos, ou seja, aqueles que não podem ser medidos mas que constituem, porém, a essência da educação [...] a ausência do professorado na definição, discussão e tomada de decisões de uma política educativa termina por selar esse discurso formulado por economistas para ser implementado por professores.” (p.139)

Ball (2005) nos faz lembrar que os chavões “sociedade de aprendizagem” ou “economia baseada no conhecimento” nada mais são do que poderosas construções baseadas no consenso de que políticas educativas devem ser regidas pelas políticas econômicas.

Um exemplo nacional da atuação do projeto neoliberal, através do Terceiro Setor, na organização escolar e na conseqüente atuação do professor é denunciado numa pesquisa realizada pelo Núcleo de Política e Gestão da Educação da UFRGS (Universidade Federal do Rio Grande do Sul), que analisou a parceria de dois municípios com o Instituto Ayrton Senna¹⁶.

As escolas parceiras desse instituto recebiam prontos os seus planos de ensino e as suas avaliações, tendo um cronograma rígido a ser seguido e sendo avaliadas por uma supervisão que obedece à lógica empresarial. Ao analisar essa parceria, Peroni (2009) demonstra que parte da função primordial do professor, conquistada historicamente, e que é capaz de tornar a escola um espaço democrático, é abarcada pela lógica capitalista, que visa resultados, eficácia e padronização.

Frigotto (1984) ao discutir a questão do parcelamento do trabalho do professor como parte das estratégias neoliberais para a educação, lembra que a escola, apesar de não ser uma instituição econômica, organiza seu trabalho

¹⁶ O Instituto Ayrton Senna é uma organização não-governamental, sem fins lucrativos, mas que recebe recursos públicos. Fundada em 1994, atua em parceria com escolas, prefeituras, empresas, universidades e outras ONGs. Tem como objetivo principal a criação de oportunidades de desenvolvimento para jovens e crianças (Informações obtidas no site www.institutoayrtonsenna.org.br). Ao analisar a parceria deste Instituto com uma rede pública de ensino brasileira, Peroni (2009) relata a perda da autonomia dos professores ao serem obrigados a cumprir metas, conteúdos sistematicamente programados e aplicar extensas avaliações padronizadas. O acompanhamento do desempenho do aluno e do professor é constantemente controlado, através de reuniões semanais e sistemas de coleta de dados.

dividindo tarefas, onde especialistas pensam, planejam e supervisionam um programa que os trabalhadores-professores irão apenas decodificar.

De forma análoga, Gentili (1996) compara esse parcelamento do trabalho do professor com o processo de produção do Big Mac da empresa McDonald's, onde os funcionários desta empresa, alienados do processo completo de fabricação deste alimento, são treinados para o bem fazer de uma parcela mínima dessa atividade. Formar professores, então, não se torna mais complexo do que treinar fazedores de lanches.

No Brasil, podemos observar o aligeiramento da formação de professores, ofertada por diversas instituições-empresas que elaboram seu currículo (cardápio de ofertas) de acordo com as necessidades do mercado, muitas vezes financiada com recursos públicos. Também é sentida essa reestruturação de caráter neoliberal na formação dos professores ao constatar-se a crescente oferta por parte do MEC de pacotes prontos¹⁷, que ignoram a inteligência e a experiência que os professores podem oferecer para a construção de suas próprias práticas. Giroux (1997) compara esses professores à técnicos de alto nível, cumprindo objetivos decididos por especialistas distantes da realidade cotidiana da vida em sala de aula, denominando esses pacotes como pedagogia do gerenciamento, onde o conhecimento é subdividido em partes padronizadas, facilmente gerenciadas e consumidas e medido por avaliações predeterminadas.

A formação dos professores limita-se ao compartilhamento de atividades práticas eficientes para se cumprir um currículo mínimo e em adquirir capacidade técnica em aplicar metodologias de ensino, sem refletir as bases em que estas se consolidaram ou a que realmente essa proposta se presta.

A reforma neoliberal para a educação também atinge a maneira como o professor enxerga seu papel na escola e o modo como se relaciona com seus pares. Ao professor tem sido posta a ideia de que ele é o gestor de si mesmo e, portanto, responsável por sua (im)produtividade, levando-o muitas vezes a assumir práticas pedagógicas que não conversam com sua filosofia de ensino mas que produzem

¹⁷ Como exemplos temos: PNAIC (Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa), PARFOR (Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica), Programa Nacional de Formação Continuada em Tecnologia Educacional (PROINFO INTEGRADO) entre outros.

resultados eficazes. Isso muitas vezes fere sua subjetividade e insere-o numa lógica competitiva de mercado, em que produção gera gratificação, e o desempenho individual supera o coletivo. Uma vez que o individual supera o coletivo, as relações com o outro se reconfiguram para um formato de competição e superação, enfraquecidas pela ausência de momentos reflexivos sobre o caráter ético-político-pedagógico da profissão do professor. (GENTILLI, 1996)

Para Gentilli (1996), a função social da escola reduz-se à empregabilidade, que deve nortear seu trabalho para as demandas colocadas pelo mercado. Com esse objetivo, a reforma neoliberal para a educação é ao mesmo tempo centralizadora e descentralizante. Descentralizante quando traz a gestão da escola para esferas cada vez menores, como a municipal e ao próprio grupo gestor da escola, que se responsabiliza pela eficácia e eficiência de seu sistema; e centralizadora quando define os conteúdos que deverão circular pelas instituições de forma mínima e controla seus resultados por meio de avaliações padronizadas.

Questionar essa lógica neoliberal imposta para a formação do professorado enquanto técnicos aplicadores de currículos premeditados é tarefa de resistência que deve também partir dos próprios professores em seu *lócus* de formação e atuação.

Sendo o estágio docente um importante momento formativo para o professor em situação de formação inicial, corre-se risco também nesse ponto de moldá-lo nos padrões neoliberais ao sujeitá-lo apenas, ora por parte das instituições formadoras *fast-food* ora por iniciativa de ordem política/administrativa, ao conhecimento prático do fazer docente. Quando o tempo dedicado ao estágio prioriza as aprendizagens de ordem prática sem a merecida problematização delas, tanto de ordem ideológica, filosófica como metodológica, resume-se a formação do professor à perspectiva da racionalidade prática, atingindo assertivamente os objetivos neoliberais para a educação.

O que se pretende colocar aqui é a necessidade, mesmo sob influência neoliberal, entender o estágio docente como oportunidade de interação entre a universidade, local em que se discutem os conhecimentos culturais-cognitivos (SAVIANI, 2009) e a escola, local onde esses conhecimentos se traduzem em didáticos-pedagógicos. Estabelecer diálogo entre os atores dessas esferas é fundamental para obter avanços no que tange à formação de professores.

Tendo em vista essas colocações, buscamos mostrar no item que se segue como vem se configurando atualmente a concepção legal acerca do estágio na formação dos professores, bem como alguns programas de fomento à formação de professores.

1.3 Estágio e programas de formação de professores

A palavra estágio tem origem no latim medieval *stagium*, que significa fase ou etapa preparatória. Encontramos, já no século XIX, a utilização do verbete francês *stagiaire*, assumido pela Língua Portuguesa com grafia e significado semelhantes.

O dicionário de língua portuguesa Aurélio traz a seguinte definição para estágio:

Sm. 1. Período de estudos práticos, exigido dos candidatos ao exercício de certas profissões liberais: estágio de engenharia; estágio pedagógico. 2. Período probatório, durante o qual uma pessoa exerce uma atividade temporária numa empresa. 3. Aprendizagem, experiência. (FERREIRA, 1999).

A primeira lei a regulamentar o estágio no Brasil foi a nº 6494, de 1972, que em seu artigo 1º sinaliza o estágio como sendo complementação do ensino e da aprendizagem, porém não apresenta nenhuma definição conceitual para o termo.

Somente em 1982, com o decreto nº 87.497, evidencia-se a primeira concepção legal:

[...] atividades de aprendizagem social, profissional e cultural, proporcionadas ao estudante pela participação em situações reais de vida e trabalho de seu meio, sendo realizada na comunidade em geral ou junto a pessoas jurídicas de direito público ou privado, sob responsabilidade e coordenação da instituição de ensino. (Art. 1º, decreto 87.497)

A lei 8.859/1994, alterando o referido decreto, definiu que as instituições públicas e privadas poderiam aceitar como estagiários, além dos estudantes de ensino superior e profissionalizante, também os de escolas de educação especial.

Sendo revogada em 25 de setembro de 2008, foi substituída pela lei 11.788, que definiu estágio como “[...] ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo [...]”

A lei 11.788/2008 salienta o caráter formativo do estágio e de seu vínculo não-empregatício com a parte concedente do estágio, correspondendo, assim, à orientação feita pelo Ministério do Trabalho (MT) através da Notificação Recomendatória nº741/2002 ao Conselho dos Reitores às Instituições de Ensino Superior (IES) que reitera a necessidade de se cumprirem as formalidades exigidas a fim de que a atividade de estágio não se caracterize como um emprego informal acobertado por contratos de trabalho sem garantias trabalhistas e previdenciárias.

Na análise dos movimentos que culminaram com a promulgação da referida lei, Coutinho e Dengenszain (2002) afirmam que a lei 11.788/2008 também é resultado das diversas e fundamentais discussões realizadas pelo Fórum de Pró-reitores de Graduação das Universidades Brasileiras – ForGRAD – que apontaram para a necessidade de articulação entre mundo acadêmico e mundo do trabalho nas atividades de estágio.

A comissão do ForGRAD foi convidada a compor um GTI (Grupo de Trabalho Interministerial) criado pela portaria nº838 de 23/06/2003, juntamente com o Ministério da Previdência Social (MPS), o MT e o MEC. Esse GTI, então, produziu um documento como minuta de lei, contendo catorze artigos que tratavam a questão do estágio que influenciaram a redação da lei 11.788/2008.

Destacamos aqui a definição que essa lei traz sobre estágio obrigatório e estágio não obrigatório:

Art. 2º O estágio poderá ser obrigatório ou não-obrigatório, conforme determinação das diretrizes curriculares da etapa, modalidade e área de ensino e do projeto pedagógico do curso.

§ 1º Estágio obrigatório é aquele definido como tal no projeto do curso, cuja carga horária é requisito para aprovação e obtenção de diploma.

§ 2º Estágio não-obrigatório é aquele desenvolvido como atividade opcional, acrescida à carga horária regular e obrigatória.

Para ambos os casos, o artigo 3º da mesma lei destaca a obrigatoriedade dos estágios serem realizados sob supervisão, sendo então denominados como estágio supervisionado. No caso do Programa Professor Aprendiz, onde se concretiza essa pesquisa, o estágio não-obrigatório recebe supervisão da equipe pedagógica das instituições escolares.

No que se refere ao estágio na área educacional, Zeichner entende que estágios de ensino referem-se a

“ [...] todas as variedades de observação e de experiência docente em um programa de formação inicial de professores: experiências de campo que precedem o trabalho em cursos acadêmicos, as experiências precoces incluídas nos cursos acadêmicos, e as práticas de ensino e programas de iniciação.” (1992, p.297)

Sob luz legislativa, a LDBEN 9394/96, em seu artigo 1º § 2º, bem como o artigo 3º, XI e reforçado posteriormente pelo Parecer do Conselho Nacional de Educação 09/2001, o estágio é definido como um momento para se efetivar, sob a supervisão de um profissional experiente, o processo de ensino e de aprendizagem que levará o estagiário a se tornar um profissional competente.

Essa concepção de estágio é fortalecida pelo Parecer CNE/CP 21/2001:

Entre outros objetivos, pode-se dizer que o estágio pretende oferecer ao futuro licenciado um conhecimento do real em situação de trabalho, isto é diretamente em unidades escolares dos sistemas de ensino. É também um momento para se verificar e provar (em si e no outro) a realização das competências exigidas na prática profissional e exigíveis dos formandos, especialmente quanto à regência (p.11)

Consideramos o Parecer CNE/CP 09/2001 um avanço na compreensão sobre a importância da prática de ensino para a formação de professores quando diferencia o tempo de prática de ensino curricular com o tempo de estágio supervisionado.

O Parecer recomenda um acréscimo de 100 horas ao proposto pela LDB 9394/96 para a prática como componente curricular e faz a mesma recomendação de acréscimo ao estágio curricular supervisionado, totalizando 400 horas para cada atividade. Esclarece ainda que a prática como componente curricular deve permear todo o curso de formação de professores, inclusive o tempo dedicado ao estágio supervisionado. Essa diferenciação fica mais clara a partir do Parecer CNE/CP 28/2001c:

A prática como componente curricular é, pois, uma prática que produz algo no âmbito do ensino. Sendo a prática um trabalho consciente cujas diretrizes se nutrem do Parecer 9/2001 ela terá que ser uma atividade tão flexível quanto outros pontos de apoio do processo formativo, a fim de dar conta dos múltiplos modos de ser da atividade acadêmico científica. Assim, ela deve ser planejada quando da elaboração do projeto pedagógico e seu acontecer deve se dar desde o início da duração do processo formativo e se

estender ao longo de todo o seu processo. Em articulação intrínseca com o estágio supervisionado e com as atividades de trabalho acadêmico, ela concorre conjuntamente para a formação da identidade do professor como educador. (p. 9)

Com a aprovação do Plano Nacional de Educação 2014-2024, através da Lei nº13005 de 24 de junho de 2014, se estabelecem inúmeras metas relacionadas à formação de professores. Entre elas pode ser destacada a meta 15, que coloca a União, os Estados e Municípios em regime de colaboração para garantirem a formação de professores em nível superior em curso de licenciatura na área em que atuam. Como estratégias para essa meta, ressaltamos os seguintes aspectos:

15.3) Ampliar programa permanente de iniciação à docência a estudantes matriculados em cursos de licenciatura, a fim de aprimorar a formação de profissionais para atuar no magistério da educação básica.

15.8) Valorizar as práticas de ensino e os estágios nos cursos de formação de nível médio e superior dos profissionais de educação, visando ao trabalho sistemático de articulação entre formação acadêmica e as demandas da educação básica.

Na recente Deliberação CEE 154/2017, os legisladores destacam ainda a necessidade da prática como componente curricular se tornar uma metodologia de trabalho nos cursos de formação de professores, já que eles só podem promover práticas de ensino inovadoras nos ambientes escolares que atuarão se também passarem por elas. Sendo assim, refletir como se transpõe didaticamente aquilo que se aprende é tarefa para todas as etapas da formação de um professor.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior e para a formação continuada através da Resolução nº2 de 1º de julho de 2015 reitera o § 1º do artigo 62 da LDB que coloca em regime de colaboração os sistemas de ensino e as instituições formadoras, deixando claro o reconhecimento do espaço escolar como necessário à formação dos profissionais do magistério, ideia constantemente defendida no corpo da resolução e nitidamente declarada no inciso 2 do sexto parágrafo: “a inserção dos estudantes de licenciatura nas instituições de Educação Básica da Rede Pública de Ensino, espaço privilegiado da práxis docente” (BRASIL, 2015, p.5), reforçando a necessidade de se ter a escola não apenas como recepcionadora de estagiários, mas como co-responsável pela formação dos futuros docentes (BUENO, 2016).

Para isso, a recente resolução dedica seu décimo primeiro artigo ao professor formador que recebe sob sua tutoria um estagiário. Destacamos em especial o inciso sexto:

VI - organização institucional para a formação dos formadores, incluindo tempo e espaço na jornada de trabalho para as atividades coletivas e para o estudo e a investigação sobre o aprendizado dos professores em formação; (BRASIL, 2015, p.9).

No entanto, a resolução não deixa claro como se efetivará esse novo papel que o professor da escola de Educação Básica passa a assumir diante da formação de seus pares. Benites (2012) chama atenção à necessidade de se criarem espaço/tempo para momentos de reflexão e recursos financeiros para que isso se sustente, de modo que se minimize

[...]uma lacuna no que diz respeito à figura do professor-colaborador, com relação a sua formação para se tornar um formador de professores, para prepará-lo para o momento do estágio, bem como a ausência de suportes dado a esse professor. (p.26)

Visando atender à proposta de articulação entre formação acadêmica e formação prática, inicialmente apresentada pelo Parecer CNE/CP 09/2001 e posteriormente ratificada por pareceres e resoluções seguintes, Instituições de Ensino Superior (IES) que se dedicam a formar professores bem como a CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) passaram a articular a formação acadêmica com a formação prática.

Para situar o leitor acerca de como algumas instituições vem se organizando de forma a articular a prática como componente curricular, discorreremos nas linhas que se seguem, duas iniciativas pautadas nos pareceres supracitados. Posteriormente, apresentaremos dois programas de fomento à formação de professores: um no âmbito nacional, o PIBID e outro, no âmbito municipal, o Programa Professor Aprendiz.

A aprendizagem da docência desenvolvida dentro Programa Professor Aprendiz caracteriza-se como sendo um estágio não-obrigatório e remunerado, tendo a supervisão do orientador pedagógico da unidade escolar onde se encontra o estagiário. As horas cumpridas pelo estudante no programa são incorporadas às

atividades complementares exigidas para a conclusão do curso superior pela maioria das instituições superiores cadastradas no programa, sendo que algumas aceitam o tempo do estudante no programa como parte da carga horária de estágio obrigatório, desde que coincidam com o semestre dedicado ao estágio na grade curricular do curso.

A primeira das iniciativas que queremos evidenciar é o Programa de Residência Pedagógica (PRP), desenvolvido pela Universidade Federal de São Paulo nas escolas públicas do município de Guarulhos-SP e relatada pelas autoras Giglio e Lugli (2013) com base em pesquisa de campo realizada por elas desde 2009. Esse programa foi concebido a partir de uma pesquisa realizada nos anos de 2007 e 2008, financiada pelo Prodocência¹⁸ (MEC-CAPES) e da necessidade de revisar a matriz curricular do curso de Pedagogia da UNIFESP que visava atender ao Parecer CNE/CP 9/2001:

Outro problema refere-se à organização do tempo dos estágios, geralmente curtos e pontuais: é muito diferente observar um dia de aula numa classe uma vez por semana, por exemplo, e poder acompanhar a rotina do trabalho pedagógico durante um período contínuo em que se pode ver o desenvolvimento das propostas, a dinâmica do grupo e da própria escola e outros aspectos não observáveis em estágios pontuais. Além disso, é completamente inadequado que a ida dos professores às escolas aconteça somente na etapa final de sua formação, pois isso não possibilita que haja tempo suficiente para abordar as diferentes dimensões do trabalho de professor, nem permite um processo progressivo de aprendizado (p.23)

A proposta do PRP tem como base a Pedagogia da Alternância, desenvolvida no início do século XX na França para atender as singularidades da vida agrícola. A ideia era alternar o período escolar com os períodos de cultivo ou colheita nas áreas agrícolas, de forma que nenhum deles fosse prejudicado.

No Brasil, as primeiras experiências de formação com base nesta pedagogia ocorreram no final da década de 60, denominada como Escolas Família Agrícola (Silva L., 2008). Atualmente, há mais de 250 experiências de formação que se apoiam nessa estrutura.

¹⁸ O Programa de Consolidação das Licenciaturas, criado em 2006, financia projetos voltados para a formação e o exercício profissional de futuros docentes. A finalidade do programa é o fomento à inovação e à elevação da qualidade dos cursos de formação para o magistério da Educação Básica. Ver mais em: www.capes.gov.br/educacaobasica

A Pedagogia da Alternância pode contribuir de forma significativa na reorganização da matriz curricular do curso de Pedagogia da UNIFESP, sendo base para a organização de disciplinas que alternassem o estudo das teorias, a imersão nas escolas-campo, que seriam lugar de aprendizagem prática e os espaços para a reflexão da práxis educativa.

Segundo Gimonet (2007) com a alternância uma pedagogia plana dá lugar a uma pedagogia no espaço e no tempo, superando a clássica triangulação professor-aluno-saber no seio de uma classe.

O Programa de Residência Pedagógica organizou-se de forma a garantir, durante os dois primeiros anos do curso de Pedagogia, quatro disciplinas denominadas de Práticas Pedagógicas Programadas, que visam preparar o estudante para a imersão nas escolas-campo. O objetivo dessas disciplinas é o desenvolvimento da pesquisa de campo, da pesquisa documental, observação, intervenção e propostas de ação. Nestas disciplinas, os estudantes trabalham em grupos menores orientados por um professor preceptor (termo usado para definir o professor responsável pelo estágio).

Nos dois anos finais do curso de Pedagogia, os estudantes participam de mais quatro disciplinas voltadas aos estágios curriculares, contemplando as esferas da Educação infantil, Ensino Fundamental, Educação de Jovens e Adultos e Gestão Educacional.

Diferindo de estágios curriculares convencionais, os propostos por esse curso da UNIFESP prima pela ininterruptão, pois garante a parceria do estudante com um único professor durante 20 dias letivos consecutivos, onde se desenvolve um Projeto de Ação Pedagógica orientado pelo professor preceptor e pelo professor-formador (termo usado para definir o professor da escola-campo). No caso do estágio na Gestão Educacional, o estudante acompanha um gestor por 10 dias consecutivos.

Ao expor a experiência do PRP, Giglio e Lugli (2013) entendem que, desta forma, o curso de Pedagogia da UNIFESP, além de garantir a carga horária obrigatória de estágio docente, também garante a alternância de tempos para a prática e para a teoria ao afirmarem que sendo um curso de jornada parcial, o estudante tem a oportunidade de residir (termo cedido pela experiência da formação médica) por um período ininterrupto nas escolas-campo.

Para as autoras, outras contribuições que essa metodologia de formação de professores apresenta são a efetiva colaboração entre escola e universidade e a superação da dicotômica relação entre teoria e prática, a articulação entre tempos, saberes e espaços educativos.

Em contrapartida, o PRP apresentou algumas lacunas, entre as quais estão a necessidade de formação continuada através da parceria escola/universidade, o reconhecimento do programa por parte dos gestores de algumas escolas públicas e os impactos causados pelas políticas educativas de governos que se sucedem.

Ao analisar o desenvolvimento do PRP, Panizzolo et. al. (2012) destaca a resistência dos professores e das escolas-campo às propostas da universidade, evidenciando a necessidade de estreitar relações entre os envolvidos nesse projeto, desde professores a representantes do sistema público com o objetivo de se responsabilizarem mutuamente pela formação do futuro professor.

Outra prática que busca articular o modelo dos conteúdos culturais-cognitivos ao modelo pedagógico-didático é a desenvolvida pelo Departamento de Educação da UNESP – Rio Claro desde 2006, articulada pelo curso de Pedagogia em parceria com as escolas públicas municipais da cidade que, anualmente, podem ou não aderir ao projeto.

O eixo norteador da proposta é a parceria intergeracional, que segundo Sarti (2009) é a relação que se estabelece entre gerações de docentes, que encerram maneiras diferentes de conceber a docência, as práticas pedagógicas, os discursos e os valores. Formam uma geração de docentes, portanto, pessoas que compartilham o mesmo habitus de professor (Silva M., 2011, Perrenoud, 1993 e Bueno, 1996), ou seja, o conjunto de maneiras que os professores assumem para atuar e compreender o ensino escolar.

Ao aderir ao projeto, o professor recebe um aluno cursando o quarto semestre do curso de Pedagogia em sua classe regular, que o acompanhará ao longo de 45 horas de estágio durante o segundo semestre letivo.

Durante esse período, o aluno é orientado pela universidade a reunir informações sobre a vida cotidiana da escola como também da rotina da classe. Ele é convidado a afinar seu olhar, buscando informações daquilo que lhe chama mais atenção, como a relação professor e aluno, os materiais disponíveis, a organização da rotina escolar etc. Com essas informações, ele discorrerá uma problematização

sobre sua própria formação, sendo levado a pensar porque determinado fato lhe chamou atenção e o que pensa sobre esse fato. Desta forma, ele também é convidado a pensar o que levou o professor a decidir por determinado caminho em detrimento de outro e sobre o seu próprio lugar de observador.

De posse dessas informações, a universidade traz o cotidiano escolar para a discussão em sala de aula à luz de um referencial teórico escolhido, dando assim, caráter formativo ao estágio.

Durante o semestre em que discorrem as 45 horas de estágio, os professores participantes são convidados a frequentarem um grupo na universidade, onde podem compartilhar as especificidades do trabalho docente e como é receber um estagiário na sua sala de aula.

No semestre seguinte, após esse preparo dos estudantes que transitam de seu ofício de alunos para o ofício de professores, a parceria intergeracional passa a se efetivar. Durante três meses e meio, com um total de 60h, os estudantes de Pedagogia retornam para as escolas (mas nem sempre a mesma em que estiveram no semestre anterior) para exercerem o ofício docente em parceria com o professor, que partilharão da elaboração e execução do plano de ensino.

Inicialmente, a dupla propõe um plano de trabalho conjunto, que será acompanhado pelo docente da universidade, responsável pelo estágio. Quando o plano de trabalho está em andamento, o estudante de Pedagogia partilha suas experiências durante as aulas de estágio e os professores participantes são convidados para um curso de extensão na universidade, onde também podem partilhar as experiências vividas em parceria. Para estimular a parceria colaborativa, o professor participante e o estudante de Pedagogia relatam as experiências que viveram durante a parceria.

Na análise desses relatórios, realizada por Sarti (2009), constata-se que os professores participantes perceberam a parceria como possibilidade de formação contínua e de reavivamento da profissão, já que muitos relataram sentirem-se mais motivados com a presença do estagiário.

Da mesma forma, os estagiários relatam que puderam experimentar a docência com mais segurança e vivenciar saberes que são próprios aos docentes com mais anos de experiência.

A referida autora finaliza suas considerações propondo a parceria intergeracional como uma cultura de formação para o magistério.

As duas propostas apresentadas até aqui se caracterizam como práticas que se enquadram no âmbito do estágio obrigatório do curso de formação de professores. No entanto, o tempo dedicado à aprendizagem de uma profissão pode não se limitar ao estágio obrigatório do curso, podendo expandir-se dentro de programas de fomento à iniciação à docência, como é o caso dos programas que apresentaremos a seguir. Vale ressaltar, neste momento, que um programa de formação de professores não é tido como uma política pública, podendo ser cancelado ou modificado conforme o entendimento do governo vigente e de seus interesses políticos e econômicos.

Uma das mais recentes iniciativas públicas de fomento à formação de professores no Brasil gerido pela CAPES, o PIBID (Programa de Institucional Bolsa de iniciação à Docência), traduz de forma consistente os princípios elegidos por essa agência após receber, por ocasião da reformulação da lei que a instituiu, em 2007, a atribuição de estabelecer conexão entre teoria e prática, equilíbrio entre conhecimento, competências, atitudes e ética e a articulação entre ensino, pesquisa e extensão (GATTI et al, 2014).

Iniciado em 2009, com 3088 bolsistas, atingiu em 2014 um total de 90 254 bolsistas distribuídos em 855 campi de 284 instituições formadoras públicas e privadas. O PIBID traz como proposta central a valorização do magistério e o aprimoramento do processo de formação de docentes para a Educação Básica.

O PIBID teve sua regulamentação detalhada pelo Decreto nº 7219/2010, apresentando como diferencial a concessão de bolsas para estudantes das licenciaturas, para professores universitários e de escolas públicas.¹⁹

A universidade interessada em participar do programa deve atender aos critérios estabelecidos pela CAPES em edital específico, apresentando um projeto de trabalho prevendo os objetivos e metas a serem alcançados, as estratégias de

¹⁹ A CAPES concede cinco modalidades de bolsa: Iniciação à docência (R\$400,00), Supervisão (R\$765,00), Coordenação de área (R\$1400,00), Coordenação de área de gestão de processos educacionais (R\$1400,00) e Coordenação Institucional (R\$1500,00). Ver mais em: www.capes.gov.br/bolsaestudantes

desenvolvimento, os referenciais para seleção de participantes, acompanhamento e avaliação das atividades.

O referido decreto ainda apresenta a função de cada bolsista dentro do programa. Ao coordenador institucional, que é um professor da IES, cabe a responsabilidade de zelar pela implementação do projeto e a fiscalização do mesmo. Ele é um representante perante a CAPES.

O coordenador de área, também docente da IES, é o responsável pelo planejamento, organização e execução das atividades do programa, bem como pelo acompanhamento dos alunos bolsistas. Também assume o papel de articulador do diálogo entre universidade e escola.

O supervisor é o professor da Educação Básica, que tem a incumbência de supervisionar e acompanhar as atividades dos alunos das licenciaturas enquanto estão na escola, que por sua vez integram o projeto institucional da IES, com dedicação de carga horária mínima de trinta horas mensais ao PIBID.

Apesar dos poucos anos de existência do programa, a CAPES já o considera como um programa de alto impacto na formação dos professores seja ela inicial ou continuada, e no aumento na qualidade do trabalho das escolas e das instituições formadoras.

Em 2013, as pesquisadoras Bernardete Gatti e Marli André foram convidadas, por meio do MEC e da UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura) a avaliar o PIBID. Os resultados encontrados foram publicados pela Fundação Carlos Chagas, em 2014, onde as pesquisadoras, juntamente com colaboradores, afirmaram que o programa acolhe aos ensinamentos do fundador da CAPES, Anísio Teixeira e aos ideais de Paulo Freire quando tornam evidentes o respeito ao tempo de aprender do professor, a compreensão do ensino como um desafio de alta complexidade e a crença de que é possível mudar (GATTI et al, 2014).

Tendo a pesquisa uma abrangência de nível nacional, acabou por oficializar aquilo que já era perceptível entre os bolsistas do PIBID: o programa tem sido mecanismo de revitalização das licenciaturas e da profissão docente, evidenciado pelas melhorias realizadas nos currículos dos cursos de formação docente, pela ampliação das possibilidades de formação continuada dos professores da Educação

Básica por meio das parcerias que se estabelecem com as universidades, pela preocupação com a iniciação à docência e, por fim, pela reflexão sobre a prática.

Como todo programa de larga escala, o PIBID também apresenta desafios ou possibilidades de melhoria, especialmente no que tange à desburocratização dos relatórios demasiadamente técnicos, à ampliação do valor das bolsas e da reestruturação do suporte administrativo.

Cabe mencionar que, em âmbito do município de Sorocaba, há um programa de fomento à iniciação docente e qualificação dos processos de alfabetização, e sendo objeto desta pesquisa a parceria que se estabelece entre uma professora regente do 1º ano do Ensino Fundamental com uma estudante de licenciatura, denominada aluna educadora no âmbito do Programa Professor Aprendiz, apresentaremos o referido programa, desde sua caracterização inicial até o ano corrente.

Para tanto, analisamos os cadernos oficiais publicados pela Secretaria da Educação do município de Sorocaba/SP, onde esse programa acontece e coletamos dados sobre sua implementação com os responsáveis pelo programa, que se deu através de uma conversa no final do ano de 2016.

O Programa Professor Aprendiz tem origem em 2010 com o Projeto Alfabetização e Letramento em Rede, que veio atender às demandas emergentes do Ensino Fundamental de 9 anos²⁰ e do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa²¹, proposto pelo MEC, onde se inseria mais um ano de escolarização no Ensino Fundamental.

Tomando como base uma proposta trazida pelo Programa Ler e Escrever²², do Governo do Estado de São Paulo, a referida rede municipal de ensino reestruturou tal projeto a fim de atender às demandas de seu município, objetivando trazer mais qualidade ao trabalho desenvolvido nos anos iniciais do ensino Fundamental, dedicados ao processo de alfabetização.

²⁰ Ver Lei Nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006.

²¹ Ver Decreto nº 6.094, de 24/4/2007

²² O Programa Ler e Escrever foi proposto pela Secretaria do Estado de São Paulo com o objetivo de ter todas as crianças de 8 anos alfabetizadas até 2010. Para tal, uma ação tomada foi a inclusão de um estudante de Letras ou Pedagogia no 1º ano do Ensino Fundamental, através do Bolsa Alfabetização, chamado de aluno pesquisador. Ver **Resolução** SE - 86, de 19-12-2007

Legalmente amparada pelo 7º inciso II da lei 11.788 de 25 de setembro de 2008, a Secretaria Municipal de Educação, em 2010, elabora seu primeiro caderno de orientações para a implementação do Projeto Alfabetização e Letramento em Rede, que traz como objetivo principal promover e garantir o princípio da Educação de Qualidade para Todos, com foco no processo de alfabetização e letramento.

Dentre as estratégias para a obtenção de resultados de excelência para o Projeto, propunha as seguintes ações: formação do orientador pedagógico, dos professores regentes, do aluno educador (estudante licenciando em Pedagogia ou em Letras), elaboração de material de orientação didática aos professores e convênios com as instituições formadoras.

Após quatro anos de implementação do Projeto Alfabetização e Letramento em Rede, apresentou-se como nova demanda o atendimento à Educação Infantil e aos alunos com deficiências. Sendo assim, a Secretaria da Educação ampliou seu olhar sobre a nova demanda com o Programa Professor Aprendiz, que recebeu definições específicas no Caderno de Orientações nº 2, compilando três projetos distintos:

- 1) Projeto Educar e Cuidar da Infância, que abrange a Educação Infantil e as crianças com deficiências.
- 2) Projeto Alfabetização e Letramento em Rede, que abrange as séries iniciais do Ensino Fundamental.
- 3) Oficina do Saber e Clube da Escola, que abrange as escolas de tempo integral.

O caderno amplia também seus objetivos, trazendo os seguintes tópicos:

- a) Contribuir com a formação inicial dos estudantes dos cursos de licenciatura na área da Educação, possibilitando-lhes atuar junto aos docentes da rede municipal de ensino, tendo conhecimento de tal realidade;
- b) Inserir os licenciandos no cotidiano escolar, proporcionando-lhes experiências profissionais que permitam desenvolver consciência crítica e capacidade de compreender a realidade educacional e interferir sobre ela;
- c) Promover a articulação entre a instituição de ensino superior e a rede municipal de ensino, a fim de valorizar os profissionais da educação;
- d) Possibilitar o exercício das diferenças e a vivência de relações intergeracionais presentes no cotidiano escolar.

Apresentando uma complexidade maior em sua organização, o Programa Professor Aprendiz preocupa-se em propor um plano de atividades ao aluno educador, composto pelas seguintes orientações:

- 1) Conhecer o Planejamento mensal do professor regente;
- 2) Auxiliar e participar do trabalho pedagógico do professor regente desenvolvendo atividades de rotina com os alunos, individualmente, ou em grupos;
- 3) Participar de projetos e ou atividades, como apoio ao ensino, articulados ao projeto pedagógico da escola;
- 4) Participar, conjuntamente com o professor regente, do desenvolvimento temas/conteúdos como apoio à aprendizagem aos alunos da turma em que realiza o estágio;
- 5) Sob orientação docente, desenvolver ações valendo-se de metodologias variadas e contextualizadas com abordagem interdisciplinar, de modo que atendam às necessidades de aprendizagem dos alunos da rede municipal de ensino.

Salienta também a possibilidade de o aluno educador ser integrado na regência das aulas planejadas, não se limitando apenas à observação.

O caderno de orientação dispõe também as incumbências dos gestores e da Secretaria de Educação. De modo geral à Secretaria de Educação cabe a definição de normas e diretrizes para o Programa, a coordenação e orientação e o fortalecimento dos canais de comunicação entre a escola e a instituição formadora.

À gestão da escola, ficam delegadas as seguintes responsabilidades: receber e orientar o aluno educador de forma a corresponder às expectativas dele e da instituição formadora no que tange à experiência do estágio, acompanhar o desempenho e a vida funcional do aluno educador.

Em relação ao papel do professor regente, o caderno orienta apenas que todas as responsabilidades pedagógicas acompanhadas pela equipe gestora da unidade escolar devem ser pensadas e estruturadas em parceria com o professor titular da turma. Não há, portanto, um texto dedicado exclusivamente ao professor regente, conforme ocorre para os outros atores do Programa Professor Aprendiz.

Entre os aspectos de organização técnica, fica definido que o aluno educador deve ser um estudante do curso de Pedagogia para o Projeto Educar e Cuidar da

Infância; para o Projeto Alfabetização e Letramento em Rede, o aluno educador deve estar cursando Pedagogia ou Letras e para o Projeto Oficina do Saber e Clube da Escola, cursar qualquer licenciatura.

O aluno educador pode permanecer dois anos dentro do Programa, cumprindo uma jornada de 20 horas semanais, com direito a uma bolsa auxílio²³, vale transporte e férias remuneradas. Os estudantes dos cursos de Pedagogia e das licenciaturas podem participar de um processo seletivo desde o primeiro semestre do curso.

Em conversa recente com uma profissional da equipe responsável pelo Programa Professor Aprendiz na Rede Municipal de Ensino, verificamos que as formações direcionadas para os alunos educadores e a continuada para os professores regentes não vêm acontecendo devido à contenção de gastos proposta pelo governo municipal. Até a finalização da nossa pesquisa, não houve nenhum momento formativo sistematizado para os participantes do programa.

Para o ano letivo de 2017, o Projeto Alfabetização e Letramento em Rede, onde nosso objeto de pesquisa está vinculado, atende o primeiro ano do Ensino Fundamental.

No capítulo 3, que se dedica à análise dos dados coletados, retomaremos alguns aspectos específicos da implementação do Programa Professor Aprendiz no município de Sorocaba. Porém, antes disso, o próximo capítulo versará sobre os fundamentos teórico-metodológicos, os procedimentos realizados e o contexto onde se deu essa pesquisa.

²³ Valor da bolsa: R\$678,00.

CAPÍTULO 2

AS LENTES QUE ESCOLHI

Dependendo das lentes que escolhermos para enxergar algum fato temos determinada perspectiva acerca dele. Não há uma única explicação para aquilo que se vê. É neste sentido que este segundo capítulo vem expor as lentes escolhidas para se ver o objeto desta pesquisa, que caminha na direção das concepções da teoria histórico-cultural, que tem o materialismo-histórico-dialético como pano de fundo, e do conceito de sentido para Vigotski.

Como estratégias metodológicas, foram definidos registros em diários de campo e entrevistas. Também será apresentada a escola Tales de Tath, local onde se deu a pesquisa e os sujeitos de pesquisa.

Ao final do capítulo um quadro com os eixos de análise ajudará o leitor a situar-se sobre como organizamos a análise dos dados coletados.

2.1 O materialismo histórico-dialético como pano de fundo para a pesquisa

O termo dialético remonta de Sócrates (469-399 a.C.) quando era entendido como a arte do diálogo. Passando então por Heráclito de Éfeso (540 a.C.) chega a Hegel, Feuerbach e Marx (ver mais em FRIGOTTO, 1984).

Sem desconsiderar a contribuição de todos os estudiosos sobre a dialética, consideraremos como válidos para os objetivos propostos nesta pesquisa a dialética materialista histórica de Marx, salientando que por ser histórica e materialista, não se admite para todos os efeitos construir nenhuma categoria de análise de antemão, distanciando-nos assim do risco de deixar escapar as singularidades de todo fenômeno que nos proponhamos a estudar.

Na busca de um caminho metodológico que desse conta de interpretar a realidade histórica e social que o desafiava, Marx (1818-1883) propôs um caráter histórico à dialética de Hegel (1770-1831), que já compreendia que o princípio da contrariedade presente no método dialético afirmava que uma coisa é e não é ao mesmo tempo (PIRES, 1997).

Ao buscar demarcar o materialismo histórico dialético, Frigotto afirma que ele é:

[...] uma postura, ou uma concepção de mundo; enquanto um método que permite uma apreensão radical (que vai à raiz) da realidade e, enquanto práxis, isto é, unidade de teoria e prática na busca da transformação e de novas sínteses no plano do conhecimento e no plano da realidade histórica. (2000, p.73)

A postura dialética materialista histórica contrapõe-se a uma postura de concepção metafísica, que embasa abordagens como a empirista, a positivista, a idealista e estruturalista. Para essas abordagens, os fenômenos sociais, como é o caso do nosso objeto de pesquisa, podem ser mensuráveis e passíveis de neutralidade. Desconsideram, portanto, as transformações históricas pelas quais passam os objetos/sujeitos de pesquisa, como se fossem isolados do mundo que os cerca.

Em contrapartida, o materialismo histórico dialético considera que todo fenômeno real não pode ser fielmente reproduzido no mundo das ideias, já que esse passa por uma estrutura superior, que é histórica e social.

Fundado em Marx, o materialismo histórico dialético entende que apesar dos seres humanos estarem inseridos em um contexto social e político determinado e determinante, os homens são:

[...] os produtores de suas representações, de suas ideias etc., mas os homens reais e ativos, tal como se acham condicionados por um determinado desenvolvimento de suas forças produtivas e pelo intercâmbio a ele corresponde até chegar às suas formações mais amplas. A consciência jamais pode ser outra do que o ser consciente e o ser dos homens é o seu processo de vida real. (MARX E ENGELS²⁴, apud FRIGOTTO, 2000, p.76)

Quem se dispõe a realizar uma pesquisa tendo o materialismo histórico dialético como pano de fundo assume uma postura que se revela na forma de "...se aprender, revelar e expor a estruturação, o desenvolvimento e transformação dos fenômenos sociais" (FRIGOTTO, 2000, p.77).

Enquanto postura, método e práxis, o materialismo histórico dialético preocupa-se com a lei da transformação que leva uma coisa a outra. O pesquisador

²⁴ MARX, K. & ENGELS, F. A ideologia alemã. São Paulo, Hucitec, 1986.

deve partir daquilo que é realidade imediata para um nível de abstração. Deste nível, passa-se para outro, que também ocorre no pensamento: a concretização. Kosik (1976) reforça esse movimento quando explica:

O progresso da abstratividade à concreticidade é, por conseguinte, em geral movimento da parte para o todo e do todo para a parte; do fenômeno para a essência e da essência para o fenômeno. Da totalidade para a contradição e da contradição para a totalidade; do objeto para o sujeito e do sujeito para o objeto” (KOSIK²⁵, 1996, p.30, apud FRIGOTTO, 2000., pág.80)

Enquanto lógica para a interpretação da realidade educacional, o materialismo histórico dialético “...coloca a necessidade de conhecer os mais variados elementos que envolvem a prática educativa, a necessidade de compreendê-la da forma mais completa possível” (PIRES, 1997, p.84).

A presente pesquisa encontra no materialismo histórico dialético a máxima que diz que o conhecimento se dá na e pela práxis. E o que é a práxis para o materialismo histórico dialético? É a “[...] unidade indissolúvel de duas dimensões distintas, diversas no processo de conhecimento: a teoria e a ação”. (FRIGOTTO, 2000, p.81). Assim considerada, a práxis pode ser entendida como a ação refletida, que gera transformação.

Ao refletir as contribuições do materialismo histórico dialético para a educação, Pires (1997) destaca a centralidade ocupada pelo trabalho na vida organizacional do ser humano. A autora lembra que os professores precisam refletir sobre sua prática (práxis docente) para responder à questão: humanização ou alienação? Na perspectiva do materialismo histórico dialético, a humanização só acontece quando a escola educa pelo trabalho e não para o trabalho.

Nesse sentido, pensar a relação entre a professora regente e a aluna educadora à luz do materialismo histórico dialético é reconhecer essa relação como um movimento que envolve os sujeitos de diferentes gerações docentes numa perspectiva que incorpora o princípio da unidade indissolúvel dos opostos. Isso contrapõe-se a lógica positivista de interpretação da realidade ao determinar que o

²⁵ KOSIK, L. A dialética do concreto. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1976.

objetivo é subjetivo, que o externo é interno, que o individual é social e que o qualitativo é quantitativo (MARTINS, 2006).

2.2 A teoria histórico-cultural e o conceito de sentido em Vigotski como norteadores da pesquisa

Tendo o materialismo histórico dialético como pano de fundo para essa pesquisa, encontramos na abordagem histórico-cultural a fundamentação necessária para que ela adquira cunho qualitativo. Tal abordagem iniciou-se com os trabalhos de Vigotski²⁶, Bakhtin e Luria.

Bakhtin (1988) afirma que estudar o homem requer metodologias diversas, pois ele não pode ser estudado como um fenômeno da natureza (que não contesta, não questiona, não atribui significado). Estudar o ser humano é encontrar nele os signos para então, compreendermos o significado.

Seguindo esta linha, Bakhtin propõe-se a estudar a língua em sua natureza viva e articulada pelas interações sociais, de modo a tornar o processo de pesquisa uma oportunidade de todos os envolvidos ressignificarem seus conceitos e se transformarem.

Vigotski (1996)²⁷ concorda com Bakhtin ao afirmar que todo conhecimento é construído na interrelação de pessoas, entendendo que as funções mentais superiores são construídas no âmbito social.

Da mesma forma, Luria (1983), a partir dos pressupostos de Vigotski, acredita que a pesquisa precisa descrever o fenômeno sem perder suas riquezas. Para ele, esse processo é o que Marx chama de ascender ao concreto.

Ao discutir a emergência que se tem do educador ter uma consciência filosófica, Saviani (1989) aprofunda a compreensão do ascender ao concreto de Marx:

²⁶ Pode-se encontrar variações para o nome do autor: Vygotsky, Vygotki, Vigotsky, Vigotski e Vigotskii. Neste trabalho faremos a opção pela grafia VIGOTSKI, já que é a mais utilizada por autores recentes, sendo preservado, no entanto, a escrita presente nas citações. (1856-1939).

²⁷ Vigotski (1896-1934) escreveu suas obras entre 1924 e 1934. A Rússia compilou suas obras para publicação entre os anos de 1982 e 1984, traduzidas para o espanhol no mesmo período. No Brasil, as primeiras traduções foram publicadas em 1996.

Com efeito, a lógica dialética não é outra coisa senão o processo de construção do concreto de pensamento (ela é uma lógica concreta) ao passo que a lógica formal é o processo de construção da forma de pensamento (ela é, assim, uma lógica abstrata). Por aí, pode-se compreender o que significa dizer que a lógica dialética supera por inclusão/incorporação a lógica formal (incorporação, isto quer dizer que a lógica formal já não é tal e sim parte integrante da lógica dialética). Com efeito, o acesso ao concreto não se dá sem a mediação do abstrato (mediação da análise como escrevi em outro lugar ou “detour” de que fala Kosik). Assim, aquilo que é chamado lógica formal ganha um significado novo e deixa de ser a lógica para se converter num momento da lógica dialética. A construção do pensamento se daria pois da seguinte forma: parte-se do empírico, passa-se pelo abstrato e chega-se ao concreto. (Saviani, 1989; p.11)

Compreendemos, portanto, que uma pesquisa nos vieses da abordagem histórico-cultural busca entender a perspectiva dos sujeitos de investigação em sua totalidade, correlacionada ao contexto do qual fazem parte.

Para isso, a pesquisa deve acontecer onde o fenômeno acontece. Não se cria um fenômeno para ser pesquisado. Vamos ao seu encontro.

Em seus estudos para construir uma teoria psicológica, Vigotski (1996) também propõe uma teoria metodológica, ao considerar:

- O homem como produto natural e cultural;
- Que o método escolhido sempre reflete a perspectiva que se tem a respeito das questões estudadas;
- Que o pesquisador não deve se preocupar com o resultado de sua pesquisa, mas sim com o processo, que é histórico;
- Que o pesquisador deve ir à gênese da questão, reconstruindo-a desde a sua origem até seu desenvolvimento;
- Que o pesquisador deve focalizar e descrever as estruturas externas do fenômeno, mas buscando compreender as questões interiores.

Com essa perspectiva, Vigotski (1996) desenvolve uma teoria que toma como premissa básica o condicionamento histórico-cultural da formação humana. Ele postula que o desenvolvimento do psiquismo humano se realiza mediante a relação que se estabelece com outras pessoas. Esse desenvolvimento é mediado pela linguagem (interna e externa) em que os signos adquirem significado e sentido.

O estudo histórico do objeto/sujeito de pesquisa para Vigotski (1996) não se refere a uma história que ficou no passado, mas a uma historicidade que

acompanha o momento presente. É desta forma que ele percebe a história como um movimento dialético, que abarca o passado, o presente e o futuro.

A centralidade da teoria histórico-cultural de Vigotski (1996) reside no fato de se considerar o ser humano em sua totalidade, no movimento gerado pelas influências sociais e culturais sobre o indivíduo e na relação que se estabelece com os outros sujeitos.

Isso posto, faz-nos acreditar que a teoria histórico-cultural pode fornecer subsídios fundamentais para a construção dessa pesquisa, já que o processo de tornar-se professor acontece num espaço onde há inter-relação entre pessoas numa dada realidade institucional, por sua vez inserida em contextos socioculturais e políticos específicos (LIBÂNEO, 2004).

Compreender o que se dá e como se dá a aprendizagem da docência no âmbito da relação entre professora regente e aluna educadora remete-nos, portanto, a um processo de transformação que é histórico e cultural, ao serem levadas em conta as interações ocorridas entre gerações de professores que trazem consigo crenças, valores, conhecimentos etc.

Ao realizar um estudo sobre a linguagem e o pensamento, Vigotski (1998) defende que a relação entre esses fenômenos é a chave para a consciência humana, pois a palavra não é nada se não receber uma significação pelo pensamento humano.

A formação de qualquer conceito passa pela palavra, pois é também através dela que o conhecimento humano é transmitido. Desde a mais tenra infância, o ser humano apoia-se na semiótica verbal, ora usando a palavra do adulto ora estruturando sua própria palavra. (VYGOSTKY, 1998).

É importante diferenciar os conceitos de significado e sentido para Vigotski. Por significado de uma palavra ele entende:

O significado de uma palavra representa um amálgama tão estreito do pensamento e da linguagem, que fica difícil dizer se se trata de um fenômeno da fala ou de um fenômeno do pensamento. Uma palavra sem significado é um som vazio; o significado, portanto, é um critério da "palavra", seu componente indispensável. [...] Mas... o significado de cada palavra é uma generalização ou um conceito. E como as generalizações e os conceitos são inegavelmente atos de pensamento, podemos considerar o significado como um fenômeno do pensamento. (VYGOTSKY, 1998, p.104)

Ao estudar os conceitos, Vigotski classifica-os em dois tipos: os espontâneos, que são aqueles elaborados em situações do cotidiano; e os científicos, que são os adquiridos sob a orientação de um adulto, num ambiente preparado para a reflexão e sistematização, como a escola por exemplo.

Apesar dessa classificação ter sido utilizada por Vigotski ao estudar o desenvolvimento de conceitos em crianças, podemos seguramente relacioná-los ao processo de tornar-se professor no âmbito das interações produzidas entre diferentes gerações docentes, no nosso caso uma professora experiente e outra iniciante, os conceitos construídos ao longo de suas histórias enquanto estudantes e docentes se materializam na palavra imbricada de sentido, ressignificando o processo de aprender a ensinar e de ensinar a ensinar.

Considerando que a linguagem e o pensamento não são coisas isoladas, pois a primeira só adquire função mediante a segunda, vale lembrar que a palavra não é o pensamento, mas a organização que fazemos do pensamento para que ele se torne palavra. É por essa razão que a palavra adquire significado, trazendo consigo historicidade, princípio base do materialismo histórico dialético e da teoria histórico-cultural. E se traz historicidade, é mutável.

Vigotski (1998) define a noção de sentido a partir do entendimento que a palavra tem seu significado mutável e histórico, quando passa a perceber a linguagem interior, que é predominada pelo sentido. Desse modo:

[...] o sentido de uma palavra é a soma de todos os fatos psicológicos que ela desperta em nossa consciência. Assim, o sentido é sempre uma formação dinâmica, fluida, complexa, que tem várias zonas de estabilidade variadas. O significado é apenas uma dessas zonas do sentido que a palavra adquire no contexto de algum discurso e, ademais, uma zona mais estável, uniforme, exata. (VYGOTSKY, 1998, p.465)

Em sua pesquisa, Vigotski (1998) entendeu que o sentido de uma palavra é composto por diversas peças: as sociais, as culturais, as psicológicas e os significados que dão à ele um caráter inteiramente subjetivo, dependendo do contexto no qual cada indivíduo está inserido e das estruturas internas de sua personalidade.

Para a teoria histórico-cultural isso é tomado como base para a compreensão dos processos humanos, já que o significado de uma palavra é apenas uma das

peças que produzem o sentido, sendo este último variável de acordo com o momento histórico, a cultura e o grupo social a qual pertença quem o produz (BARROS et al, 2009).

Mediante o exposto, ocorre-nos com clareza que a palavra tem seu significado enriquecido quando lhe é atribuído sentido em determinado contexto social e que qualquer investigação que se fundamente na teoria histórico-cultural e no conceito de sentido para Vigotski não pode acontecer se não sob imersão no contexto, onde a palavra vem imbricada de sentido.

Mesmo sendo mutável e variável, os sentidos vão se configurando de forma lógica, como afirma Smolka:

Os sentidos podem ser sempre vários, mas dadas certas condições de produção, não podem ser quaisquer uns. Eles vão se produzindo nos entremeios, nas articulações das múltiplas sensibilidades, sensações, emoções, sentimentos dos sujeitos que se constituem como tais nas interações; vão se produzindo no jogo das condições, das experiências, das posições, das posturas e decisões desses sujeitos; vão se produzindo numa certa lógica de produção, coletivamente orientada, a partir de múltiplos sentidos já estabilizados, mas de outros que também vão se tornando possíveis (1988, p.12)

Para uma investigação que se proponha nesta perspectiva, são esses entremeios que permitem o encontro com os sentidos, que por sua vez não estão prontos, mas vão se construindo na relação que se estabelece entre pesquisador e sujeito pesquisado, na medida em que o trabalho passa a ser mútuo, num jogo de negociações e composições de sentido. (BARROS et al, 2009)

Ao analisar o conceito de sentido para Vigotski, Góes (2006) reitera que as palavras não podem ser consideradas se estiverem fora de seu contexto, manifestando assim certa incompletude ao ficarem desprovidas de sentido.

Sendo assim, entendemos que o lócus dessa pesquisa, que pretende compreender as relações formativas que se estabelecem a partir da relação entre professora regente e aluna educadora, é o contexto escolar onde se materializa esse aprendizado: a sala de aula.

Imergir no contexto da sala de aula, onde a professora regente relaciona-se com a aluna educadora bem como com os alunos, permite uma percepção mais apurada dos sentidos que são construídos a partir dessa relação, de modo a

possibilita captar aquilo que é histórico na profissão docente, os conhecimentos que se constroem numa formação em contexto e as nuances do processo de aprendizagem da docência.

2.3 As estratégias metodológicas e procedimentos

O que selecionamos como digno de atenção em fatos que observamos durante uma pesquisa depende muito de nosso percurso pessoal, daquilo que trazemos em nossa trajetória.

Para a presente pesquisa optamos por utilizar a observação participante e a entrevista semi-estruturada.

A escolha da observação participante deve-se ao fato de acreditarmos se tratar de uma estratégia que permite ao observador chegar bem perto da perspectiva do sujeito, apreendendo os sentidos atribuídos por ele da realidade que o cerca.

Nessa perspectiva, Lüdke afirma:

Usada como o principal método de investigação ou associada a outras técnicas de coleta, a observação possibilita um contato pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno pesquisado, o que apresenta uma série de vantagens. Em primeiro lugar, a experiência direta é sem dúvida o melhor teste de verificação da ocorrência de um determinado fenômeno. 'Ver para crer', diz o ditado popular. (1986, p.26)

Considerou-se relevante este tipo de observação, entendendo ser este um papel em que:

...a identidade do pesquisador e os objetivos do estudo são revelados ao grupo pesquisado desde o início. Nessa posição, o pesquisador pode ter acesso a uma gama variada de informações, até mesmo confidenciais, pedindo cooperação ao grupo. Contudo, terá que aceitar o controle do grupo sobre o que será ou não tornado público pela pesquisa. (LÜDKE, 1986., p.29)

Essas observações participantes ocorreram semanalmente entre os meses de fevereiro e outubro de 2017 na Escola Tales de Tath²⁸, localizada no município de Sorocaba/SP, na sala de aula de um 1º ano do Ensino Fundamental.

Após cada visita à escola foi feito o registro detalhado dos acontecimentos e impressões daquele dia em diários de campo, bem como sobre as informações observadas. De acordo com Bogdan (1994):

As notas de campo podem originar em cada estudo um diário pessoal que ajuda o investigador a acompanhar o desenvolvimento do projeto, a visualizar como é que o plano de investigação foi afetado pelos dados recolhidos, e a tornar-se consciente de como ele ou ela foram influenciados pelos dados.

Outro instrumento de coleta de dados que compõe essa pesquisa é a entrevista semi-estruturada, que segundo Bogdan (1994) é utilizada para recolher informações na linguagem do próprio sujeito de pesquisa, o que permite ao investigador desenvolver uma ideia de como aquele sujeito desenvolve suas ideias acerca de determinado assunto.

Por ser semi-estruturada, esse tipo de entrevista permite ao pesquisador traçar um roteiro de questões, porém com bastante flexibilidade, o que permite ao entrevistador fazer adaptações caso se faça necessário (Lüdke, 1986).

Foram realizadas quatro entrevistas, sendo duas com a professora regente e duas com a aluna educadora, nos meses de março e outubro de 2017, com o objetivo de obter informações do início e fim do programa. As entrevistas foram individuais e tiveram em torno de 40 minutos de duração, norteadas por um roteiro de questões (Anexo 1). Foram gravadas em um dispositivo móvel e transcritas pela pesquisadora.

A fim de obtermos informações sobre o Programa Professor Aprendiz houve uma conversa com uma profissional da equipe responsável pelo programa na Secretaria Municipal de Educação de Sorocaba. A conversa foi gravada com o consentimento desta profissional, de modo a garantir um registro posterior mais detalhado.

²⁸ Escola Municipal Tales de Tath é um nome fictício utilizado para nomear a escola onde se deu a pesquisa.

Neste estudo foram seguidos os procedimentos éticos na pesquisa em Educação, conforme Resolução CNS/CONEP 466/12²⁹, utilizando-se o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Anexo 2). O documento apresenta os objetivos do estudo e aspectos como anonimato, participação voluntária, possibilidade de desistência em qualquer momento, dentre outros. Esse documento foi assinado pelas participantes após a pesquisadora apresentar os objetivos dessa pesquisa.

No próximo item deste capítulo, apresentamos os sujeitos inseridos nessa pesquisa bem como o contexto onde se materializa o Programa Professor Aprendiz.

2.4 A escola Tales de Tath e os sujeitos de pesquisa

2.4.1 O contexto de pesquisa

A definição da Escola Municipal Tales de Tath como campo para essa pesquisa se deu pelo fato de a pesquisadora trabalhar no local, permitindo um livre acesso aos ambientes e o contato frequente com os profissionais da escola. A Escola Municipal Tales de Tath localiza-se no município de Sorocaba.

Localizado no interior do estado de São Paulo, o município de Sorocaba é sua quarta cidade mais populosa, possuindo cerca de 660 mil habitantes. O município é um importante pólo industrial e comercial, contabilizando cerca de 22 mil empresas, atingindo um PIB acima de 32 bilhões. Recentemente passou a contar com um Parque Tecnológico, inaugurado em 2013, com o objetivo de atrair e acomodar empresas e instituições de ensino e pesquisa.

Na área da saúde, Sorocaba apresenta-se como uma cidade referência por abrigar grandes hospitais como o Hospital Regional de Sorocaba e o Hospital Oftalmológico de Sorocaba.

Com relação ao transporte, o município possui um aeroporto para aviões de pequeno porte, 116 quilômetros de ciclovias, 102 linhas de ônibus para transporte coletivo organizados em dois terminais de ônibus e cinco áreas de transferência.

²⁹ A referida resolução orienta os projetos de pesquisa para a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa.

No cenário educacional, Sorocaba registra nove universidades, sendo duas públicas e sete privadas. Para atender a demanda de Educação Básica, o município conta com 163 escolas municipais que ofertam desde o ensino infantil ao ensino fundamental. Além dessas escolas, Sorocaba firma convênio com 18 entidades privadas que recebem auxílio financeiro mensal ou bolsas de estudos.³⁰ Essas entidades, em sua maioria, atendem crianças na faixa etária de 0 a 5 anos. No entanto, algumas delas estão registradas como escolas privadas de educação especial.

Nos âmbitos estadual e privado, Sorocaba registra cerca de 140 escolas estaduais, que oferecem o Ensino Fundamental e o Ensino Médio e 166 escolas privadas, que atuam nas três esferas da Educação Básica.³¹

Compõe também esse cenário, escolas técnicas como o SENAI, a Escola Técnica Estadual Rubens de Farias, a Escola Técnica Estadual Fernando Prestes e a Faculdade de Tecnologia (FATEC).

A escola selecionada para este estudo, em 2017, atendia 748 alunos do Ensino Fundamental nos períodos matutino e vespertino. É uma escola bastante tradicional no município, atuando na rede municipal desde 1996.

Em suas instalações, a escola possui: 14 salas de aulas, sendo sete com lousa digital, apresentando Laboratório de informática, Sala de Recursos Multifuncionais, quadra coberta com materiais para jogos esportivos, sala dos professores, sala da orientação pedagógica, sala da direção, secretaria informatizada com rede de computadores e internet, biblioteca, sala de materiais pedagógicos, cozinha, sala da Fanfarra, sala das Bandeiras e acessórios, bem como banheiros de funcionários, professores e alunos, pátio coberto e horta.

De acordo com o Projeto Político Pedagógico da instituição, os alunos são oriundos dos mais variados bairros da cidade caracterizando, portanto, uma clientela heterogênea, sendo em sua maioria de classe média e uma parcela pequena de alunos carentes.

³⁰ Ver mais em: www.sorocaba.sp.gov.br/governomunicipal. Acesso em 28.10.2017.

³¹ Ver mais em: www.cidades.ibge.gov.br. Acesso em 28.10.2017

A escola é muito procurada pelos munícipes, porque é uma das cinco escolas municipais que atende Ensino Fundamental – séries finais e desfruta de reconhecimento por sua excelência no ensino e aprendizagem.

Em relação ao perfil sócio econômico dos alunos e familiares, em sua maioria a renda familiar varia entre 3 a 5 salários mínimos, possuem aparelhos eletrônicos e acesso a internet, no caso dos alunos em sua maioria, descrevem que em sua situação financeira “Não trabalham e seus gastos são financiados pela família”. O perfil sociocultural retrata que a maioria dos alunos frequenta cinema, centros de recreação e lazer (Centros Esportivos, SESC) e leem livros. Já em relação ao grau de escolaridade dos pais em sua maioria apresentam ensino médio ou superior.

A equipe de gestão e professores tem licenciatura, sendo alguns pós-graduados. A escola possui 18 professores que atuam no Ensino Fundamental – séries iniciais e 12 professores que atuam no Ensino Fundamental - séries finais, conta também com 19 funcionários de apoio, entre secretaria, inspetores, limpeza e merenda.

A escola também possui diversas atividades extra-curriculares: fanfarra, basquete, futebol, dança, turmas de estudos avançados e turmas de recuperação paralela.

2.4.2 Os sujeitos de pesquisa

A pesquisa contou com a participação de uma professora do 1º ano do Ensino Fundamental e uma aluna educadora, licencianda no curso de Pedagogia. A escolha pelos sujeitos de pesquisa se deu em função da estabilidade da professora no 1º ano e, conseqüentemente, sua participação desde o início do Programa Professor Aprendiz. As participantes, cientes dos objetivos deste estudo, consentiram sua participação na pesquisa, assinando o Consentimento Livre e Esclarecido.

A professora Beatriz³² tem 45 anos de idade e uma carreira sólida na rede de ensino onde atua. Já é docente há 25 anos, sendo 21 deles na escola Tales de Tath. Graduou-se em Pedagogia em 1996 em uma universidade confessional do município, onde também concluiu uma pós-graduação em Recreação, no ano de

³² Os nomes são fictícios, para preservar a identidade das participantes.

1998. Atua com o 1º do Ensino Fundamental há 15 anos e, na escola, é bastante reconhecida por seus conhecimentos acerca do processo de alfabetização.

A aluna educadora Tais tem 20 anos de idade e é estudante do 3º semestre do curso de Pedagogia de uma universidade pública no município de Sorocaba. Antes de cursar Pedagogia, formou-se em Técnica de Alimentos, apesar de saber que essa não era sua área preferida. Conta que escolheu a profissão porque percebe como importante transformar a vida das pessoas através da educação. Trabalhou em uma pequena escola particular antes de ingressar no Programa Professor Aprendiz. É seu primeiro ano no programa.

2.5 O caminho para análise dos dados

Ao ter em mãos os dados coletados através das entrevistas semi-estruturadas e dos registros em diário de campo iniciou-se a tarefa de construir os eixos de análise. Tarefa nada simples, já que os eixos devem conversar com os objetivos dessa pesquisa e revelar todo o percurso construído ao longo desse caminho.

Neste momento foi necessário ler com bastante atenção a descrição de cada entrevista e das notas de campo, levando em consideração a base teórica e metodológica pautadas para esta pesquisa.

O primeiro eixo de análise refere-se à compreensão das participantes sobre o Programa Professor Aprendiz e o papel de cada participante neste programa, com foco nas informações que os sujeitos da pesquisa apresentam acerca de suas expectativas, aspectos positivos e negativos ou possíveis críticas. Destaca também os sentidos atribuídos à formação docente na relação entre a professora regente e a aluna educadora.

O segundo eixo de análise versa sobre as contradições entre a proposta oficial do Programa Professor Aprendiz e a real implementação na escola Tales de Tath. Também traz uma análise dos desafios e das possibilidades para o programa.

Para facilitar o acompanhamento dos eixos de análise, optou-se por construir o quadro abaixo, que evidencia os aspectos abordados e os procedimentos utilizados.

Eixos	Conteúdos abordados	Procedimentos utilizados na análise
1. Sentidos atribuídos às experiências formativas evidenciadas na relação professora regente e aluna educadora.	Os sentidos que as participantes da pesquisa constroem acerca do programa Professor Aprendiz, de seu papel nele, das expectativas, pontos negativos e positivos. E também aos sentidos atribuídos à formação docente na relação entre professora regente e aluna educadora.	<ul style="list-style-type: none"> • Leitura das descrições das entrevistas; • Leitura das notas em diário de campo. • Leitura do Caderno de Orientações do Programa Professor Aprendiz.
2. O Programa Professor Aprendiz	<p>Contradições entre a proposta oficial e a implementação do programa na escola Tales de Tath;</p> <p>Desafios e possibilidades para a formação de professores no âmbito do Programa Professor Aprendiz.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Leitura das descrições das entrevistas; • Leitura das notas em diário de campo. • Leitura do Caderno de Orientações do Programa Professor Aprendiz.

Quadro 1: Eixos de análise

Segundo Lüdke e André (1986), após o pesquisador identificar eixos de análise, não é o bastante apenas descrevê-los. Ele precisa fazer um exercício de abstração, capaz de estabelecer relações e conexões que possibilitem novas explicações e interpretações.

Sendo objeto dessa pesquisa a relação formativa que se estabelece em contexto educativo entre uma aluna educadora e a professora regente, foi fundamental compreender esse movimento ultrapassando uma lógica formal, admitindo-se as contradições presentes em cada momento e quais sentidos estavam sendo atribuídos pelos sujeitos naquele momento histórico.

Partindo de um princípio que norteia o método materialista histórico dialético, a superação do imediato, foram realizadas inúmeras leituras do material coletado nas entrevistas e nas anotações em diários de campo, sempre buscando ancorar as reflexões nas teorias e literaturas utilizadas na pesquisa de modo a atingir a essência do fenômeno pesquisado.

CAPÍTULO 3

OS SENTIDOS ATRIBUÍDOS ÀS RELAÇÕES FORMATIVAS NO ÂMBITO DO PROGRAMA PROFESSOR APRENDIZ

Este capítulo se dedica a apresentação dos dados coletados em entrevistas e observações registradas nos diários de campo entre os meses de fevereiro e outubro de 2017 e a discussão acerca dessas informações com base na teoria histórico-cultural, especialmente quanto ao conceito de sentido para Vigotski.

De forma a evidenciar o processo formativo que se estabelece na relação entre uma professora regente e uma estagiária de licenciatura no âmbito do Programa Professor Aprendiz, objetivo proposto no início dessa pesquisa, foram construídos dois eixos de análise.

O primeiro eixo de análise traz a compreensão das participantes sobre o Programa Professor Aprendiz e o papel de cada uma neste projeto, bem como os sentidos atribuídos à relação formativa na relação entre a professora regente e a aluna educadora. Dentre os materiais analisados estão as falas nas entrevistas realizadas com as participantes nos meses de fevereiro/março e outubro de 2017, os registros em diários de campo e as orientações oficiais da Secretaria da Educação do município de Sorocaba.

O segundo eixo de análise versa sobre as contradições entre a proposta oficial para o Programa Professor Aprendiz e a implementação deste na escola Tales de Tath. Também apresenta os desafios e as possibilidades para a formação de professores dentro do programa. Dentre os materiais analisados estão também as falas das entrevistas realizadas com as participantes nos meses de fevereiro/março e outubro de 2017 e os registros em diários de campo.

EIXO 1: Sentidos atribuídos às experiências formativas evidenciadas na relação professora regente e aluna educadora.

Este eixo dedica-se a analisar os sentidos atribuídos às relações formativas evidenciadas na relação entre a Professora Beatriz e a aluna educadora com base no conceito de sentido para Vigotiski, bem como ambas concebem o processo formativo do professor e como avaliam o tempo em que estiveram vinculadas ao Programa Professor Aprendiz.

3.1 Professora Beatriz e o Programa Professor Aprendiz

A professora Beatriz participa do Programa Professor Aprendiz desde a sua criação em 2010 e acompanhou o processo de implementação do programa ao longo de toda sua vigência. Relatou por diversas vezes perceber que, dependendo do semestre em que a aluna educadora está matriculada no curso de Pedagogia, ela precisa desenvolver um plano de trabalho diferenciado, como pode ser observado no relato abaixo:

Eu acho que dá diferença quando entra a partir do 3º ou 4º semestre. É bom elas comecem bem do início, mas elas deveriam ficar mais tempo, elas só podem ficar dois anos, se elas ficassem três, seria excelente pra elas. Porque elas teriam todo um ciclo aí, e amadureceria. Quando vem no 1º ou 2º semestre, elas vêm bem crus. Só que vai muito da pessoa também, já peguei meninas no começo do curso, pé de boi pra trabalhar, a que veio ano passado depois que a Geovana³³ saiu, ela estava no 2º semestre, mas meu Deus do céu, pau pra toda obra, mas já tinha 53 anos, então, já tinha experiência de vida, então é diferente de você pegar uma menina novinha, meio adolescente, daí tudo é bonito, o mundo é colorido, e não é bem assim, quando você está mais velha, você já está mais assim (fez cara de cansada)... No quarto semestre seria o ideal. Já entenderam como é o processo de alfabetização, como as crianças aprendem, tem mais bagagem. (Profª Beatriz – março 2017)

A justificativa para tal opinião se dá pelo fato da professora Beatriz julgar não encontrar tempo para compartilhar os conhecimentos construídos ao longo de sua carreira, tão essenciais para a formação do futuro professor. Neste sentido, Garcia (2009) destaca que esse conhecimento construído ao longo da carreira não advém

³³ O nome da aluna educadora é fictício, a fim de preservar seu anonimato.

apenas do tempo cronológico em que ele é professor, mas das reflexões já realizadas, das situações vividas e da capacidade de mobilizar ferramentas diversas para resolver os problemas que surgem no cotidiano escolar. A esse professor, o referido autor dá o nome de perito e apresenta, entre tantas, uma interessante comparação entre ele e o professor iniciante:

A última característica que diferencia o perito do principiante é a representação dos problemas: o perito recorre a uma estrutura abstrata do problema e utiliza uma grande variedade de tipos de problemas guardados na memória. Pelo contrário, os principiantes deixam-se influenciar pelo conteúdo concreto do problema. (GARCIA, 2009, p.14)

Pode-se observar que a falta de um tempo maior para conversas e discussões é um aspecto pouco facilitador dos necessários momentos formativos que poderiam permear a relação entre a professora Beatriz e a aluna educadora Taís. Essa é queixa recorrente da professora, que reconhece que poderia contribuir muito mais com a formação de Tais se a elas fosse disponibilizado mais tempo para trocas de experiências. Conforme relata a professora, os únicos momentos em que elas permanecem sem alunos são as duas aulas semanais de Educação Física, mas que geralmente são preenchidas com correção de cadernos ou por atividades burocráticas.

No segundo semestre do ano letivo, até mesmo esse tempo de interação entre a professora Beatriz e sua aluna educadora foram retirados devido a uma decisão tomada pela equipe gestora da escola, que visava à ampliação do atendimento aos alunos com defasagens no processo de alfabetização.³⁴

Quando Beatriz relata a ausência de tempo para articular-se com a aluna educadora Tais, denuncia também uma precarização na organização do trabalho docente, que frequentemente se resume ao fazer, ao “dar aulas”, ao colocar em prática um planejamento muitas vezes já elaborado de antemão. Ao justificar as

³⁴ Em agosto, as alunas educadoras que atendiam os alunos do 1º ano em parceria com uma professora da sala regular, passaram a atender, em forma de rodízio, alguns alunos do 2º ano, de modo que isso prejudicou a continuidade do trabalho desenvolvido até o final do primeiro semestre. Esse assunto será tratado com maior profundidade no próximo eixo de análise.

dificuldades em seu acompanhamento com relação à aluna educadora relacionadas à ausência de tempo para isso, Beatriz apresenta um panorama de como o trabalho do professor se assemelha à produção fabril, que aliena o trabalhador acerca de seu produto final. Vista assim, sem espaço para reflexão para que serve, à quem serve e ao que se presta, a escola alinha-se ao que o projeto neoliberal propõe para ela. Frigotto afirma que o específico da escola não é tão somente a preparação profissional, mas sua “...especificidade situa-se ao nível da produção de um conhecimento articulado ao treinamento específico efetivado na fábrica ou em outros setores produtivos” (p.147, 1984).

Ao dispor de tempo para refletir seu próprio fazer docente, Beatriz também poderia contribuir para a formação da aluna educadora. Lembra-nos Nóvoa (1995) que espaços coletivos de aprendizagem da profissão podem se tornar um importante instrumento de formação de professores, pois são nesses espaços que os sujeitos encontram a possibilidade de revelar seus saberes e compartilhar suas dúvidas colocando em circulação suas posições teórico-práticas e as crenças que as sustentam.

A garantia deste espaço coletivo de aprendizagem de forma sistemática é abordada pela professora Beatriz como estratégia essencial para atingir um dos objetivos do Programa Professor Aprendiz, que é contribuir com a formação inicial dos estudantes dos cursos de licenciatura:

Seria ideal um encontro pelo menos uma vez por mês, ou então uma reunião todas as alunas educadoras e todas as professoras juntas. Aliás, não tivemos nenhum dia para isso. A gente proporciona esse momento quando elas chegam, caem de paraquedas no chão e a gente fala “Olha, vamos conversar um pouquinho, ver mais ou menos aquilo que eu quero trabalhar, o que você pode me ajudar, o que você acha” e vamos embora, daí a gente entra na pauleira, a gente não tem esse tempo. (Profª Beatriz – outubro 2017)

Ao expor suas considerações acerca do Programa Professor Aprendiz, a professora Beatriz considerou-o como uma oportunidade única para aqueles que se encontram em formação inicial, lembrando o quanto seu início de carreira foi difícil, devido a grande demanda apresentada pelo contexto escolar e por ter tido poucas oportunidades de construir vivências docentes antes de ser professora efetivamente:

Penso que essa é uma experiência única, quem nunca passou pelo programa vai ter muitas dificuldades, vai enlouquecer quando assumir sua própria turma. Aqui pelo menos, ela vai construindo uma base. (Profª Beatriz – março 2017)

A base a que Beatriz parece se referir tem relação com a formação do “eu” professor, que não se dá apenas na relação consigo próprio. Ora, em sua tese sobre a construção da personalidade, Vigotski (1998) desenvolve a ideia de que somos indivíduos constituídos através dos outros. De forma análoga, a formação do “eu” professor passa pelos “outros” professores com quem nos encontramos ao longo da vida, com as relações que estabelecemos e com as experiências e aprendizagens que temos em nossa trajetória pessoal e profissional.

Com o objetivo de alargar as interações entre o “eu” professor e os “outros” professores, programas de iniciação à docência tem sido uma estratégia dos órgãos governamentais e das instituições formadoras para alavancar a qualidade na formação de professores no Brasil. Como visto anteriormente, a Resolução nº 2 de 1º de julho de 2015, reitera a necessidade de articulação entre instituições formadoras e as escolas de Educação Básica, espaço privilegiado da *práxis* docente.

Na mesma direção Imbermón (2011) afirma que:

Quando se relaciona o conhecimento profissional ao elemento contexto educativo, as características daquele se enriquecem com infinitudes de matrizes que não era possível antecipar em um contexto ideal ou simulado. É em contexto específico que o conhecimento profissional se converte em um conhecimento experimentado por meio da prática, ou seja, o trabalho, intervindo nos diversos quadros educativos e sociais em que se produz a docência (IMBERNÓN, 2011, p.70).

Apesar de a legislação atual reconhecer a importância do contexto escolar como *lócus* da formação de professores e de buscar meios para que isso se fortaleça através dos programas de iniciação à docência, parece-nos ainda superficial a articulação entre espaço e tempo, instituição formadora e escolas de Educação Básica e entre docentes em diferentes gerações e níveis de atuação.

Tal constatação foi também percebida por Fontana (1997) durante os estudos desenvolvidos por ela com um grupo de professores advindos de diversas escolas do município de Campinas. Em sua tese ela conclui que a escola não é vista como

lugar de aprendizado também para os professores. Ao contrário, o que se vê frequentemente é a busca de conhecimento acerca da docência fora dos muros da escola, em cursos preparatórios ou especializações pensadas por profissionais que estão distantes do real contexto escolar.

Reconhecida a necessária ampliação de conhecimentos também através de modelos formativos como esses, destacamos que eles fariam mais sentido se fossem articulados dentro do contexto escolar a que se prestam, envolvendo professores da escola, professores das universidades, gestores e afins.

Valorizar o conhecimento produzido em contexto escolar é reconhecer a própria escola como espaço de construção da aprendizagem docente. Neste cenário encontramos um personagem pouco evidenciado como formador de futuros professores: o professor em exercício. Sarti (2009), ao discutir o papel do professor em exercício na formação de uma nova geração docente, afirma que:

Os professores em exercício são chamados a desempenhar o papel de iniciadores de uma nova geração docente, algo que lhes possibilita vivenciar novas aprendizagens, ao mesmo tempo que sentimentos de valorização de seus saberes e práticas profissionais. (p.134)

Isso nos leva a compreender que no âmbito do Programa Professor Aprendiz cabe ao professor regente a tarefa de iniciar o aluno educador em todos os processos escolares, desde o conhecimento didático do conteúdo³⁵ (CARTER, 1990; MCEWAN e BULL, 1991; GARCIA, 2009) até aos inerentes à prática educativa, como elaboração de planejamentos bimestrais, de relatórios e encaminhamentos à especialistas, compreensão da sistematização do processo avaliativo, reflexões acerca da prática de ensino etc.

No entanto, ao analisar o Caderno de Orientações nº 2 da Secretaria da Educação do município de Sorocaba, que se refere a implementação do Programa Professor Aprendiz, não encontramos nenhuma orientação ao trabalho do professor regente, ficando a cabo da equipe gestora ou do próprio professor, definir qual o seu papel nesse programa.

³⁵ Segundo Garcia (2009), o conhecimento didático do conteúdo refere-se ao conhecimento que o professor possui acerca de como transmitir didaticamente conhecimentos gerais ao aluno.

Essa constatação é validada pela professora Beatriz ao relatar, na primeira entrevista que tivemos no mês de março, não ter tido um momento específico para a formação em rede dos professores regentes integrados ao Programa Professor Aprendiz, bem como não ter tido acesso ao caderno de orientações do programa. A necessidade de delimitação do espaço ocupado por cada participante no programa é evidenciada pela professora Beatriz no trecho a seguir:

É necessário um encontro inicial, no começo do ano, com as propostas para o trabalho delas, o que elas esperam de nós professoras, que tipo de formação elas esperam, porque a gente não sabe quais são as expectativas delas, o que elas buscam aqui na sala de aula. Ano passado a orientadora fez algo parecido, o que elas esperavam e o que nós esperávamos, mas isso só em nível da escola, não da rede. Se isso não for sinalizado, a gente não sabe. Enfim, um primeiro encontro e um encontro a cada bimestre, pelo menos, pra gente ver o que está dando certo, o que não está, se precisa de alguma modificação e tal. (Março- 2017)

Em conversa com uma profissional da equipe responsável pelo Programa Professor Aprendiz na Secretaria da Educação, verificamos que os encontros com as professoras regentes aconteceram apenas no primeiro ano de implementação e que, após corte orçamentário, eles pararam de acontecer, permanecendo apenas o encontro mensal com os alunos educadores, também cancelados nos anos de 2016 e 2017, por cortes orçamentários.

Deste modo, o papel assumido pela professora no âmbito do Programa Professor Aprendiz toma forma de acordo com as próprias crenças que a professora tem sobre os saberes necessários ao futuro professor. Tal fato foi também constatado em uma pesquisa realizada por Garcia (1997) sobre os professores que recebem estagiários:

Estes aceitam alunos estagiários porque gostam de ajudar a formar futuros professores, ainda que se preocupem com as limitações do tempo, a possível influência negativa no andamento da classe, o tipo de aluno estagiário, bem como, e especialmente, a avaliação destes. Creem que os estágios ajudam os estudantes a perder o medo, a enfrentar uma classe e familiarizar-se com um grupo de alunos e com um centro educativo. (GARCIA, 199, p.59)

A compreensão da professora Beatriz sobre seu papel dentro do programa pode ser evidenciada nos trechos em que relata como orienta a aluna educadora

para o trabalho com a alfabetização em sala de aula, em que explica a ela a postura que uma professora deve assumir a fim de possibilitar que o aluno construa seu aprendizado e as intervenções necessárias para que ele avance, conforme podemos observar nas falas abaixo:

A gente conversa sobre a sala, integro ela de algumas coisas, sobre os alunos, tipo: tal aluno está assim, então agora a gente vai trabalhar assim com ele, isso eu converso bastante com ela. Olha Tais, você percebeu? Agora fulano está assim, então vamos fazer isso com ele. Daí eu falo pra ela, o que você puder ajudar, sempre assim, não fale a sílaba, mande ele pensar, faz ele procurar no alfabeto, porque isso eu percebi que no começo ela falava qual era a letra. Não, mande ele procurar, nem que ele fique três horas pra escrever gato. Tem criança que vai A B C D...até achar o Z, Tais a gente vai ter que ter essa paciência. Isso eu falo pra ela, a gente tem que trabalhar bastante as sílabas, até ele entender, não a questão da silabação, mas que pra formar uma sílaba eu tenho que usar duas letras, então muito ditado recortado. (Março- 2017)

Eu acho que eu consegui passar bem pra ela a questão da rotina da sala, sobre os alunos que têm mais dificuldade, o que trabalhar, como trabalhar “Olha, esse aqui está neste nível, então eu vou trabalhar desta forma, você pode me ajudar desse jeito?” Espero que ela tenha aprendido algo neste sentido, os alunos com dificuldade, o que fazer com eles, que estratégias usar, o nível de alfabetização das crianças. Acho que isso eu passei bem pra ela. (Outubro – 2017)

A partir do relato da professora Beatriz no que tange ao seu papel enquanto iniciadora de uma nova geração docente e nos momentos em que podemos observar sua relação com a aluna educadora Tais, revelou-se uma preocupação constante por parte da professora em situar Tais acerca do trabalho pedagógico que deve ser desenvolvido em sala de aula e da organização da rotina escolar.

Esse tipo de conhecimento sobre a profissão docente só pode ser adquirido quando se está de fato inserido em contexto escolar real e essa é talvez a razão para a instituição formadora e a instituição escolar se articularem, conforme sugere a Resolução nº2 de 1º de julho de 2015, já citada anteriormente, de modo a se responsabilizarem pela formação docente, que passa pelos saberes da academia e que se ampliam pelos saberes do cotidiano escolar.

No entanto, quando o conhecimento didático-pedagógico não vem acompanhado de uma reflexão teórica sistematizada, corre-se o risco de uma formação que se aproxima dos moldes neoliberais, com ênfase na racionalidade

prática, onde os conteúdos didático-pedagógicos da formação de professores sobrepõem-se aos culturais-cognitivos (SAVIANI, 2009).

Como dito anteriormente, a aprendizagem da docência a partir das atividades de ordem prática que são inerentes a ela é de suma importância à formação de um professor, tal qual a formação teórica. O que se discute aqui, então, é a relação indissolúvel que deve haver entre esses dois aspectos da aprendizagem docente. Quando um não se articula ao outro, corre-se o risco de uma formação tecnicista e também alienada, por se encontrar desvinculada da construção de reflexões teóricas sobre os aspectos do processo educativo e cotidiano escolar, bem como dos condicionantes sociais, políticos e econômicos que permeiam o campo da Educação e a prática pedagógica.

Daí parte a necessidade de ampliação dos espaços e tempos para reflexão sobre o caráter político e social da profissão do professor e de uma parceria efetiva entre a instituição formadora e a escola. Não sendo assim, a concepção de Beatriz sobre seu papel nesta relação por muitas vezes limita-se a transmissão do “como fazer”, revelada pelos discursos que ela faz da falta de tempo para a reflexão como também nas tarefas que apresenta como incumbência da aluna educadora, conforme demonstrado na fala abaixo, durante a primeira entrevista que tivemos:

Pra mim, eu acho que assim, ela auxilia nos trabalhos com os alunos. Eu gosto que ela me auxilie e que assim...como eu vou dizer...(pensa)...que não cause tumulto com as crianças, me ajude mais a apaziguar que pra botar fogo, às vezes vêm umas novinhas, daí querem brincar com eles, daí não, pra mim tem que ser....”Beatriz, o que você quer que eu faça?” Porque eu já dou mais ou menos uma coordenada do que eu quero que faça, e eu também vejo até onde a pessoa pode ir, se eu percebo que também não vai muito além daquilo, deixo umas coisas meio determinadas e falo assim “terminou sua tarefa que eu pedi, já auxilia tal aluno, dá uma ajudinha pra aquele lá que tá colando errado”. Então, mais auxiliar os alunos que estão com dificuldade.

Na verdade ela fica mais com a parte prática, então ela não participa muito do planejamento, porque a gente faz em HTPi ou HTPC, quando é coletivo, quando não, eu faço na minha casa, o planejamento das atividades. Às vezes eu peço sugestão tipo, para o dia das mães, mas como ela está bem no começo, ela não tem muito o que dizer, porque quando a aluna educadora está no meio do curso, sempre tem alguém que passa algumas ideias. No começo, assim, eu percebo que lá na universidade não tem esse movimento. O que talvez seria interessante seria ela participar do planejamento das atividades, de ver o que está acontecendo, de ver todo esse movimento, olha a gente vai trabalhar o índio, porque elas são novinhas, tudo fresquinho na cabeça, vai que elas tenham alguma atividade, algum projeto, uma coisa pra nos ajudar. (Março – 2017)

Com base nos relatos e observações pode se perceber que Beatriz parece acreditar que a aluna educadora tem a função de realizar ações de suporte nas práticas pedagógicas, não tendo muito a contribuir para o planejamento das atividades. Ela demonstra que a formação inicial recebida por Tais na universidade não gera conhecimentos didático-pedagógicos suficientes para darem conta da realidade escolar.

No entanto, ocorre-nos também a percepção que o fato de Beatriz não compartilhar a construção de seu planejamento didático com Tais estar relacionado com a lógica da solidão que permeia o trabalho do professor. Tal fato foi também sinalizado por Fontana (1997) durante seu estudo com um grupo de professoras. Ela discute o silenciamento e isolamento do trabalho do professor, que dificulta o estabelecimento de uma relação de confiança com o outro, minando o “fazer junto”. Para sustentar sua afirmação, Fontana lembra que Vigotski alerta que a autonomia nasce da atividade compartilhada, da relação com o outro.

Chama-nos também a atenção a percepção que a professora tem da escola e da universidade enquanto espaços formativos, havendo nesta visão um distanciamento entre a “teoria” focalizada no espaço acadêmico e a “prática” vivenciada nos contextos escolares.

A respeito disso Diniz-Pereira e Lacerda (2009) debatem a necessidade da superação dessa dicotomia, bem como na aproximação entre escola e instituição formadora, rompendo com as forças de poder e controle sobre o conhecimento produzido por acadêmicos e professores.

Socializando os saberes oriundos da prática, e tomando a teoria como texto cuja serventia é a interlocução com esses saberes, a prática investigativa na escola favorece o esfacelamento de uma relação endurecida, onde tradicionalmente a teoria era tomada como texto a ser transformado em método e aplicado na prática (DINIZ-PEREIRA E LACERDA, 2009, p.1233)

Além de romper com a dicotômica relação entre teoria e prática, fica latente a necessidade de rompimento de uma postura que acentua o propósito neoliberal para a educação. Como visto anteriormente, uma das estratégias do neoliberalismo é o parcelamento do trabalho pedagógico do professor (FRIGOTTO, 1984), que no âmbito macrossocial separa as tarefas técnico-pedagógicas para quem mantém o controle da Educação (e geralmente longe do contexto escolar) das tarefas de

aplicação do programa definido. Essa relação de poder é sentida nas microrrelações do cotidiano escolar e foi validada quando, por inúmeras vezes, a aluna educadora não participou dos momentos de planejamento, de avaliação da aprendizagem, das reuniões escolares ou até mesmo nas tardes em que suas tarefas se limitavam a colar bilhetes na agenda, corrigir atividades, acompanhar os alunos no intervalo das aulas, conforme os trechos dos registros de diários de campo que se seguem:

Enquanto atendia os alunos que vinham até ela, Tais colava um bilhete nas agendas das crianças e a professora andava pela sala ajudando as crianças em uma atividade diagnóstica. Quando ela terminou de colar os bilhetes, a professora pediu para que colasse as etiquetas com nomes nos cadernos de desenhos. Enquanto isso, muitas crianças querem mostrar suas atividades para Tais. A professora Beatriz percebe a aglomeração e fala para todos: “Eu não me importo que conversem durante a aula, mas desse jeito não está bom, vão sentar e deixem a Tais trabalhar”. (Diário de campo – Março - 2017)

Tais terminou de corrigir os cadernos e ficou olhando, da sua mesa, os alunos fazendo as atividades e a professora ajudá-los. Então ela me disse: “A professora achou melhor eu não ficar muito tempo com aquele aluno que tem bastante dificuldade - e me mostrou o aluno -, pois ele está ficando mal acostumado, dependendo muito de mim para fazer as atividades. (Diário de campo – Abril - 2017)

Tais chegou depois que a reunião do conselho de classe já havia começado. Vi que ela entrou para falar com a vice-diretora para saber o que elas (as alunas educadoras) fariam naquela tarde, já que haveria somente a primeira aula. A vice-diretora pediu que aguardassem um pouco caso alguma criança viesse para a escola. Depois, era pra elas participarem da reunião do conselho. Em torno de 14h as alunas educadoras foram até a sala onde se dava a reunião do conselho e sentaram-se, uma ao lado da outra, ao fundo da sala, pois todas as mesas já estavam ocupadas. A essa altura, o conselho do 1º ano já havia acontecido, e Tais não pode participar. (Diário de campo – Junho - 2017)

Beatriz: Vamos adiantar o trabalho de amanhã, já que você não estará aqui. Prepara as pastas do Projeto de Leitura, por favor.

Entregou as pastas para Tais, que começou a colocar uma folha dentro dela. Quando terminou, já vieram os cadernos de lição de casa para ela anotar a tarefa daquele dia. (Diário de campo – Setembro - 2017)

Por determinação da Secretaria da Educação, através do caderno de orientações que regulamenta o Programa Professor Aprendiz, as alunas educadoras são orientadas a participarem das reuniões pedagógicas com toda a equipe escolar, em nada prejudicando sua carga horária, visto que essas reuniões são realizadas em metade da carga horária/dia. O que ocorre, no entanto, é a precarização da formação das alunas educadoras ao se priorizar, nestes momentos, a realização de

atividades manuais ou burocráticas para atender uma demanda administrativa da escola e um aproveitamento da mão-de-obra ainda “não-docente” e, portanto, passível de desvio de função.

Em várias reuniões pedagógicas ocorridas ao longo do ano, observamos as alunas educadoras serem convidadas pela equipe gestora a participarem, mas antes precisavam realizar um favor, ou melhor dizendo, desenvolver ações que se estendiam por horas a fio, impedindo a participação delas em toda a pauta da reunião. Entre esses favores estavam: ficar com os alunos que vieram somente para a primeira aula daquele dia, fazer lembrancinhas, arrumar portfólios etc. Nas reuniões em que participavam, notamos pouca interação das alunas educadoras com suas respectivas professoras.

Pôde-se identificar, com base nas falas das participantes e a partir das observações feitas, que foram muitos os momentos em que a aprendizagem da organização da rotina escolar sobrepôs-se à aprendizagem dos processos pedagógicos, o que parece revelar a necessidade de superação de uma formação que se baseie somente na realização de ações ou tarefas cotidianas sem que haja uma integração entre objetivos, finalidades, processos de ensino-aprendizagem, avaliação, assim como reflexões sobre esses aspectos e sua relação com a formação inicial da aluna aprendiz. Isto também pode dar lugar a um processo formativo intergeracional, onde o conhecimento de todos é considerado importante para a formação desses alunos aprendizes.

Nörnberg e Pereira (2015) corroboram com essa afirmação quando destacam a importância da interação e do diálogo no processo educativo, ao afirmarem que:

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. (p.3)

Durante o período que estivemos com a professora Beatriz e a aluna educadora Tais, ficou evidente que a professora percebe seu importante papel de iniciadora de uma nova geração docente, mas não sistematiza suas ações para que isso ocorra. Dentre os motivos podemos destacar o tempo escasso dedicado aos

momentos de reflexão, à quase isenta orientação institucional sobre suas funções dentro do Programa Professor Aprendiz e por uma extenuante rotina de trabalho. Ao se ver imbuída numa sobrecarga de funções, a professora encontra na aluna educadora um apoio ao cumprimento de demandas de ordem administrativa e organizacionais. Como consequência disso, a aluna educadora acaba por aprender mais por observação do que por intervenções previamente planejadas.

Validam a última consideração acima, as seguintes colocações feitas pela professora Beatriz:

Conforme vai tendo um entrosamento, a aluna educadora vai indo além, mas até a gente se engrenar bem, demora uns 5 meses, principalmente com a Tais, que é novinha, bem no início do curso, então vem muito precoce ainda, até ela entender o processo, tem coisas que ela está descobrindo ali, ao mesmo tempo que as crianças. Na verdade ela fica mais com a parte prática, então ela não participa muito do planejamento, porque a gente faz em HTPI ou HTPC, quando é coletivo, quando não, eu faço na minha casa, o planejamento das atividades. (Outubro – 2017)

Por exemplo, a Tais fazia a saída de van para mim, enquanto eu ia com os outros alunos para o portão. E agora, quem vai fazer isso? Fora outros processos que ela já estava acostumada, nem precisava falar nada que já estava fazendo.³⁶

Com base nas leituras realizadas para esta pesquisa, pudemos perceber que a relação entre uma professora experiente e uma aprendiz da profissão docente pode ser uma oportunidade formativa para ambos os sujeitos. Conforme evidenciado por Nörnberg e Pereira (2015):

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. (p. 3)

³⁶ Essa fala foi realizada durante uma reunião de HTPC no mês de julho onde ocorreu a discussão sobre o rodízio das alunas educadoras no segundo semestre de 2017. Maiores detalhes serão apresentados no eixo 2.

Portanto, o caráter recíproco do processo de aprendizagem que pode ser vivenciado na relação entre uma professora regente e um aprendiz da docência foi pouco explorado no âmbito do Programa Professor Aprendiz, haja vista o escasso espaço/tempo para a reflexão teórica sobre o fazer docente e à articulação formação inicial e contínua no contexto escolar.

Consideramos que investir no Programa Professor Aprendiz como estratégia para a formação inicial e continuada de professores é tarefa necessária e prodigiosa. A formação do professor se dá antes, durante e depois do curso inicial de graduação, o que nos leva a crer que o Programa Professor Aprendiz tem potencial para desenvolver um modelo de desenvolvimento profissional embasado nas relações intergeracionais docentes (SARTI, 2009), valorizando os saberes produzidos na academia e na escola de modo a torná-la, juntamente com seus atores, o *lócus* da formação docente.

3.2 Aluna educadora Tais e o Programa Professor Aprendiz

A aluna educadora Tais, então cursando o terceiro semestre do curso de Pedagogia em uma Universidade Federal do município de Sorocaba, ingressou no Programa Professor Aprendiz em 2017, através de um processo seletivo organizado pelo CIEE.

A escolha pela escola municipal Tales de Tath, segundo Tais, se deu pelo fato de ser uma escola central, de fácil acesso à sua residência e à universidade, não havendo outro critério para a escolha, já que não é natural de Sorocaba e pouco conhece sobre a rede municipal de ensino.

Quando questionada sobre o que a levou participar do Programa Professor Aprendiz, Tais justificou:

Eu acho que eu estar estagiando agora ia fazer com que eu aprendesse melhor a prática e conseguisse unir a prática com a teoria antes de realmente exercer o cargo de professora. Seria uma experiência muito boa que eu conseguiria aprender com alguém que já tem um tempo na sala e poderia estar me auxiliando nesse momento, seria um caminho para eu já ter experiência, antes de eu começar realmente exercer a profissão. (Fevereiro – 2017)

Tais reconhece que estar inserida em um programa, que também visa à iniciação docente, pode ser oportunidade de união entre teoria e prática. Romper com essa dicotômica relação entre teoria e prática é tarefa que vem sendo assumida, como já foi visto, pelos programas de formação propostos pelas instituições de formação inicial, amparadas por um extenso número de recomendações por parte de governo federal (Pareceres CNE/CP 09/2001, 21/2001 e 28/2001, Resolução nº 2 de 01/07/2015 e Deliberação CEE 154/2017).

Com igual importância, diversas pesquisas têm demonstrado que a “prática” desenvolvida em contexto escolar não é a “teoria” transformada em método e a teoria, por sua vez, nem tem pretensão disso³⁷. De forma contrária, os saberes acadêmicos da profissão docente embasam o fazer pedagógico, de modo que se tornam, juntamente com os saberes experienciais, a espinha dorsal da formação docente. Diniz-Pereira (2009), afirma que tradicionalmente, espera-se que a teoria educacional seja diretamente aplicada à prática docente. Se assim fosse, facilmente poderíamos transpô-la. No entanto, segundo o autor, não nos apercebemos que a teoria só nos oferece serventia se ela for transformada em conhecimento, este sim capaz de instrumentalizar a prática docente.

A prática docente, portanto, não pode ser considerada ponto de chegada, não pode ser considerada *espaçotempo* de aplicabilidade de qualquer coisa que seja, e isso porque a prática não é um lugar inerte onde algo possa simplesmente ser depositado. (DINIZ-PEREIRA, 2009, p.1234)

Aproximar as instituições responsáveis pela formação de uma nova geração docente talvez possa ser uma das estratégias para dissolver a errônea ideia disseminada pelo senso comum de que a teoria educacional deve sempre preceder a prática docente ou que uma é superior à outra,

No âmbito do Programa Professor Aprendiz, é possível perceber a ausência de vínculo entre instituições de formação inicial cadastradas no programa e instituições escolares, denotando certa hierarquia e forças de controle sobre a produção de conhecimento para a profissão docente. Se por um lado as instituições formadoras reconhecem a validade dos saberes experienciais produzidos em

³⁷ À exemplo: Diniz-Pereira (2009), Zeichner (2000) e Shön (1983).

contexto escolar, muitas vezes não possibilitam que programas como o Professor Aprendiz, por exemplo, sejam incorporados à carga horária destinada ao estágio docente ou às práticas de ensino. Sobre esse tema, Tais expõe que:

Na minha grade do curso de Pedagogia tem dois estágios, um obrigatório e um não obrigatório. Aí no quarto ano acho que eu vou ter que fazer, tem uma quantidade de horas que eu tenho que conseguir, mas esse estágio que eu estou fazendo agora não conta como obrigatório. Eu consigo ganhar horas complementares com esse estágio que eu estou fazendo, tem uma quantidade de horas que a gente tem que fechar até o final do curso. Então eu ganho algumas horas complementares, acho que só 20 horas. (Fevereiro -2017)

O que se pode notar, então, é um distanciamento entre as instituições superiores e as escolas onde o professor complementa sua formação. A respeito desse distanciamento entre os produtores de saberes do ofício do professor, Shön (1983 apud DINIZ-PEREIRA, 2002, p.21) discute que supostamente acredita-se que pesquisadores fornecem a ciência básica e aplicada pela qual os profissionais encontram a solução para seus problemas. O papel desses profissionais seria, então, de fornecer problemas para estudo e testar a utilidade dos resultados das pesquisas.

Por outro lado, esse discurso também é legitimado pelas instituições escolares ao priorizarem aos aprendizes da docência, muitas vezes, as vivências de ordem prática da profissão, excluindo-os da possibilidade de entender como o conhecimento teórico instrumentaliza ou não as práticas escolares ou como se pode, a partir das atividades próprias do ofício de professor, tornar a prática investigativa e com ela, construir conhecimentos teórico-pedagógicos. Tal discurso é evidenciado nos trechos relatados por Tais:

Eu não participei da elaboração de nenhum planejamento, nem nada, não preparei nem dei nenhuma aula. Só uma vez, quando a professora Beatriz faltou, eu fiquei um pouco sozinha com os alunos até a professora substituta chegar. Mas foi só isso. Eu não vi os planejamentos bimestrais e nem o anual. A gente está no programa, mas não tem nenhum vínculo com uma formação reflexiva, as discussões teóricas, não participamos das reuniões em que a equipe faz isso, sabe. (Outubro – 2017)

Tais parece sinalizar em sua fala que sente falta da integração com a professora quanto ao conhecimento e participação no planejamento das ações pedagógicas, tornando claras suas críticas ao processo ou a forma como este tem

sido conduzido pela professora. Quando Tais menciona sua não participação em reuniões onde a reflexão teórica poderia acontecer parece demonstrar a necessidade que sente em refletir sobre a experiência e entender como aquilo que aprende na universidade se articula na escola pelas mãos de quem a constitui. Cabe mencionar que, embora isso não tenha sido evidenciado na sua relação com a professora, seus aprendizados e observações do processo podem ter sido explicitados e talvez discutidos no âmbito acadêmico, seja em momentos de estágio obrigatório ou mesmo em disciplinas cursadas no ensino superior.

Não obstante a isso, estar inserida num contexto escolar real traz à aluna educadora Tais a possibilidade de vivenciar situações inerentes à profissão para qual está se preparando, sob a orientação de um profissional mais experiente. Situações que dificilmente poderiam ser simuladas em um ambiente acadêmico ou devidamente vivenciadas no decorrer das horas de estágio curricular ao que o estudante e o professor da escola vêm-se obrigados a cumprir.

Mesmo Tais percebendo a necessidade de ampliação de momentos para reflexão teórica em todo seu percurso dentro do programa, por diversas vezes foi demonstrado que “[...] é somente na prática cotidiana daquele que conduz a classe que se podem formular e resolver os problemas engendrados pelas dinâmicas de evolução do ofício”. (CHARTIER , 2000, p.164).

Isso pode ser observado no trecho do registro em diário de campo abaixo:

Estávamos eu, Tais e Beatriz na sala de aula durante uma aula de Educação Física. Os alunos estavam na quadra esportiva.

A professora Beatriz pediu para Tais ver quantas meninas havia na sala. Depois começaram a falar sobre alguns alunos apontados no Conselho de Classe. Beatriz falava a Tais como foi bom ter deixado o aluno Lucas como abaixo do básico na aprendizagem, pois ele não tem evoluído na alfabetização. Enquanto falava, a professora Beatriz ia tirando algumas pastas do armário. Pediu para Tais colocar as fichas de leitura dentro das pastas e foi arrumando os livros sobre algumas mesas. Depois entrou uma inspetora de alunos na sala para entregar um bilhete que deveria ser colado na agenda. A professora pediu para Tais fazer isso.

Tais, então, comentou que tinha trazido um livro sobre alimentação saudável, que sua amiga havia publicado. Beatriz pediu para que ela trouxesse o livro e fizesse uma roda de leitura com os alunos. Ela consentiu. A professora Beatriz foi sentar-se na sua mesa. Estava acertando um saquinho de atividades para uma aluna que está com afastamento médico e ficou em dúvida se mandava ou não o livro da biblioteca com a ficha de leitura para a aluna afastada. Com bastante propriedade, Tais opinou que sim, já que se tratava de uma aluna com um bom acompanhamento familiar. (Diário de campo – Maio - 2017)

Com base neste relato percebemos que a formação de um professor requer múltiplos olhares, que vão desde a formação inicial na instituição formadora, que pode lhe fornecer uma importante e necessária base teórica do seu ofício, até formação em contexto, a qual é vivenciada com aqueles que já exercem a profissão docente. Aprofundaremos neste ponto um pouco mais adiante, deixando para o presente momento, o fato de Tais considerar seu tempo no programa como tempo de aprender o ofício docente com os professores mais experientes.

Ao ser questionada sobre os conhecimentos que acreditava estar construindo na relação com a professora regente e no contexto escolar ao qual estava inserida, Tais trouxe a seguinte consideração:

Eu aprendi muito com a prática dela, observando o modo dela dar aula, dela cuidar das crianças. Ver como ela dá aula, como ela explica para as crianças, como ela consegue chamar a atenção das crianças, essa dinâmica de classe, foi o que eu aprendi muito em todo momento, mesmo que não diretamente, ela me ensinava. (Outubro - 2017)

O relato acima demonstra que grande parte da atuação de Tais dentro do programa, por muitas vezes, foi configurada sob a forma de observadora da prática de uma professora mais experiente, havendo poucos momentos de desenvolvimento profissional com base em uma discussão conjunta sobre aspectos da sua atuação/reflexão. Até mesmo porque o papel ocupado por Tais foi configurado a partir daquilo que a professora Beatriz entendia como sendo suas atribuições, que, como observamos, geralmente se limitava às tarefas de organização da rotina escolar (como visar agendas, colar bilhetes, colar a lição de casa, acompanhar os alunos no recreio etc) e, no máximo, se estendia aos momentos de intervenção aos alunos com dificuldades no processo de alfabetização, sempre supervisionada pela professora.

Entendemos que ao confrontar a ação pedagógica situada social e historicamente com os fundamentos teóricos da Educação, pode se propiciar a reflexão e este movimento pode possibilitar uma nova ação, capaz de produzir novos significados para as escolhas pedagógicas que fazemos. Quando nos abrimos ao aprendizado a partir do nosso próprio saber, rompemos com a moderna divisão social do trabalho, que esvazia a atividade profissional que exercemos

quando, por exemplo, separa os profissionais que elaboram o currículo dos profissionais que o aplicam. Assim, é o nosso próprio fazer que nos indaga sobre o modo que o fizemos, suscitando novas organizações e inferências.(FONTANA, 1997).

Amparado por diversas pesquisas, Garcia (2009) entende que o desenvolvimento profissional de um professor é um processo ao mesmo tempo individual e coletivo que se deve contextualizar em seu local de trabalho, ou seja, a escola. Assim sendo, o autor defende que investir na formação do futuro professor dentro do contexto escolar melhora as chances desse profissional de adaptar-se à profissão docente, de romper com a separação entre teoria e prática e de elevar seu conhecimento didático dos conteúdos e dos processos de ensino.

No entanto, esse almejado desenvolvimento profissional só será possível, segundo Garcia (2009) se a aprendizagem da docência ultrapassar somente o nível de mera observação de como professores experientes ensinam, já que esse tipo de aprendizagem “[...] muitas vezes, não gera influência de forma intencional, mas vai penetrando, de forma inconsciente, as estruturas cognitivas – e emocionais – dos futuros professores, chegando a criar expectativas e crenças difíceis de eliminar” (p.15).

Como estratégia para transcender o nível de observação da prática de um professor mais experiente, Nörnberg e Pereira (2015) reiteram a necessidade dos espaços e ambientes escolares serem devidamente estruturados e organizados a fim de viabilizarem aprendizagens significativas, ampliando as ações que visem a aproximação e a inserção dos futuros professores ao efetivo trabalho da docência na sala de aula.

Estratégias pensadas de antemão colaboram para que a aluna educadora abandone seu *habitus* estudantil para dar lugar a seu *habitus* professoral (SILVA M., 2011). Como visto na introdução deste trabalho, com base nos pressupostos de Bordieu, Silva M. (2011) compreende *habitus* como um conjunto de ações ou comportamentos que definem um grupo. Esse conjunto de ações e comportamentos é herdado das gerações anteriores e, como movimento histórico que é, sofre também ressignificações dependendo do contexto em que se encontra.

Da mesma forma, o conceito de sentido construído por Vigotski (1998) contribui para o entendimento de que por mais que o significado de algo seja

semelhante em qualquer contexto, o sentido produzido pode variar. Assim sendo, não podemos definir o que seria um “bom” professor achando que essa definição se enquadraria a qualquer contexto, pois o professor que nos constituímos é formado por diversos aspectos e influências.

Ao analisar esse movimento possível dentro do contexto social em que estamos inseridos, Fontana afirma que:

... a exterioridade das condições sociais e específicas dos processos de produção dos sentidos é constitutiva dos modos distintos de interpretação que vivenciamos. Elas também determinam o contexto apreciativo e o lugar de onde os signos do vivido são apreendidos pelos sujeitos. Dentro dessas condições, entre os fios e meandros do bordado, a singularidade de cada um de nós vai sendo tecida. Imprimimos modulações e entoações às interpretações que nos são possíveis. (1997, p.161)

Como contribuição para a construção de seu “*ser professora*”, Tais traz com destaque a parceria com a professora regente, conforme ela mesma relata:

Ela pede as coisas para mim, eu vou fazendo e aprendendo. Ela tem muita experiência. Ela vem, me fala sobre alguns alunos, pede para eu ajudar. Ela é uma professora que tem bagagem, que tem um histórico, e ela me ajuda muito, sabe. Então ela sabe de tudo sobre o primeiro ano e sobre as coisas que acontecem na escola, como reunião do conselho, de pais, as fichas que tem que preencher. E eu fico olhando o modo como ela dá aula, como atende as crianças, como organiza a rotina do dia. (Outubro -2017)

Tais relatou-me que gostaria de ter tido a oportunidade de reger algumas aulas para os alunos do 1º ano para que pudesse ter um retorno direto de uma professora experiente como Beatriz, ou ao menos desenvolver um projeto em conjunto com ela. Porém, isso não ocorreu até o final da pesquisa, mesmo esse momento sendo previsto no plano de atividades do aluno educador.

A prática de reger aulas sob a supervisão e colaboração de um profissional mais experiente traria contribuições significativas para o desenvolvimento docente de Tais, tal como pressupõe o conceito de desenvolvimento proximal de Vigotski (1998), que define o intervalo entre o que o aprendiz já sabe fazer sem auxílio e o que ele é capaz de fazer com ajuda de alguém mais experiente.

Para Vigotski, a formação das funções mentais superiores ocorre na mediação sociocultural do conhecimento apoiada nas relações intersubjetivas (VYGOTSKY, 1996). Essa mediação é amplamente possível e necessária no âmbito

da formação de um professor. Se a aluna educadora Tais, oportunamente, desenvolvesse um plano de aula e o aplicasse em parceria com a professora, na posição de alguém mais experiente, Beatriz teria a possibilidade de mediar o conhecimento construído neste processo, de modo a facilitar a apropriação dos signos próprios do ofício do professor e ajudar Tais a organizar suas ações.

Em relação a todo processo formativo pelo qual Tais teve oportunidade de vivenciar no âmbito do Programa Professor Aprendiz, ela destaca como pontos positivos a vivência direta com uma turma de 1º ano do Ensino Fundamental, os conhecimentos que sistematizou sobre o processo de alfabetização, a ampliação de sua visão sobre a rotina escolar e o apoio da professora Beatriz.

Entre os pontos a se melhorar, Tais traz a ausência de momentos formativos em nível da Secretaria da Educação e também no âmbito da gestão da escola. Outro ponto de grande destaque foi o rodízio de alunas educadoras nas turmas de 1º e 2º ano do Ensino Fundamental, que ocorreu no segundo semestre do ano letivo. Segundo Tais, isso prejudicou o encaminhamento de projetos em que a professora Beatriz contava com a atuação mais efetiva dela e também o acompanhamento diário dos alunos do 1º ano, aos quais já havia estabelecido vínculo afetivo.

Tais contou-me também que não pretende se vincular ao programa no próximo ano, pois quer também ter outras experiências formativas.

3.3 Sentidos atribuídos ao processo formativo na relação entre professora regente e aluna educadora no âmbito do Programa Professor Aprendiz

Compreender os sentidos atribuídos ao processo formativo que se estabelece no âmbito do programa Professor Aprendiz é tarefa árdua e nada simples. Como visto anteriormente, os sentidos são diversos, mas dadas determinadas circunstâncias, não podem ser quaisquer uns (SMOLKA, 1988).

O conceito de sentido desenvolvido por Vigotski denota o movimento histórico e social por qual passa todo e qualquer conceito, entendido aqui como uma organização de significados que buscam explicar o pensamento humano.

Os significados imbricados em qualquer conceito são generalizáveis, ou seja, a definição para uma cadeira aqui possui a mesma definição acolá. Talvez mude o material, a tecnologia utilizada em sua produção, o tamanho etc. Mas sua real utilidade permanece a mesma.

O mesmo não ocorre com o sentido. Ao olhar para uma cadeira, as lembranças, efeitos e sentimentos evocados se diferenciam conforme as experiências que eu e você tivemos e temos com a cadeira. Vigotski afirma que o significado é apenas uma zona do sentido, que por sua vez é dinâmico, fluido e complexo. (VYGOSKY, 1998).

A formação de um professor passa pelas zonas do significado e do sentido. Podemos dizer que na zona do significado ficam todos os conceitos, métodos e teorias que embasam o fazer pedagógico da profissão docente, construídos historicamente e apropriados na mediação intercultural. São mais estáveis, generalizáveis, espontâneos ou científicos. No entanto, os conceitos, métodos e teorias carregam sentidos diversos dependendo do contexto em que e por quem são produzidos.

Se a formação do professor se limita ao significado da profissão docente, definida por Basso (1998) como a ação de ensinar e criar condições para a aprendizagem do saber elaborado, de modo a reproduzir inconscientemente aquilo que é proposto de antemão sem produzir sentido para aquilo que se faz, então a formação de professores vista assim é alienante.

Ter como foco de formação docente a reprodução mecânica daquilo que uma professora mais experiente faz, acarreta uma formação alienante e marcada pela racionalidade técnica. Para Basso (1998) uma proposta de formação docente bem sucedida é aquela que integra significado e sentido, que privilegia a construção de novas relações formativas caracterizada pela mediação entre os saberes pedagógicos e os da experiência e o motivo que nos leva a fazer certas escolhas.

Para a professora Beatriz o sentido à formação estabelecido na relação com sua aluna educadora se evidencia no fato dela considerar o programa como oportunidade formativa de grande valia à aluna educadora, apresentando como proposta formativa a observação da organização da rotina escolar, o acompanhamento dos alunos nos ambientes escolares e às intervenções pontuais aos alunos com dificuldades no processo de alfabetização. Esta visão que Beatriz

apresenta pode também ser influenciada pelo modelo de formação que a própria professora foi formada.

Poucas foram as circunstâncias em que a professora Beatriz permitiu-se revisitar suas escolhas pedagógicas ao objetivá-las para a aluna educadora Tais, de modo a tornar também seu, o processo formativo oportunizado pelo Programa Professor Aprendiz.

As próprias considerações de Beatriz definem o caminho formativo que faz sentido para ela, que inclui palestras e cursos de atualização de práticas docentes, de modo geral planejados por profissionais com nível de formação acadêmica superiores ao dela. Esse tipo de concepção acerca da formação de professores se apoia na relação de conhecimento para a prática, exposto por Cochran-Smith e Lytle (1999) e que parte do pressuposto de que “[...] o conhecimento que os professores devem ter para ensinar é produzido primeiramente por pesquisadores nas universidades e por estudiosos nas várias disciplinas” (p.6)

Assim, em sua fala, tal aspecto foi apontado em parte, considerando que os conhecimentos expostos por meio de cursos e de outros profissionais podem trazer novidades para sua atuação, como segue:

Ter a formação mensal é muito importante. Não sei qual a prefeitura tem em mente, mas acho que tem que ser uma formação aqui na escola e um encontro uma vez por mês com alguém que possa trazer novidades para nós, principalmente sobre alfabetização. (Outubro -2017)

Beatriz parece não compreender que o modelo formativo capaz de transformar sua prática parte da reflexão que o professor faz de seu próprio fazer. Ao problematizar sua prática, revisita suas concepções e é capaz de ressignificar, assim como construir conhecimentos novos ou se identificar com estudos já realizados, relacionando-os ou incorporando-os ao seu contexto de trabalho.

Da mesma forma, a aluna educadora Tais traz um sentido para a formação docente que ainda coloca uma barreira entre os conhecimentos de ordem prática da profissão docente daqueles teóricos-conceituais, ao afirmar que sente falta de formações mais reflexivas, conforme trecho que se segue:

Tudo o que eu consegui aprender com o estágio aqui foram coisas que eu aprendi com a prática, com o convívio na escola, observando as coisas.

Mas nada foi oferecido em relação a palestras, nada no sentido formativo. Eu esperava momentos mais focados em formação. (Outubro -2017)

Neste trecho Tais ressalta que o seu aprendizado estava voltado a aspectos da realidade e do cotidiano escolar e não a dimensões da formação inicial (e continuada) que estão voltadas à participação em cursos, palestras, dentre outras atividades. Esta visão sobre o sentido formativo parece estar excluindo o processo do estágio em si como um ato formativo.

Da mesma forma que Beatriz, Tais vislumbra um processo de formação baseado em teoria de um lado e prática de outro. Fundir esses dois movimentos transforma a perspectiva que se têm sobre quem é responsável pela formação de professores e qual modelo de formação é mais eficaz. Então, chegamos à perspectiva de formação que se defende neste estudo, que integra os conhecimentos teóricos aos experienciais a partir de um trabalho reflexivo conjunto entre pesquisadores, professores em exercício, futuros professores e gestão escolar. Nörnberg e Pereira (2015), ao refletirem sobre a formação de professores à luz de Nóvoa (1995), corroboram com a mesma perspectiva ao afirmarem que:

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 (p.3).

Nota-se que os sentidos atribuídos às oportunidades formativas presentes no Programa Professor Aprendiz vão de encontro com modelos verticalizados sob os moldes da racionalidade técnica, que acreditam que a base do conhecimento para ser um professor provém de autoridades de fora da profissão propriamente dita. Ao professor cabe a imagem de que ele apenas adequa esse conhecimento às práticas cotidianas e que não é capaz de gerar conhecimento ou teorizar sobre a prática em sala de aula. (Cochran-Smith e Llytle, 1999)

Os sentidos à formação docente na perspectiva da professora Beatriz e da aluna educadora Tais só serão reconfigurados a partir do momento em que

compreenderem que a relação estabelecida por elas em contexto educativo é capaz de produzir conhecimentos acerca da profissão docente e que a reflexão dos processos pedagógicos levadas a cabo mediante essa parceria, pode gerar um conhecimento da profissão docente que supera a dicotômica relação teoria e prática e coloca o conhecimento produzido em contexto como ponto central na formação de professores.

Esse novo sentido à formação docente é conduzido pelo conhecimento da e na prática, que coloca o professor na posição de pesquisador (SHÖN, 1983, ZEICHNER, 2001, DINIZ-PEREIRA, 2002, entre outros). O recente movimento de uma formação docente pautada na pesquisa na e da prática representam uma aproximação radical entre teoria e prática, escola e universidade, entre pesquisador e pesquisado.

Ainda segundo Cochran-Smith e Llytle (1999), a pesquisa dos educadores tem o “[..] potencial para redefinir a noção de um conhecimento básico para o ensino e desafiar a hegemonia da universidade na geração de conhecimento especializado e do currículo” (p.23)

Desta forma, novos sentidos para a formação docente são produzidos ao se priorizar o conhecimento subjetivo, construído nas relações cotidianas na escola, em detrimento de uma verdade objetiva e distante do real. A formação docente que se baseia na pesquisa em contexto realizada por professores em atuação e em formação inicial é, nas palavras de Cochran-Smith e Llytle, “um agente natural de mudança”.

EIXO 2: O Programa Professor Aprendiz

Este eixo de análise dedica-se a analisar a implementação do Programa Professor Aprendiz na escola Tales de Tath, apresentando suas contradições e também algumas propostas para que ele se configure, de fato, como um programa de fomento à formação de professores.

3.4 Contradições entre a proposta oficial e a implementação na escola

Ter acesso ao caderno de orientações do Programa Professor Aprendiz foi a primeira das estratégias de coleta de dados para essa pesquisa, pois conhecer a proposta oficial era de suma importância para traçar os passos seguintes a serem dados.

Uma leitura criteriosa do Caderno de Orientações nº 2 da Secretaria de Educação de Sorocaba³⁸ nos levou a entender os objetivos do programa e a quem ele se destina, conforme visto com maiores detalhes no capítulo 1 deste trabalho. A fim de rememorar dados importantes para fundamentar o que será discutido, resgatamos os objetivos do Programa Professor Aprendiz:

- a) Contribuir com a formação inicial dos estudantes dos cursos de licenciatura na área da Educação, possibilitando-lhes atuar junto aos docentes da rede municipal de ensino, tendo conhecimento de tal realidade;
- b) Inserir os licenciandos no cotidiano escolar, proporcionando-lhes experiências profissionais que permitam desenvolver consciência crítica e capacidade de compreender a realidade educacional e interferir sobre ela;
- c) Promover a articulação entre a instituição de ensino superior e a rede municipal de ensino, a fim de valorizar os profissionais da educação;
- d) Possibilitar o exercício das diferenças e a vivência de relações intergeracionais presentes no cotidiano escolar.

Para dar conta de seu **primeiro objetivo**, o programa traça um plano de estágio para o aluno educador que elenca atividades como: conhecer o

³⁸ Disponível em: www.sorocaba.sp.gov.br

planejamento do professor, auxiliar o professor com as atividades de rotina, participar de projetos, participar do desenvolvimento de atividades com o professor regente, bem como sob a supervisão deste último, desenvolver metodologias variadas. Todas essas atividades devem ser pormenorizadas pela equipe gestora da escola.

Na escola municipal Tales de Tath, a queixa frequente das alunas educadoras era o pouco acesso que tinham aos planejamentos anuais ou bimestrais da turma em que atuavam. Sabiam que eles existiam e que as rotinas semanais eram organizadas a partir deles, mas não sabiam como essa organização era feita e nem de onde provinham os conteúdos elencados no planejamento.

A primeira reunião que tiveram com a orientadora pedagógica da escola ocorreu na segunda quinzena do mês de março, com uma pauta extensa que incluía dúvidas operacionais das alunas educadoras e a postura que deveriam ter em sala de aula para corresponder às expectativas da equipe gestora. Segundo Tais, o grupo de alunas educadoras questionou quando teriam acesso aos planejamentos a fim de saber como o trabalho pedagógico se organiza, mas tiveram como resposta que a respeito disso, deveriam tratar com as respectivas professoras regentes.

Como a falta de tempo para articulação do trabalho pedagógico entre a aluna educadora e a professora regente era constante, se limitando esses momentos às aulas de Educação Física, Tais terminou o ano sem acesso aos planejamentos, o que impossibilita à aluna educadora a percepção do fazer intencional da ação pedagógica do professor, que de certa forma prejudica a compreensão do andamento do processo educativo. Segundo Fontana (1997) o planejar e questionar a nossa ação pedagógica balizam a ação política do professor. Possibilitar momentos de discussão acerca de como o planejamento didático se articula com o Projeto Político-Pedagógico da escola e com os parâmetros de nível nacional podem situar o professor acerca de seu próprio trabalho, o que o encaminha para uma atuação docente mais crítica e menos alienante, tal como defende Diniz-Pereira e Lacerda (2009) a despeito do professor que pesquisa sua própria prática:

Trata-se ainda de uma pesquisa que possibilita a professores e professoras das escolas se firmarem na qualidade de sujeitos que autogerenciam sua própria formação, auxiliados pelo conhecimento teórico tomado como texto dialógico junto à tessitura do cotidiano escolar. Refere-se também a uma

pesquisa que minimiza a tutela e legitima a emancipação docente, no sentido de romper com essa pretensiosa via de mão única em que a palavra externa historicamente vem tentando dizer o que deve ser a escola. Uma pesquisa que possibilita o conhecimento das teorias presentes nas práticas pedagógicas, as quais possam dialogar com o conhecimento teórico produzido fora da escola. (p.1232)

O **segundo objetivo** é alvo de atenção na implementação do programa na escola municipal Tales de Tath, pois ele correspondeu, muitas vezes, às necessidades da administração escolar mais do que às do aluno educador. Destacamos aqui o período de adaptação das alunas educadoras no contexto escolar, que se deu concomitantemente ao período de adaptação dos alunos. Durante duas semanas consecutivas, os alunos saíram mais cedo da escola, possibilitando cerca de duas horas vagas por dia, que poderiam ser aproveitadas para que a professora regente e aluna educadora se conhecessem melhor e desenvolvessem um plano de trabalho conjunto.

O que se notou, no entanto, foi um desvio de função do aluno educador, que se viu cumprindo demandas de ordem administrativa, solicitadas pela direção da escola. Tais relatou que arrumava pastas, portfólios, prontuários entre outras demandas burocráticas. Disse que a direção não podia vê-las no corredor que já iam delegando tarefas e que, por isso, não havia ainda conversado com a professora da turma. Isso só cessou quando os alunos passaram a frequentar o período todo de aula, que totalizava quatro horas de aula. Processo semelhante ocorreu nos meses de julho e de dezembro, quando não havia mais alunos frequentando a escola. Enquanto as professoras regentes participavam das reuniões de conselho de classe, avaliação institucional e replanejamento, as alunas educadoras realizavam tarefas solicitadas pelos gestores da escola, como embalar presentes, organizar livros etc.

Diante do exposto, fica latente a pergunta: que cotidiano docente é este? Que experiências profissionais eram pretendidas neste contexto? Se o objetivo do programa é contribuir com a formação inicial de futuros professores como também a melhoria dos processos de alfabetização na rede municipal de ensino, logicamente o aluno educador deveria participar de atividades inerentes à prática pedagógica, que ocorrem preferencialmente dentro dos grupos de professores da unidade escolar, nas reuniões pedagógicas em equipe e no estudo e discussão dos documentos oficiais.

São esses espaços que privilegiam o encontro do futuro professor com o sentido da profissão docente, que não é apenas subjetivo, já que também se constrói social e culturalmente. Segundo Basso (1998), se queremos professores capazes de romper com a lógica alienante de uma sociedade capitalista, é necessário dar condições a eles para discutirem seus problemas, desenvolverem trabalho coletivo, se reatualizarem e terem seus saberes reconhecidos.

Ainda debruçando-nos neste segundo objetivo, chama-nos atenção o propósito do Programa Professor Aprendiz em se oportunizar experiências profissionais que permitam desenvolver consciência crítica e capacidade de compreender e atuar sobre a realidade escolar, quando em momento oportuno para isso, a decisão do corpo docente e as sugestões das alunas educadoras foram desconsideradas pelos gestores da escola.

Em meados de julho, as alunas educadoras foram chamadas pela orientadora pedagógica para participarem de uma reunião onde foram informadas da decisão dos gestores da escola em realizar, a partir do mês de agosto, um rodízio entre as alunas educadoras e os primeiros e segundos anos do Ensino Fundamental. Elas auxiliariam, então, duas turmas de alunos e duas professoras regentes, alternando os dias da semana em cada turma.

Entre os argumentos por parte dos gestores da escola estavam: as necessidades dos alunos em processo de alfabetização e a possibilidade de conhecerem metodologias diversas com outros professores. Como contra-argumentos, as alunas educadoras elencaram: a redução do vínculo com a turma em que já atuavam, a desestruturação de processos que já realizavam com suas professoras regentes e a descontinuidade do aprendizado da docência naquele ano/série. Mesmo interferindo sobre a realidade ali colocada, os argumentos apresentados por elas não foram suficientes para uma reconsideração por parte dos gestores. A orientadora pedagógica disse que assim que voltassem do recesso escolar, elas retomariam o assunto para, então, fazer os remanejamentos necessários.

As professoras regentes foram informadas da decisão dos gestores da escola pelas alunas educadoras, mas até o início do recesso escolar não haviam sido consultadas nem informadas oficialmente.

Quando conversei com a diretora da escola, obtive a informação de que o rodízio era a única alternativa que tinham encontrado para dar conta de uma demanda de alunos com necessidades especiais ou com grandes dificuldades no processo de alfabetização.

Ao retornarmos no mês de agosto, as professoras tiveram uma reunião de replanejamento com a nova diretora da unidade, antes vice-diretora, visto que a diretora anterior havia sido remanejada para a Secretaria da Educação. O primeiro assunto abordado na pauta foi o rodízio das alunas educadoras, sendo considerado como necessário para bem atender os alunos com dificuldades no processo de alfabetização, visto que não havia número de alunos educadores suficiente para tal. A diretora argumentou ter sido autorizada pela equipe responsável pelo programa para fazer o rodízio entre as alunas educadoras do Projeto Alfabetização e Letramento em Rede³⁹ apenas nos três anos do ciclo de alfabetização e que ela acreditava ser uma oportunidade formativa interessante para as alunas educadoras, já que poderiam conhecer outras didáticas de ensino.

Por sua vez, as professoras regentes insistiram contra a realização do rodízio, visto que ele acarretaria prejuízos à formação das alunas educadoras, que não acompanhariam a totalidade do trabalho pedagógico como também prejudicaria a organização da rotina escolar da turma em que estavam inseridas. Consideraram essa decisão como vinda de uma gestão verticalizada, pois não se possibilitou uma ampla discussão com os sujeitos envolvidos no programa.

Com o rodízio acontecendo ao longo do segundo semestre do ano letivo pode-se perceber o descontentamento das professoras regentes e das alunas educadoras. As professoras passaram a desenvolver um trabalho ainda menos articulado com as alunas educadoras, já que não podiam contar com elas durante toda a semana. Se antes já era possível notar que as alunas educadoras ficavam incumbidas de tarefas de ordem prática, depois da implantação do rodízio, isso se tornou mais visível, conforme o relato da professora Beatriz:

Senti que depois que começou essa história de rodízio das alunas educadoras, eu não consegui avançar com a Tais, porque eu tinha

³⁹O Projeto Alfabetização e Letramento em Rede é um dos subprojetos do Programa Professor Aprendiz. Ver mais no capítulo 1.

planejado uma ação com ela para esses alunos com dificuldade, diariamente, mas aí veio o rodízio e atrapalhou tudo. Ela ia ajudar com atividades de apoio. Mas daí ficando só três dias aqui, eu falei “Tais, é melhor continuar com o esquema que estamos acostumadas, porque não adianta começar e ter que parar”. Eu estava contando com elas diariamente, mas quebraram minhas pernas. Se tivessem combinado isso com a gente antes, desde o começo do ano, a gente já se moldava diferente, mas daí no meio do percurso mudou a regra, sem questionamento nenhum, mudou porque decidiram que era melhor pra gente. Mal perguntaram a opinião de ninguém e nem avaliaram se foi bom. E foi um tiro na água, tiveram que reformular um monte de coisa, elas tiveram que ajudar o 2º ano e assim, o que é que a gente aproveita? No dia que elas estão com o primeiro ano, a gente acaba sobrecarregando elas, terça, quarta e sexta, fazemos tudo o que conseguimos com a ajuda delas. (Outubro – 2017)

A presença das alunas educadoras muitas vezes foi entendida como uma possibilidade de uma segunda professora atender os alunos com dificuldades no processo de alfabetização ou com alguma deficiência, suprimindo uma falha de políticas públicas que não preveem recursos financeiros e humanos para garantir qualidade de ensino para todos. No entanto, essa segunda professora ainda é uma aprendiz da docência que ingressa num programa de estágio docente com o objetivo de construir aprendizagens acerca da profissão sob a supervisão de profissionais experientes em um contexto escolar também pensado para ela.

Ao assumir atividades ou funções que não fazem parte de seu papel, ou mesmo quando tem que cobrir a falta de funcionários na escola, a estagiária configura-se como mão de obra barata dentro do sistema, que por outro lado deixa de investir recursos públicos na contratação de funcionários e professores em número suficiente para desenvolver as ações educativas necessárias junto aos alunos.

Ao abordar sua opinião sobre o rodízio, Tais menciona as dificuldades existentes, apontando a falta de um trabalho pedagógico orientado e articulado junto aos alunos com dificuldades no processo de alfabetização ou com deficiência e se vê desempenhando uma função de forma deslocada no contexto escolar, como pode ser observado no trecho abaixo:

O rodízio não tem sido muito bom não. Eu tenho ido lá de segunda e quinta agora, fico com aquele menino que tem muita dificuldade, ainda não sabe ler nada. Mas quando chego lá fico ao lado dele, com algumas atividades que a professora me entrega, iguais às do primeiro ano. Mas a professora é iniciante também, é o primeiro ano dela como professora, ela tem

dificuldade de conduzir a turma, sabe. Olha, não sei se está tendo vantagem não. Eu vou lá duas vezes por semana, mas não consigo pegar a continuidade do trabalho, sabe. Semana passada, a orientadora pedagógica conversou com a gente, pra saber nossa opinião sobre o rodízio, a gente falou que não está gostando e nem vendo vantagem, mas ela garantiu que está sendo bom sim. Sei lá, parece que vou lá para apagar incêndio. (Outubro -2017)

Parece-nos, portanto, uma estratégia que sofre influências do projeto neoliberal para a Educação, que busca garantir uma escola com suposta qualidade para todos, às custas de mão-de-obra ainda em formação inicial para o exercício da docência, mas que pode suprir, mesmo que precariamente, a ampliação do atendimento ao alunado e a suposta eficiência nas estratégias de gerenciamento de seus recursos humanos na busca de melhores resultados educacionais. Nota-se, então, uma fragilização do sistema educativo ao terceirizar funções docentes aos estagiários do programa.

O remanejamento de alunas educadoras para atenderem alunos com dificuldades no processo de alfabetização ou com deficiência altera os papéis exercidos pelos sujeitos envolvidos no Programa Professor Aprendiz. Na situação em questão, percebe-se a intenção de contornar a falta de profissionais realocando estagiários para dar conta de uma demanda urgente da escola. Isto também pode estar relacionado a realidade atual em que o sistema capitalista favorece a terceirização na contratação de trabalhadores, diminuindo gastos e maximizando lucros. No caso da Educação, isto influencia um mercado ou um sistema educacional que terceiriza o trabalho do professor e reestrutura a organização escolar visando favorecer sua performatividade. (GENTILLI, 1996).

Ao avaliar a gestão da escola e da equipe da Secretaria da Educação para o tempo em que permaneceu no Programa Professor Aprendiz, Taís relata que:

O programa tem muito a melhorar, tanto aqui na escola, como na relação do programa com o aluno educador. Dentro da escola gente poderia ter um contato maior com a direção, um contato prévio com o professor, pra gente ver com que método ele trabalha, pra gente se conhecer, porque a gente chega e já começa, sabe, não tem uma preparação, não tem uma orientação, você vai pegando o jeito com a prática mesmo. Já com o programa em si, a gente deveria ter mais formações, é algo que deveria acontecer e não acontece. “A gente” está no programa, mas não tem nenhum vínculo com uma formação reflexiva, as discussões teóricas. (Outubro -2017)

Essa consideração feita por Tais nos remete ao **terceiro objetivo** elencado pelo Programa Professor Aprendiz, que versa sobre a articulação entre instituição de ensino superior e rede municipal de ensino. Na oportunidade em que dialogamos com uma profissional responsável pelo programa na Secretaria de Educação, obtivemos a informação que a secretaria encontra constantes dificuldades em articular o processo formativo oportunizado pelo programa com as instituições superiores cadastradas. O motivo, evidenciado por uma das profissionais responsáveis pelo programa, que acarreta essa desarticulação é a ausência de um supervisor de estágio que se co-responsabilize pelo acompanhamento dos alunos educadores originados de sua instituição superior e vinculados ao programa. Isso é discutido por Sarti (2009) quando a autora propõe uma formação de professores que tem como centralidade a escola, onde professores experientes no magistério realizam uma ação conjunta com professores supervisores de estágio a fim de ajudarem a gradual transição dos estagiários em seu ofício de aluno para seu ofício docente. Segundo a autora:

No Brasil, as instituições de formação de professores não costumam manter um trabalho articulado com as escolas de educação básica que recebem seus estagiários, apesar da existência de orientações legais a esse respeito. O mais comum é que os estudantes das licenciaturas realizem o estágio de docência em escolas escolhidas em função de suas preferências individuais e que nelas efetuem as atividades de observação e/ou de regência a partir de orientações gerais oferecidas pela instituição formativa. Nossos cursos de formação inicial de professores não costumam contar com a figura de tutores, ou seja, professores em exercício que, no âmbito de um convênio com as instituições formativas, recebem sistematicamente estagiários em sua classe e participam ativamente de sua formação. A atuação dos professores em exercício costuma ser bastante limitada, cabendo-lhes apenas permitir que os estagiários realizem em sua classe as atividades solicitadas pela instituição de formação. (Sarti, 2009, p.134)

No entanto, o Programa Professor Aprendiz não prevê, em sua organização, o cadastramento de instituições superiores que apresentem um projeto de trabalho conjunto, não podendo, então, contar com tal parceria, mas deixa evidente que as instituições superiores não podem ficar isentas de sua responsabilidade com o estagiário vinculado ao programa. Quando elenca como objetivo a articulação entre instituição superior e rede municipal de ensino a fim de valorizar os profissionais da educação, o Programa Professor Aprendiz não apresenta metas claras de como

esse objetivo será alcançado, enfraquecendo o potencial formativo que o programa pode oportunizar.

Vale lembrar que o **quarto objetivo** do programa traz o conceito de relações intergeracionais sem evidenciar a base teórica que o define. Neste trabalho, apresentamos o conceito com base na pesquisa realizada por Sarti (2009), que entende que a relação profissional entre professores experientes e professores iniciantes na carreira docente podem oportunizar novas aprendizagens e valorização dos saberes dos professores.

Araújo (2014) categoriza as relações intergeracionais em três momentos distintos: recepção, acolhimento e acompanhamento, colocando a categoria do acompanhamento como a mais desejável.

Na escola municipal Tales de Tath, a categoria mais evidenciada foi a da recepção, que é quando o professor permite que o estagiário esteja em sua sala e observe suas aulas. Não se observou a evolução das categorias propostas por Araújo (2014) na relação formativa entre a professora regente Beatriz e a aluna educadora Tais, que passa da recepção para o acolhimento, caracterizado por um nível de interação mais elevado, pois o professor permite que o estagiário realize regências procurando intervir em seu trabalho e do acolhimento para o acompanhamento, onde o professor formador coloca-se a serviço do estagiário, de modo que a relação que se estabelece é de apoio, onde o professor tenha seu estagiário como um companheiro, refletindo com ele as escolhas feitas.

No próximo item deste eixo de análise, queremos discutir, a partir do que vivenciamos no período que em estivemos juntos com a professora Beatriz e a aluna educadora Tais, os desafios e as possibilidades para o Programa Professor Aprendiz se consolidar como um programa de formação de professores que articule formação inicial e continuada em parceria com as instituições superiores.

3.5 Desafios e possibilidades para a formação de professores no âmbito do Programa Professor Aprendiz

Com base no levantamento teórico realizado para esta pesquisa, nos dados coletados acerca do Programa Professor Aprendiz e nos sentidos atribuídos ao programa e à relação formativa que se estabelece entre a professora regente e a aluna educadora, podemos visualizar desafios e possibilidades para a formação inicial e continuada de professores no âmbito do programa.

O primeiro desafio a ser superado é a organização espaço/tempo para a articulação entre professora regente e aluna educadora e entre conhecimentos teóricos e práticos. Tanto a professora Beatriz como a aluna educadora Tais apontaram como possível estratégia para superar esse desafio a sistematização de um momento formativo mensal na própria unidade escolar, envolvendo as alunas educadoras, as professoras regentes e os gestores da escola, que poderia ter como base de discussão os próprios fenômenos vividos na escola. Além desse momento formativo mensal, as participantes sugeriram também, um outro em nível de rede de ensino que, ao nosso ver, poderia ser articulado com as instituições de ensino superior cadastradas no programa.

Esses dois momentos formativos poderiam se caracterizar como uma pesquisa coletiva acerca dos processos de alfabetização, de inserção dos alunos deficientes no contexto escolar e de outros temas que surgem a partir do cotidiano. Vistos assim, como pesquisadores de sua própria prática, os futuros professores e os professores já em exercício têm seus saberes reconhecidos e articulados com o que se têm produzido de mais recente nos ambientes acadêmicos.

Na perspectiva da administração municipal, o Programa Professor Aprendiz abarcaria a formação inicial a qual se propõe originalmente como também a formação continuada, necessária à evolução de seu corpo docente e benéfica aos processos de ensino em suas escolas.

Na perspectiva das instituições superiores, a pesquisa acadêmica deixaria de ser sobre a escola e os professores para ser com a escola e com os professores, rompendo com o distanciamento entre essas instituições.

Outro desafio que se apresenta é co-responsabilizar o professor regente quanto à formação de uma nova geração de professores a partir de movimentos

formativos focados na importância das relações intergeracionais, de carga horária própria para a gestão de formação do aluno educador e de incentivo financeiro ao professor parceiro.

Apresenta-se como desafio também, a ampliação dos anos/séries contemplados pelo programa, já que atualmente ele se destina à Educação Infantil, ao primeiro ano do Ensino Fundamental e às crianças deficientes, não importando a ano/série que se encontram. O Programa poderia se estender aos demais anos do Ensino Fundamental, ofertados pela rede municipal de ensino de Sorocaba, já que a cidade apresenta instituições superiores credenciadas em todas as licenciaturas e professores em diferentes níveis de atuação.

Como sugestão da professora Beatriz, o tempo de permanência do aluno educador no programa poderia ser revisto, dando a ele a oportunidade de vincular-se por três e até cinco anos, respeitando, é claro, a rescisão do estágio acordada no Termo de Compromisso de Estágio, amparada pela Lei 11.788/2008. Segundo a professora Beatriz, se os alunos educadores permanecessem mais tempo vinculados ao Programa Professor Aprendiz, poderiam ampliar seu conhecimento acerca do contexto escolar antes de exercerem a profissão.

Como uma última possibilidade, acreditamos que o Caderno de Orientações da Secretaria da Educação que regulamenta o Programa Professor Aprendiz necessita ser revisitado por um grupo composto por professores regentes, gestores da escola, alunos educadores e professores das instituições superiores cadastradas. Múltiplos olhares podem trazer contribuições significativas ao programa, que tem potencial para se tornar um programa de formação de professores que aproxime a escola e universidade, contribuindo para a formação deste aluno aprendiz.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa teve por objetivo conhecer o processo formativo que se estabelece na relação entre uma professora regente e uma estagiária do Programa Professor Aprendiz, do município de Sorocaba. Entre os objetivos específicos, foi investigado como as participantes entendem o Programa Professor Aprendiz e buscado compreender os sentidos atribuídos às experiências formativas evidenciadas nesta relação ao longo do processo.

Para que esses objetivos fossem atingidos estive inserida, ao longo de nove meses, em uma sala de aula do 1º ano do Ensino Fundamental da escola municipal Tales de Tath, compartilhando vivências pedagógicas e institucionais com a professora Beatriz e a aluna educadora Tais. O convívio direto com os sujeitos de pesquisa fez com que eu também me tornasse parte da minha própria pesquisa, como parte integrante desse processo.

Se em oportunidade anterior eu havia sido uma professora regente dentro do Programa Aprendiz, durante esses nove meses como pesquisadora, pude coletar informações sobre o programa que outrora eu não teria possibilidade de obter. Estando numa posição privilegiada de observadora participante, pude compreender o que impulsiona determinadas tomadas de decisão, tomar consciência do papel exercido por cada sujeito do Programa Professor Aprendiz e de suas limitações e potencialidades.

Ao finalizar essa pesquisa foi possível visualizar as singularidades do processo observado e as contradições entre os objetivos para a existência de um programa como o Professor Aprendiz. O nome atrai os estudantes de Pedagogia e outras licenciaturas que buscam nele vivências acerca da profissão que futuramente vão exercer. Mas ao ingressarem podem se deparar com certos desvios de objetivos propostos pelo programa, como por exemplo, assumir funções diferentes das que constam nas diretrizes, que interferem em suas possibilidades de aprendizagem no contexto educacional.

A partir das especificidades, dificuldades e contradições encontradas no processo e na relação formativa que se estabeleceu entre a professora regente e a aluna educadora, pode-se ressaltar que:

- A aluna educadora reconhece o potencial formativo de estar inserida na sala de aula juntamente com uma professora experiente, mas sente falta de momentos que envolvam a reflexão dos processos pedagógicos. Já a professora Beatriz vê o programa como oportunidade formativa para a aluna educadora, não se conscientizando ser também uma oportunidade para rever e ampliar sua prática. No entanto, acredita que sendo possibilitado tempo e espaço para as reflexões, as trocas de experiências e conhecimentos podem favorecer esta relação formativa.
- A professora Beatriz compreende seu importante papel na formação docente de Tais, apresentando uma concepção de formação que se aproxima da racionalidade prática, o que possivelmente tem relação com sua própria formação, que permeou a relação formativa estabelecida entre as duas. Atrelado a isso está o fato da precarização do trabalho exercido por Beatriz influenciar de forma significativa o que ela espera da aluna educadora, fazendo com que as tarefas de ordem organizativas fossem de responsabilidade de Tais, que passa a assumir o papel de auxiliar de classe.
- Embora sinalize a necessidade de estudos e reflexão sobre a ação pedagógica, a aluna educadora Tais compreende seu papel de aprendiz da docência sob uma ótica que define aquele que aprende a partir da observação. Notou-se que sua ação foi marcada pela falta de orientação e acompanhamento por parte dos gestores da escola, existindo também situações em que assumiu atividades que não estavam no rol de funções atribuídas ao estagiário do Programa Professor Aprendiz.
- O tempo de tutoria da professora regente sobre a aluna educadora é restrito ou não suficiente para que ocorram momentos de discussão em espaços formativos institucionais e a realização de planejamento conjunto, o que de certa forma interfere na formação do aluno aprendiz.
- A compreensão que a professora Beatriz e a aluna educadora Tais têm acerca da formação de professores ainda denota a dicotomia entre teoria e prática, ao afirmarem, cada qual sob sua ótica, sentirem necessidade de momentos formativos organizados por agentes externos ou em posição superior hierarquicamente.

Considerando a realidade investigada, observou-se que não houve formação inicial para o aluno educador como também a continuada para o professor regente tanto em nível de rede de ensino como de instituição escolar, o que de certa forma prejudica a consolidação desse programa, que tem como propósito a formação de professores.

Com relação à proposta inicial do Programa Professor Aprendiz e sua implementação na escola Tales de Tath, podemos destacar que:

- Ao realizar o remanejamento das alunas educadoras de suas turmas e respectivas professoras para exercerem uma função que deveria ser de um segundo professor no atendimento às crianças deficientes ou com dificuldades no processo de alfabetização, a gestão da escola se desviou dos princípios estabelecidos pelo Programa Professor Aprendiz quanto ao papel do aluno educador.
- Houve falha por parte da Secretaria da Educação ao não oferecer a formação (mensal, como exposto nas diretrizes do Programa) aos alunos educadores, professores e gestores e ao não prover supervisão direta dos participantes do programa, assim como não estabelecer parceria com as instituições formadoras, conforme consta nos objetivos do programa.

Mesmo considerando que este programa está configurado dentro dos moldes das políticas neoliberais no campo da Educação e, por conseguinte, apresentem seus compromissos com o sistema capitalista, com base nessa na relação observada entre a professora regente Beatriz e a aluna educadora Tais, o Programa Professor Aprendiz poderia se configurar como um programa que favorece a formação de professores do município de Sorocaba, seja ela inicial ou continuada, já que é capaz de agregar num mesmo contexto professores em diferentes níveis da carreira, estudantes da docência e gestores da escola. Podemos sinalizar algumas dimensões que podem contribuir para a melhoria do programa, a saber:

- A necessidade de reformulação do Caderno de Orientações do Programa Professor Aprendiz, inclusive considerando alguns aspectos apontados por este e outros estudos realizados, envolvendo a participação de professores

regentes, alunos educadores, gestores e representantes das instituições formadoras.

- A importância da realização de parcerias entre as instituições formadoras e Secretaria de Educação, de forma a estabelecer co-responsabilidade no que tange à formação de professores deste município, discutindo propostas formativas que valorizem saberes acadêmicos e da experiência, num ambiente de pesquisa sobre a própria prática.
- A necessidade de garantia de carga horária bem como incentivo financeiro ao professor regente, para que possa ter melhores condições de se co-responsabilizar na formação dos alunos educadores.
- A possibilidade de ampliação do programa para todos os anos do Ensino Fundamental atendidos pelo município.

Frente ao exposto, torna-se importante destacar que qualquer programa ou política pública apresenta limites ou desafios, pois é construído a partir da ação de sujeitos que atuam a partir de crenças, valores, concepções, experiências, isto é, que atribuem sentidos e ressignificam as orientações oficiais em sua atividade pedagógica cotidiana (Ball em entrevista concedida a ROSA, 2013). Assim, a relação formativa entre professores regentes e alunos educadores vai depender de como essas pessoas compreendem seu papel no processo, de como concebem o processo educativo e a visão que apresentam sobre a formação de professores. Além disso, não é possível desconsiderar que este processo está imerso na realidade atual dentro dos condicionantes históricos, sociais, políticos e econômicos que atravessam a escola e a prática educativa.

Como possibilidade de contribuição para o campo de estudos em formação de professores, acredito que a pesquisa sobre como o professor percebe seu papel ou como se constitui como tal se inserido em programas de formação de professores como o Programa Professor Aprendiz e o PIBID pode trazer contribuições que auxiliem ao desenvolvimento de propostas de formação que superem a dicotomia teoria e prática e sejam voltadas à reflexão e ao compromisso social.

Ao olhar para as relações formativas no âmbito do Programa Professor Aprendiz do município de Sorocaba, escolhi lentes ou que já estavam em minhas mãos ou que me foram possíveis apreender. Porém, não são as únicas.

Finalizo este trabalho destacando as palavras de Fontana (1997):

Na relação de ensino que se estabeleceu entre as professoras, as dúvidas e questões, os modos de fazer e o conhecimento foram compartilhados. Não se tratava de fazer como a professora mais experiente, mas de aproximar-se de conhecimentos e de modos possíveis de elaborá-los, o quais, tendo se formado com outras pessoas, haviam sido por ela incorporados e eram, então, por ela destacados como relevantes, apontados em resposta às indagações daquela que desejava aprender. (p.128)

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRÉ, Marli; DALMAZO, Afonso de. A produção acadêmica sobre formação de professores: um estudo comparativo das dissertações e teses defendidas nos anos 1990 e 2000. **Revista Brasileira sobre Formação Docente, Belo Horizonte**, v. 1, n. 1, p. 41-56, 2009.

ANDERSON, P. Balanço do neoliberalismo. In: GENTILI, P.; SADER, E. (Org). **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o estado democrático**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

ANFOPE. **Documento final do Encontro Nacional da ANFOPE**. Campinas: Anfope, 1998.

_____. **Documento final do Encontro Nacional da ANFOPE**. Brasília: Anfope, 2000.

_____. **Documento final do Encontro Nacional da ANFOPE**. Florianópolis: Anfope, 2002.

_____. **Documento final do Encontro Nacional da ANFOPE**. Brasília/DF: Anfope, 2004.

ARAÚJO, S. R. P. M. **Acolhimento no estágio: entre modelo e possibilidades de formação docente**. 2014. 202f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2014.

ARAÚJO, Kátia Costa Lima Corrêa de. **O debate da política curricular para a formação de professores e os sentidos do estágio supervisionado (1996-2006): demandas, antagonismos e hegemonia**. 2015. 235f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2015.

BACCON, Ana Lúcia Pereira; DE MELLO ARRUDA, Sergio. Os saberes docentes na formação inicial do professor de Física: elaborando sentidos para o estágio supervisionado. **Ciência & Educação**, v. 16, n. 3, p. 507-524, 2010.

BALL, Stephen J. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. **Cadernos de pesquisa**, v. 35, n. 126, p. 539-564, 2005.

BAKHTIN, M. [Volochinov, V.] **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1988.

BARROS, João Paulo Pereira et al. O conceito de “sentido” em Vygotsky: considerações epistemológicas e suas implicações para a investigação psicológica. **Psicologia & Sociedade**, v. 21, n. 2, p. 174-181, 2009.

BASSO, Itacy Salgado. Significado e sentido do trabalho docente. **Cadernos Cedes**, v. 19, n. 44, p. 19-32, 1998.

BASTOS, Maria Helena C. A instrução pública e o ensino mútuo no Brasil: uma história pouco conhecida (1808-1827). **História da educação**. Pelotas, no 1, v. 1, p. 115-133, 1997.

BODGAN, R. & BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação. Uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. **Decreto nº 87.497/82**. D.O.U, Ministério do Trabalho. Brasília: 18 de agosto, 1982.

_____. **Lei nº 8.859**. Modifica dispositivos da lei nº 6.494, de 7 de dezembro de 1977. D.O.U, Poder executivo, Brasília, 23 março, 1994.

_____. Ministério da Educação. **Lei nº 9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: MEC, 1996.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CES nº 133/2001**. Brasília: MEC/CNE, 2001.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº 9/2001**. Brasília: MEC/CNE, 2001b.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº 28/2001**. Brasília: MEC/CNE, 2001c.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002**. Brasília: MEC/CNE, 2002.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº 5/2005**. Brasília: MEC/CNE, 2005.

_____. Ministério do Trabalho. **Notificação Recomendatória nº 741/2002**. Brasília: MT, 2002.

_____. Ministério da Previdência Social. Ministério do Trabalho e Emprego. Ministério da Educação. **Portaria Interministerial nº 838/2003**. Brasília: 2003

_____. **Lei nº 11.788/2008**. Brasília, 2008.

_____. **Decreto nº 7219/2010**. D.O.U, Casa Civil. Brasília: 24 de junho, 2010.

_____. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº 466/2012**. Brasília: MS/CNS, 2012.

_____. Ministério da Fazenda. Ministério do Planejamento. Ministério da Educação. **LEI nº13.005/2014**. Brasília: 2014.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 02/2015**. Brasília: MEC/CNE, 2015.

_____. São Paulo. Conselho Estadual de Educação. **Deliberação CEE/SP nº 154/2017**. São Paulo: CEE/SP, 2017.

BENITES, Larissa Cerignoni. **O professor-colaborador no estágio curricular supervisionado em Educação Física: perfil, papel e potencialidades**. 2012. 306f. Tese (Doutorado em Educação) – Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Rio Claro, 2012.

BUENO, B. O. **Autobiografia e Formação de Professores: um estudo sobre representações de alunas de um curso de magistério**. Tese de livre docência. Faculdade de Educação da USP, São Paulo, 1996.

BUENO, Michelle Cristina. **Relações intergeracionais docentes e estágio supervisionado: um estudo sobre possibilidades e limites na formação de professores**. 2016. 314f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Rio Claro, 2016.

CANCHERINI, A. **A socialização do professor iniciante: um difícil começo**. 2009.211f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Católica de Santos, Santos, 2009.

CHARTIER, A-M. Fazeres ordinários da classe: uma aposta para a pesquisa e para a formação. **Educação e Pesquisa**, v. 26, n. 2, p. 157-168, jul-dez, 2000.

COSTA FILHO, R. A. **Professores iniciantes de educação física: discussões a partir das fontes de autoeficácia docente**. 2014. 123f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Motricidade). Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Rio Claro, 2014.

COUTINHO, R. Q.; DENGENSZAIN, R. R. **Relatório do ForGRAD 2002**. Disponível em: <www.forgrad.com.br/documentos/.../publicacao_2_parte_10.doc>. Acesso em Setembro, 2016.

COCHRAN-SMITH, M.; LYTLE, S. Relationship of Knowledge and Practice: teacher learning in communities. In: IRAN-NEJAD, A.; PEARSON, C. D. (Eds.). **Review of research in education**. Washington, DC: American Educational Research Association. 1999. p. 249-306, v. 24

CYRINO, Marina; DE SOUZA NETO, Samuel. O estágio curricular no curso de pedagogia: elementos para um processo formativo. **Acta Scientiarum. Education**, v. 37, n. 4, p. 401, 2015.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. A pesquisa dos educadores como estratégia para a construção de modelos críticos de formação docente. In: PEREIRA, Júlio Emílio Diniz; ZEICHNER, Kenneth M. (Orgs.). **A Pesquisa Na Formação e No Trabalho Docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002, p.11- 41.

_____ ; PINHEIRO DE LACERDA. Possíveis significados da pesquisa na prática docente: ideias para fomentar o debate. **Educação & Sociedade**, v. 30, n. 109, 2009.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Dicionário Eletrônico Aurélio Século XXI**. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira e Lexikon Informática, 1999. Versão 3.0. 1 CD-ROM.

FERREIRA, Carlos Augusto Lima. Oficina de ensino, formação e estágio no fazer do estudante de história. **História Revista**, v. 14, n. 1, p. 37-50, 2009.

FONTANA, Roseli Aparecida Cação. **Como nos tornamos professoras?: Aspectos da constituição do sujeito como profissional da educação**. 1997. 212f. Tese (Doutorado – Campinas, 1997).

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Para um currículo de formação de pedagogo: indicativos. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectiva**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

FREITAS, Helena Costa Lopes de et al. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Educação & Sociedade**, 2002.

FRIGOTTO, G. **A produtividade da escola improdutiva**. São Paulo: Cortez, 1984.

_____. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, I. (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 6. ed. São Paulo, Cortez, 2000.

GARCIA, Carlos Marcelo. Pesquisa sobre a formação de professores. **Revista Brasileira de educação**, 9, 31-75, 1997.

_____. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. **Revista de ciências da educação**, 8, 7-22, 2009.

GATTI, Bernadete. A. ; André, M.; Gimenes, N. & Ferragut, L. (2014). Um estudo avaliativo do programa institucional de bolsa de Iniciação a docência (Pibid). São Paulo: FCC/SEP, 2014.

GENTILI, Pablo. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. **Escola SA: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo**. Brasília: CNTE, p. 9-49, 1996.

GIGLIO, Celia Maria Benedicto; LUGLI, Rosario Silvana Genta. Diálogos pertinentes na formação inicial e continuada de professores e gestores escolares. A concepção do Programa de Residência Pedagógica na UNIFESP. **Cadernos de Educação**, n. 46, p. 62-82, 2013.

GIDDENS, A. **Beyond Left and Right: the Future of Radical Politics**. Cambridge: Polity Press, 1994.

GIMONET, J-C. **Praticar e compreender a pedagogia da alternância dos CEFFAs**. Tradução de Thierry De Burghgrave. Petrópolis: Vozes, Paris: AIMFR –

Associação Internacional dos Movimentos Familiares de Formação Rural, Coleção AIDEFA, 2007.

GIROUX, Henry A.; BUENO, Daniel. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GOES, M. C. R. Sentido, significado e conceito: notas sobre as contribuições de Lev Vigotski. **Pro-Posições**, São Paulo, p. 31-45, 2006.

GUEDES, Neide Cavalcante; FERREIRA, Maria Salonilde. História e construção da profissionalização nos cursos de licenciaturas. In: **II Congresso Brasileiro de História da Educação: história e memória da educação brasileira**. 2002. p. 145-146.

GUIMARÃES, Valter Soares. **Formação de professores: saberes, identidade e profissão**. Papirus Editora, 2004.

HÖFLING, ELOISA DE. Estado e políticas (públicas) sociais. **Cadernos Cedes**, v. 21, n. 55, p. 30-41, 2001.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**. São Paulo: Cortez, 2011.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Política de formação profissional para a educação infantil: Pedagogia e Normal Superior. **Educação & Sociedade**, v. 20, n. 68, p. 61-79, 1999.

KUENZER, Acácia Zeneida; RODRIGUES, Marli de Fátima. As diretrizes curriculares para o curso de Pedagogia: uma expressão da epistemologia da prática. In: SILVA, Aida Maria Monteiro et al. **Novas subjetividades, currículo, docência e questões pedagógicas na perspectiva da inclusão social**. Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Recife: ENDIPE, 2006.

LIBÂNEO, José Carlos. A aprendizagem escolar e a formação de professores na perspectiva da psicologia histórico-cultural e da teoria da atividade. **Educar em Revista**, n. 24, p. 113-147, 2004.

_____. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

LIMA, P. G.; FURTADO, A. C. (Org.) **Educação brasileira: interfaces e solicitações recorrentes**. Dourados, MS: Editora da UFGD, 2011.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli EDA. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo, EPU, 1986.

LURIA, A. R. **Uno Sguardo sul passato : considerazioni retrospettive sulla vita di uno psicólogo sovietico**. Firenze: Giunti Barbèra, 1983.

MARIANO, A. L. S. **A construção do início da docência: um olhar a partir das produções da ANPEd e do ENDIPE**. 2006. 142f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2006.

MARTINS, Lígia Márcia. As aparências enganam: divergências entre o materialismo histórico dialético e as abordagens qualitativas de pesquisa. **Reunião anual da ANPED**, v. 29, p. 1-17, 2006.

MASSABNI, Vânia G. Os conflitos de licenciandos e o desenvolvimento profissional docente. **Educação e Pesquisa**, v. 37, n. 4, p. 793-808, 2011.

MILANESI, Irton. Estágio supervisionado: concepções e práticas em ambientes escolares. **Educar em revista**, n. 46, 2012.

MONTAÑO, Carlos. **Terceiro Setor e questão social: crítica ao padrão emergente de intervenção social**. São Paulo: Cortez, 2002.

MORETTI, Vanessa Dias. A articulação entre a formação inicial e continuada de professores que ensinam matemática: o caso da Residência Pedagógica da Unifesp. **Educação**, v. 34, n. 3, 2011.

NÖRNBERG–UFPEL, Marta; PEREIRA, Patrícia. Aprendizagem compartilhada da ação docente. **37ª Reunião Nacional da ANPEd** – 04 a 08 de outubro de 2015, UFSC – Florianópolis.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995

OLIVEIRA, Marcos Marques de. As origens da educação no Brasil: da hegemonia católica às primeiras tentativas de organização do ensino. **Ensaio**, v. 12, n. 45, p. 945-958, 2004.

PANIZZOLO, C. et al. Programa de Residência Pedagógica da Unifesp: Avanços e Desafios para a implantação de propostas inovadoras de estágio. In: **Políticas de Formação Inicial e Continuada de Professores**. XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino. Campinas, 2012.

PEREIRA, Luiz Carlos Bresser. A reforma do Estado dos anos 90: lógica e mecanismos de controle. **Lua Nova**, v. 45, p. 49-96, 1998.

PERONI, Vera M. Vidal A autonomia docente em tempos de Neoliberalismo e Terceira Via. **Formación de docentes Que cambió después de los**, v. 90, 2009.

PERRENOUD, P. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas**. Trad. H. Faria, H. Tapada, M. J. Carvalho e M. Nóvoa. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1993.

PETRUCI, Maria das Graças Ribeiro Moreira. CEFAM-Uma proposta de formação e aperfeiçoamento de professores para o 1º grau. **Paidéia (Ribeirão Preto)**, n. 6, p. 9-25, 1994.

PIENTA, A. C. G. **Aprendendo a ser professor: dificuldades e iniciativas na construção da práxis pedagógica do professor iniciante**. 2007. 131f. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2007.

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

_____. Estágio e docência: diferentes concepções. **Revista Poésis**, v. 3, n. 3, p. 5-24, 2005.

PIRES, Marília Freitas de Campos. O materialismo histórico-dialético e a educação. **Interface-comunicação, saúde, educação**, p. 83-94, 1997.

RIBEIRO, Amanda Gonçalves; OLIVEIRA, Naysa Crystine Nogueira; CEDRO, Wellington Lima. A história, o lúdico e as atividades de ensino: reflexões sobre a formação inicial do professor de Matemática. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 6, n. 1, p. 322-341, 2012.

RODRIGUÊS, H. **O peão vermelho no jogo da vida: o professor iniciante de história e a construção dos saberes docentes**. 2010. 225f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2010.

ROSA, Sanny Silva da. Entrevista com Stephen J. Ball-Privatizações da educação e novas subjetividades: contornos e desdobramentos das políticas (pós) neoliberais. **Revista Brasileira de Educação**, v. 18, n. 53, p. 457-466, 2013.

SARTI, Flávia Medeiros. Parceria intergeracional e formação docente. **Educação em revista**, p. 133-152, 2009.

Saviani, Dermeval. **Educação: Do senso comum a consciência filosófica**. São Paulo, Cortez-Editoria Autores Associados, 1989.

_____. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista brasileira de Educação**, v. 14, n. 40, p. 143, 2009.

SCHÖN, D. Formar professores como reflexivos. In: NOVOA, A. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

SHEIBE, Leda; AGUIAR, Márcia Ângela. Formação de profissionais da educação no Brasil: o curso de pedagogia em questão. **Educação e Sociedade**, Campinas, ano XX, n. 68, dezembro/1999.

SILVA, Carmem Sílvia Bissoli da. **Curso de Pedagogia no Brasil: história e identidade**. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

SILVA, Lourdes Helena H. Centros Familiares de Formação por alternância: avanços e perspectivas na construção da educação do campo. In: **Cadernos de Pesquisa Pensamento Educacional**. Curitiba: v.4, n.8, p.270-290, 2008.

SILVA, Curado Pinheiro Cordeiro; AUGUSTA, Kátia. A formação de professores na perspectiva crítico-emancipadora. **Linhas Críticas**, v. 17, n. 32, 2011.

SILVA, Marilda da. Habitus professoral e Habitus estudantil: uma proposição acerca da formação de professores. **Educ. rev.**, Belo Horizonte, v. 27, n. 3, p. 335-359, 2011.

SMOLKA, A.L.B. **A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo**. São Paulo: Cortez/Editora UNICAMP, 1988, 127 p.

SOROCABA (Município). **Caderno de Orientações nº2**. Dispõe sobre o Programa Professor aprendiz. Disponível em: <<http://educacao.sorocaba.sp.gov.br/wp-content/uploads/2014/12/CadernoOrientacoes.pdf>>. Acesso em: 19 jan. 2016.

TORRES, Rosa. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. In: **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2000.

WISEU, Floriano; MENEZES, Luís. Desenvolvimento do conhecimento didático de uma futura professora de matemática do 3.º ciclo: O confronto com a sala de aula na preparação e análise de tarefas de modelação matemática. **Revista latinoamericana de investigación en matemática educativa**, v. 17, n. 3, p. 347-374, 2014.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **Teoria e método em psicologia**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

_____. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. Tradução: José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. **Pensamento e Linguagem**. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1998. (Texto original publicado em 1962, a partir de uma monografia do autor).

_____. Pensamento e palavra. In L. S. Vigotski. **A construção do Pensamento e da Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001. (Texto original publicado em 1934).

ZEICHNER, K. Novos caminhos para o *practicum*: uma perspectiva para os anos 90. In: NÓVOA, A. (Org.). *Os Professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

ANEXO

ANEXO 1

ROTEIRO DE QUESTÕES

Professora regente

1ª entrevista:

- 1) COMO VOCÊ PERCEBE O PAPEL DA ALUNA EDUCADORA?**
- 2) O QUE VOCÊ ESPERA EM RELAÇÃO A ATUAÇÃO DA ALUNA EDUCADORA?**
- 3) QUE TIPO DE ORIENTAÇÕES EM RELAÇÃO À PRÁTICA DOCENTE VOCÊ PROCURA APONTAR À SUA ALUNA EDUCADORA?**
- 4) COMO VOCÊ INTEGRA A ALUNA NA SUA ORGANIZAÇÃO/AÇÃO PEDAGÓGICA?**

2ª entrevista:

- 1) COMO VOCÊ AVALIA O PROCESSO DE ACOMPANHAMENTO DA ALUNA EDUCADORA AO LONGO DO PERÍODO EM QUE VOCÊ ESTEVE NO PROGRAMA PROFESSOR APRENDIZ?**
- 2) QUAIS FORAM AS ESTRATÉGIAS FORMATIVAS PROMOVIDAS POR VOCÊ NA RELAÇÃO COM A ALUNA EDUCADORA?**
- 3) EXISTIRAM DIFICULDADES NESSE PROCESSO? QUAIS?**
- 4) QUAIS CONTRIBUIÇÕES VOCÊ APONTA DESSA EXPERIÊNCIA PARA SUA FORMAÇÃO?**
- 5) COMO VOCÊ AVALIA O PROGRAMA PROFESSOR APRENDIZ? VOCÊ TERIA SUGESTÕES PARA FORTALECER ESSE PROGRAMA? QUAIS?**

Aluna educadora

1ª entrevista:

- 1) O QUE LEVOU VOCÊ A PARTICIPAR DO PROJETO?**
- 2) O QUE É SER UMA ALUNA EDUCADORA PARA VOCÊ?**
- 3) QUE EXPECTATIVAS VOCÊ TEM ENQUANTO ALUNA EDUCADORA NESTA ESCOLA?**
- 4) COMO É SUA RELAÇÃO COM A PROFESSORA?**

2ª entrevista:

- 1) COMO VOCÊ AVALIA O SEU PROCESSO FORMATIVO AO LONGO DO PERÍODO EM QUE VOCÊ ESTEVE NO PROGRAMA PROFESSOR APRENDIZ?**
- 2) QUE AÇÕES FORMATIVAS FORAM PROMOVIDAS NESTE PERÍODO QUE VOCÊ ESTEVE NO PROJETO?**
- 3) EXISTIRAM DIFICULDADES NESSE PROCESSO? QUAIS?**
- 4) QUAIS CONTRIBUIÇÕES VOCÊ APONTA DESSA EXPERIÊNCIA PARA SUA FORMAÇÃO?**
- 5) COMO VOCÊ AVALIA O PROGRAMA? VOCÊ TERIA SUGESTÕES PARA FORTALECER O PROGRAMA PROFESSOR APRENDIZ? QUAIS?**

ANEXO 2**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO****UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS****DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E BIOLÓGICAS PROGRAMA
DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO****TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO****(Resolução 466/2012 do CNS)**

O(A) Senhor(a) está sendo convidado (a) para participar da pesquisa
**“SENTIDOS ATRIBUÍDOS ÀS RELAÇÕES FORMATIVAS NO ÂMBITO DO
PROGRAMA PROFESSOR APRENDIZ ”**

O objetivo deste estudo é investigar o processo formativo construído na relação professora regente e aluna educadora em uma escola pública de Ensino Fundamental do município de Sorocaba. Sua participação é voluntária, isto é, a qualquer momento o (a) senhor (a) pode desistir de participar e retirar seu consentimento. A sua recusa não trará nenhum prejuízo na sua relação com o pesquisador ou com a instituição que forneceu os dados.

A coleta de dados será composta por duas entrevistas semiestruturadas e observação da rotina escolar entre os meses de fevereiro a outubro de 2017. O tempo utilizado para cada entrevista será de aproximadamente quarenta minutos.

Suas respostas serão tratadas de forma anônima e confidencial, ou seja, em nenhum momento será divulgado seu nome em qualquer fase do estudo. Quando for necessário exemplificar determinada situação, sua privacidade será assegurada. Os dados coletados poderão ter seus resultados divulgados em eventos, revistas e/ou trabalhos científicos.

A participação nessa pesquisa não oferece risco imediato ao (a) senhor (a), porém considera-se a possibilidade de um risco subjetivo, pois algumas perguntas podem remeter a algum desconforto, evocar sentimentos ou lembranças desagradáveis ou levar a um leve cansaço após responder algumas questões. Caso algumas dessas possibilidades ocorram, o senhor (a) poderá optar pela suspensão total ou parcial dos dados coletados.

O senhor (a) não terá nenhum custo ou compensação financeira ao participar do estudo. Entretanto, todas as despesas com o transporte e a alimentação decorrentes da sua participação na pesquisa, quando for o caso, serão ressarcidas no dia da coleta. Você terá direito a indenização por qualquer tipo de dano resultante da sua participação na pesquisa.

Este trabalho poderá contribuir de forma indireta na ampliação do conhecimento sobre a formação do aprendiz da docência e apontar as potencialidades que esse tipo de parceria apresenta para o campo da formação de professores.

O (a) senhor (a) receberá uma via deste termo, rubricada em todas as páginas por você e pela pesquisadora, onde consta o telefone e o endereço da pesquisadora. Você poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação agora ou a qualquer momento.

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar. A pesquisadora me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar que funciona na Pró-Reitoria de Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, localizada na Rodovia Washington Luiz, Km. 235 - Caixa Postal 676 - CEP 13.565-905 - São Carlos - SP – Brasil. Fone (16) 3351-8028. Endereço eletrônico: cephumanos@ufscar.br

Endereço para contato (24 horas por dia e sete dias por semana):

Pesquisador Responsável: Maísa Aparecida Ruiz Martins

Endereço: Rua Barão de Tibagy, 303, Barcelona, Sorocaba - SP

Contato telefônico: 991115711

e-mail: maisa.r.martins@gmail.com

Local e data: _____

Maísa Aparecida Ruiz Martins

Pesquisadora

Nome do participante: _____

Assinatura do Participante