

ORIENTADORES DE ESTÁGIO CURRICULAR: ASPECTOS RELATIVOS À APRENDIZAGEM E À IDENTIFICAÇÃO COM A ATIVIDADE DE ORIENTAÇÃO
Paula Gaida **Winch** – UFSM
Agência Financiadora: CNPq

A temática formação de professores formadores tem sido apontada como emergente em estudos e pesquisas da área educacional. Tradicionalmente, considerável número de pesquisas contemplava à formação inicial de professores, principalmente, a partir da década de 60, na qual foram criados centros e faculdades de educação.

Até pouco tempo, prevaleciam pesquisas sobre formação do futuro professor, destacando-se a investigação de alguns aspectos: tratamento da relação entre teoria e prática ao longo de cursos para formação de professores; impacto de determinadas disciplinas sobre a formação do futuro professor, em especial, as disciplinas referentes ao Estágio Curricular (EC); entre outros. Estudo do estado da arte, realizado por André (2002), reitera essa prevalência, sinalizando que dentre 284 teses e dissertações sobre formação de professores, defendidas entre 1990 e 1998, 216 tratavam da formação inicial.

Em contrapartida, pesquisas sobre o professor formador mantinham-se em número reduzido, conforme mencionam Brezinski e Garrido (2001, p.95), após análise dos trabalhos apresentados, entre 1992 e 1998, nas Reuniões Anuais da ANPED: “os professores foram estudados pelos pesquisadores-professores. Não foi analisado o formador do professor”.

A quantidade pequena de pesquisas sobre esse profissional é reiterada por André (2006, p.609), mediante comparação entre as temáticas abordadas em dissertações e teses defendidas em 1992 e as defendidas em 2002: “a formação do professor para o ensino superior não se constitui, ainda, um enfoque privilegiado nas pesquisas, em ambos os anos analisados”.

Percebemos que tem ocorrido um deslocamento das pesquisas sobre formação inicial para o desenvolvimento de pesquisas sobre formação do professor formador. A prática docente do formador, permeada por concepções e valores transmitidos por ele, explícita ou implicitamente, merece maior atenção no campo da pesquisa educacional, pois a prática do futuro professor depende, em grande medida, da atuação dos professores que participaram de sua formação.

Parece haver um consenso de que há estreita correspondência entre a atuação do formador e a prática do futuro professor. Coutinho (2001) enfatiza a importância de estudar a formação do formador por ela refletir na prática docente a ser desenvolvida nos demais níveis de ensino. Passos expõe que uma parcela do que os professores aprendem é a partir da observação das práticas de seus professores e sinaliza a falta de preparo por parte de professores universitários para formar profissionais da educação...

Os próprios docentes confessam o desconforto causado pela falta de formação pedagógica, como atesta a fala de um professor em reunião para a apresentação das novas diretrizes curriculares: como posso estar formando bem se eu mesmo não fui formado para ser professor? A questão é preocupante já que a forma como o professor atua no cotidiano da sala de aula toma por base suas vivências como aluno, as práticas de seus antigos professores. (2006, p.7)

Em documentos legais, é reconhecida a influência das práticas educativas, vivenciadas pelos alunos, sobre a atuação posterior deles como professores: “a experiência como aluno, não apenas nos cursos de formação docente, mas ao longo de toda sua trajetória escolar, é constitutiva do papel que exercerá futuramente como docente” (BRASIL, 2001).

Outro elemento que reitera a necessidade de pesquisar sobre o professor formador é relatado por Furlanetto (2006, p.1) ao mencionar que muitos professores não têm refletido sobre seu papel como formadores, sendo preciso “investigar os paradigmas que vêm dando sustentação às concepções de formação de professores e como o formador de professores situa-se nos cenários formativos decorrentes destas concepções”.

Diante da emergência da temática formação de formadores em pesquisas e da correspondência entre atuação do formador e prática do futuro professor, o estudo sobre o formador é essencial, na medida em que suas concepções sobre formação, ensino, educação, subjacentes as suas ações, são construídas a partir das experiências, de diferentes naturezas vivenciadas por ele.

A partir da necessidade de ampliar conhecimentos sobre a formação do professor formador e da importância que vem sendo atribuída ao EC nos Cursos de Licenciatura, apontado como etapa por excelência de identificação do licenciando com sua futura profissão (PIMENTA; LIMA, 2004), focamos nossa atenção no professor formador responsável por orientar os alunos em fase de EC, ou seja, os orientadores de EC. Assim, visamos identificar aspectos auxiliares na aprendizagem e desenvolvimento da

atividade de orientação de estagiários e na identificação profissional dos orientadores com essa atividade.

Consideramos que a realização de uma atividade profissional, no caso a orientação de EC, tem intrínseca a sua natureza preocupações, problemas particulares a ela e requer conhecimentos referentes ao ensino, à realidade escolar, à matéria de ensino que são característicos a quem atua nessa atividade. Desse modo, centramos a pesquisa no modo como são “aprendidas” essas particularidades da atividade de orientação de EC e como o orientador identifica-se com o trabalho que está realizando.

Partimos do pressuposto que, no início da atuação em uma atividade profissional, o sujeito pode passar um processo de socialização secundária¹, o qual se refere ao desenvolvimento de saberes específicos de uma profissão, os *saberes profissionais*. (DUBAR, 1997).

Essa socialização consiste em um processo no qual há “aquisição do conhecimento de funções específicas, direta ou indiretamente com raízes na divisão de trabalho.” (BERGER; LUCKMANN, 1985, p.185). A aquisição refere-se à interiorização de linguagem e práticas específicas à atividade que assume. Ela está fortemente articulada com o grau de identificação do sujeito com a atividade que realiza e também com as alterações no modo como o sujeito percebe a si mesmo profissionalmente.

O fim do processo de adaptação e de desenvolvimento de saberes de determinada atividade profissional - socialização secundária - é sinalizado pelo “envolvimento emocional, a atribuição de significado, a interiorização da nova realidade, uso de linguagem mais específica à função que está exercendo, enfim, a entrega a essa realidade.” (idem, 1985, p.192-3).

Desenvolvimento da pesquisa

Para discutir a aprendizagem da atividade de orientação e a identificação de orientadores com essa atividade, selecionamos como fontes de informação os orientadores de EC atuantes em Cursos de Licenciatura (CL) ofertados na Universidade Federal de Santa Maria/RS (UFSM), instituição sede do Projeto de Pesquisa em que esse trabalho está inserido.

¹ A socialização secundária não ocorre somente com ingresso do indivíduo em espaço de formação específica ou no mercado de trabalho; mas também a partir da inserção do sujeito em outros espaços em que são desenvolvidas práticas e preservados valores diferentes dos que estava habituado.

A UFSM oferece um total de 17 (dezesete) CL: 1) Artes Visuais; 2) Ciências Biológicas; 3) Educação Especial; 4) Educação Física; 5) Filosofia; 6) Física (Diurno/Noturno); 7) Geografia; 8) História; 9) Letras - Espanhol e Literaturas de Língua Espanhola; 10) Letras - Inglês e Literaturas de Língua Inglesa; 11) Letras – Português e Literaturas de Língua Portuguesa; 12) Matemática (Diurno); 13) Matemática (Noturno); 14) Música; 15) Pedagogia (Diurno); 16) Pedagogia (Noturno); 17) Química.

Dos 17 CL ofertados, não contemplamos os orientadores de EC dos CL em Pedagogia e em Educação Especial, devido diferenças, em relação aos demais CL, na organização do EC, nos espaços de atuação e na legislação que rege funcionamento desses Cursos, dificultando a comparação entre eles.

A maioria dos orientadores de EC está filiada ao Departamento de Metodologia do Ensino (MEN - Centro de Educação), com exceção da Licenciatura em Geografia, na qual eles estão filiados à Coordenação do Curso de Geografia e nas Licenciaturas em Física, nas quais 03 (três) estão filiados ao MEN e outros 03 (três) ao Departamento de Física.

A composição do grupo de orientadores apresenta caráter flutuante, devido a dois fatores: 1) contrato de professores como substitutos por dois anos; 2) mudança dos professores que orientam EC a cada semestre, como na Licenciatura em Geografia.

Para coletar informações junto aos orientadores, realizamos entrevistas individuais estruturadas. Optamos por utilizar entrevista, por ela possibilitar maior grau de detalhamento nas respostas e também o tratamento de temas mais complexos que a utilização de questionários, por exemplo. (ALVES-MAZZOTTI; GEWANDSZNAJDER, 1996).

A entrevista estruturada é realizada mediante um roteiro de questões abertas pré-estabelecidas, que permanecem com ordem e redação inalteradas para todos os entrevistados (GIL, 1999). O uso de um roteiro dessa natureza possibilita que os investigados sejam submetidos as mesmas questões, evitando que o entrevistador formule questões diferentes, com diferentes enfoques, permitindo comparação entre as respostas obtidas e análise a partir dos mesmos procedimentos metodológicos.

O processo de elaboração do roteiro para realização de entrevistas envolveu algumas etapas, dentre elas: a) formulação do roteiro para realização da entrevista (1ª versão); b) realização de uma entrevista-piloto, com orientador experiente, para validar o roteiro; c) transcrição e análise da entrevista-piloto; d) Reformulação do roteiro para

entrevista conforme necessidades detectadas na análise do texto transcrito referente à entrevista piloto.

O roteiro para entrevista ficou composto por 14 questões organizadas em 02 blocos temáticos: Bloco I. Contato inicial com as Escolas de Educação Básica (EEB) e preparação dos Estagiários para o Estágio Curricular; e Bloco II. Formação docente do orientador.

Para utilizar este instrumento junto aos orientadores, fizemos um levantamento dos professores que estavam orientando EC - total 31, sendo 07 substitutos. Após, estabelecemos contato com eles, apresentamos as intenções e os procedimentos metodológicos da pesquisa e agendamos entrevistas individuais.

Tivemos algumas dificuldades na realização dessas etapas: falta de definição quanto aos locais onde os orientadores poderiam ser encontrados; incompatibilidade entre os horários deles e do pesquisador; mudança de orientadores devido vencimento do contrato como substitutos; afastamento de alguns para realização de estudos de doutorado ou pós-doutorado. Frente a essas dificuldades, entrevistamos 25 (vinte e cinco) orientadores, tendo cuidado para que fossem entrevistados pelo menos 01 (um) orientador de cada CL.

Dos 25 orientadores: 02 atuam na Licenciatura em Artes Visuais; 02 na Licenciatura em Ciências Biológicas; 01 na Educação Física; 01 na Filosofia; 05 na Física (Diurno e Noturno); 01 na Geografia; 01 na História; 01 na Letras - Espanhol e Literaturas de Língua Espanhola; 02 na Letras - Inglês e Literaturas de Língua Inglesa; 04 Letras – Português e Literaturas de Língua Portuguesa; 01 na Matemática (Diurno e Noturno); 02 na Música; e, 02 na Química. Para garantir anonimato dos entrevistados, utilizamos códigos (PROF 01; PROF 02; PROF 03; ...), conforme ordem de realização e transcrição das entrevistas.

Análise das informações obtidas junto aos professores orientadores

Para análise das informações obtidas com a utilização do roteiro para entrevista junto aos orientadores, primeiramente, transcrevemos as entrevistas na íntegra. Após, selecionamos, aleatoriamente, 04 (quatro) textos resultantes da transcrição das entrevistas, para leitura e tomar conhecimento do material e refletir sobre possíveis técnicas para analisá-lo.

A partir da leitura da amostra, elaboramos 04 (quatro) categorias: 1) Identificação prévia com a atividade de orientação de EC; 2) Experiências prévias auxiliares na orientação de EC; 3) Forma como ocorre(u) a aprendizagem das atividades de orientação; 4) Relação do orientador com a organização das disciplinas.

Após definidas essas categorias, analisamos as 25 entrevistas, incluindo as 04 (quatro) tratadas inicialmente. Ao estender a leitura às demais entrevistas, utilizamos como guia as 04 (quatro) categorias já formuladas. À medida que analisávamos o restante do conjunto de entrevistas, algumas categorias permaneceram e outras foram reformuladas.

Neste trabalho, centramos nossa atenção na análise das informações provenientes das 04 (quatro) últimas questões do roteiro para entrevista, constituintes do Bloco II, expostas abaixo.

Bloco II. Formação docente do orientador

16. Como você se tornou professor orientador de estágio em Cursos de Licenciatura?
17. Como aprendeu a fazer este tipo de trabalho?
18. Se pudesse escolher, você permaneceria como responsável pela disciplina de EC? Comente, por favor.
19. Você gostaria de acrescentar algum comentário sobre o assunto deste bloco?

Contemplamos essas questões de acordo com o foco deste trabalho: formação do orientador e a aprendizagem da atividade de orientação. As questões do Bloco I do roteiro referem-se à preparação do licenciando para realização do EC.

Algumas evidências encontradas na pesquisa

Apresentamos as evidências encontradas, mediante a análise dos textos resultantes da transcrição das entrevistas transcritas, a partir de 03 (três) aspectos: 1) inserção na e identificação, por parte do orientador, com a atividade de orientação de EC; 2) Experiências prévias do orientador auxiliares na aprendizagem e no desenvolvimento da atividade de orientação de EC; 3) Formas de aprendizagem da atividade de orientação de EC.

1) Inserção na e identificação, por parte do orientador, com a atividade de orientação de EC

Alocamos aqui informações referentes à inserção dos orientadores na atividade de orientação de EC, que pode ser: a) resultante de aprovação em concurso ou em seleção pública (por acaso); b) resultante não apenas do fato de ter obtido aprovação em

concurso ou em seleção pública (não por acaso); c) resultante de uma motivação própria (intenção prévia de orientar EC). Ilustramos, no quadro a seguir, a frequência de aparição das informações.

Quadro 01 – Inserção na atividade de orientação de EC

INFORMAÇÕES	N.	%	SUJEITOS (PROF)
Não fazem referência	06	23	03; 05; 08; 09; 13; 24
Inserção na atividade de orientação por casualidade	09	35	01; 04; 14; 17; 18; 19; 22; 23; 25
Inserção na atividade de orientação não foi por acaso	08	31	02; 06; 10; 11; 12; 15; 20; 21
Intenção de se tornar orientador(a)	03	11	07; 10; 16

Utilizamos N. para indicar número de sujeitos que forneceram determinada resposta e % para indicar a porcentagem de aparição de uma mesma informação em relação ao total de informações obtidas. O PROF 10 apresenta mais de uma informação.

Não há informações sobre esse aspecto nas falas de 06 (seis) orientadores.

Nos discursos de 09 (nove) orientadores, há elementos que indicam que eles se tornaram orientadores por casualidade, devido aprovação em concurso, em seleção pública ou por razões institucionais. Eles não mencionam experiências prévias que consideram preparatórias para desenvolver essa atividade. Para exemplificar, reproduzimos fragmentos dos discursos de 03 (três) deles.

[...]eu fiz concurso e virei professor, porque é assim, [...] virei professor de prática de ensino, a partir desse concurso. Eu poderia estar até hoje na escola pública dando aula se eu não tivesse passado por esse processo. (PROF 01).

Comecei a trabalhar com o estágio quando eu trabalhava na UNIFRA. Por que que eu comecei a trabalhar? Porque ninguém queria trabalhar com os estágios. (PROF 19)

Isso veio com a mudança do currículo da Licenciatura. Antes o estágio estava sobre a responsabilidade do Centro de Educação, [...]com essa nova reformulação do currículo, horas de estágio vieram para o Departamento de Física. E, aí, do Departamento de Física eu sou a única que tem formação na área de ensino de física.[...] Falaram: “Olha, tem estagiários para orientar, você é da área, você vai orientar.” (PROF 23)

O fator casualidade está fortemente marcado no modo como os professores iniciaram a atividade de orientação. O PROF 01 explicita que não houve requisitos ou aspectos condicionantes para se tornar orientador; a não ser o resultado positivo no concurso.

O PROF 19, quando atuou pela primeira vez como orientador, em outra instituição de superior, aponta que era inexperiente na atividade de orientação e que assumiu devido falta de opção. Da mesma forma, o PROF 23 assumiu a orientação devido mudanças organizacionais na UFSM.

Outros 09 (nove) orientadores preocupam-se em explicitar que a inserção deles na atividade de orientação não foi “fruto do acaso”, citando experiências formativas prévias como instrumentos que “certificam” terem uma preparação para atuar como orientadores. Apresentamos, como exemplo, fragmentos dos discursos de alguns orientadores.

“...eu fazia parte do Departamento de Fundamentos da Educação, mas eu já vinha trabalhando em pesquisa, em grupos de discussão, em alguns eventos com a questão de Ensino de Filosofia e alguns autores da Filosofia que acabaram remetendo para às questões de ensino de Filosofia e aprendizagem de Filosofia” (PROF 10);

“No entanto, antes de acontecer isso, de eu prestar o concurso, a partir da formação inicial ou do curso inicial que eu realizei[...], o meu foco de atuação e de estudo foi a formação de professores ou o tema desenvolvimento profissional docente. O meu interesse sempre esteve voltado para a licenciatura... (PROF 15);

(Risos). Me tornei porque eu fiz o concurso;mas assim, eu sempre gostei muito dessa parte de metodologias. A minha pesquisa do mestrado é toda voltada para a questão da formação do professor e também da formação do professor a distância. Eu sempre tive um interesse grande por essa parte de metodologias, de implementar, de trabalhar especificamente com essa parte do estágio. Sempre foi de meu interesse me tornar orientadora de estágio. (PROF 20)

A utilização de termos como “mas” (PROF 10), “no entanto” (PROF 15), “mas assim” (PROF 20) sinaliza a introdução de uma idéia de contraste ao que estava sendo mencionado até aquele momento, ou seja, que havia se tornado orientadores de EC apenas devido aprovação em concurso.

Nesses discursos, notamos que há uma identificação prévia deles com a atividade de orientação, remetendo para a idéia de que orientar EC requer conhecimento mais profundo sobre ensino, sobre escola e sobre formação de professores do que o trabalhado em CL.

Nas falas de 03 (três) orientadores, evidenciamos uma maior identificação com a atividade de orientação, tendo referências explícitas à intenção de se tornarem orientadores de EC; conforme fragmentos a seguir.

[...]quando fiz o concurso no departamento de metodologia para trabalha num curso de Licenciatura, quando eu vi que tinha a questão do estágio fiquei muito contente porque era uma questão que eu queria muito vê mais de perto. (PROF 07)

[...]quando houve a oportunidade, abriu uma vaga para professor de Metodologia de Ensino, eu achei que era o momento de eu migrar, fazer a troca de Departamento e fiz bastante consciente do que iria me acontecer, mas sabendo de que alguma forma eu voltava para minha área de formação inicial que era Filosofia, voltava para as questões que eu tinha, que foram importantes pra mim na minha formação, na graduação. (PROF 10)

[...]eu solicitei esse ingresso por um anseio pessoal, uma expectativa e uma motivação pessoal[...] (PROF 16)

Atuar como orientadores, para eles, resulta de uma escolha própria. A orientação parece ser um complemento às atividades que eles vêm desenvolvendo e também um meio de se aproximar de soluções para suas inquietações profissionais. Pode-se dizer que há uma maior identificação deles com a atividade de orientação e também há uma busca por parte deles em desenvolver um sentimento de pertença ao grupo de professores orientadores de EC, diferente das informações analisadas anteriormente. Isso pode denotar para uma formação identitária profissional como orientador de EC mais consistente, visto a forte imagem que eles têm deles mesmos como orientadores e como pertencentes a essa cultura profissional.

2) Experiências prévias do orientador auxiliares na aprendizagem e desenvolvimento da atividade de orientação de EC

Tratamos aqui de experiências vivenciadas pelos orientadores, anteriores à inserção nessa atividade, tidas por eles como auxiliares no desenvolvimento da atividade de orientação. Apresentamos a frequência de aparição de determinadas experiências de acordo com espaço onde ocorreram.

Quadro 02 – Experiências prévias que auxiliam na atuação como orientador(a)

INFORMAÇÕES	N.	%	SUJEITOS (PROF)
Não fazem referência	06	22	02; 10; 11; 16; 17; 24
Experiência escolar, como professor, não é tida como auxiliar na atividade de orientação	01	3	14
Experiências vivenciadas como aluno na escola e na universidade	07*	26	04; 06; 09; 13; 19; 20; 22
Experiência como professor na escola	02	7	01; 08
Experiências em cursos de pós-graduação, atividades formativas (participação em grupos de pesquisa, em eventos da área educacional), atuação em espaços educativos (cursos de línguas, cursos pré-vestibular)	10*	35	03; 05; 07; 12; 13; 15; 21; 22; 23; 25
Experiência como orientador em outra IES	02	7	18; 19

*PROF 13, PROF 22, mencionam experiências de diferentes naturezas, sendo contabilizados mais de uma vez. Assim, temos uma frequência de aparição a partir da natureza das experiências vivenciadas e não do número de sujeitos investigados.

O PROF 14 menciona ter tido experiências prévias no espaço escolar, como professor; porém, não a menciona como auxiliar para a realização da atividade de orientar estagiários.

Sete orientadores associam o preparo para orientar estagiários com as experiências que vivenciaram na posição de alunos, em especial, durante o EC na formação inicial. Para exemplificar, reproduzimos parte dos discursos de alguns desses orientadores.

[...]o que tu tem [ele] é a tua experiência enquanto aluno[...] o que me dá base teórica para ser professor de estágio são aquelas experiências, aquelas leituras que eu vivi como estagiário no Curso de Licenciatura[...]. (PROF 04)

Fiz magistério antes também, eu tinha uma noção de como organizar planejamento muito boa. Eu tive uma professora excelente em didática [...] durante o magistério [...]. Daí, depois, na UNIFRA, tive uma professora muito boa de prática que era uma professora muito presente; estava sempre ajudando a gente a fazer o material. Essas experiências boas a gente acaba assumindo também. Bom, aquela professora fazia dessa forma e dava certo. Todo mundo ia bem no estágio, a gente acaba assumindo um pouco dessas experiências. (PROF 19)

[...] isso foi um processo muito, muito, muito complicado; porque, quando eu comecei a orientar estágio, o quê que eu tinha de noção de orientação de estágio? O processo que eu tinha sofrido como aluna estagiária. Automaticamente, eu comecei a reproduzir o mesmo modelo de orientação de quem havia me orientado que, no caso, era a colega que estava na casa. Quando ela se aposentou e saiu da instituição e eu fiquei sozinha nessa orientação, eu continuei reproduzindo o modelo que ela havia elaborado. Na realidade, era muito mais a repetição de um processo, que parecia dar certo, que não tinha assim grandes alterações e que nós estávamos mantendo. O que me levou a ir mudando esses procedimentos, foi o contato com colegas de outras áreas e de outras instituições. (PROF 22)

As falas destes profissionais nos remetem à questão da “simetria invertida”, segundo a qual atuamos como professores tendo como modelo os professores que fizeram parte de nossa escolaridade pregressa. Essa reprodução das atitudes dos professores que marcaram positivamente nossa trajetória escolar e acadêmica, ou a repulsão a determinados comportamentos e atitudes de outros professores, que consideramos exemplos de profissionais ruins, são inerentes à construção da identidade profissional docente e podem exercer grande influência na imagem que nós tentamos projetar de nós mesmos para os outros.

No discurso do PROF 22, observamos a passagem da identificação, por parte dele, do outro como orientador – a professora que se aposentou e que havia sido sua professora em disciplina referente ao EC – para a identificação de si mesmo como orientador. Essa identificação de si mesmo como orientador parece só ser possível quando ele adquire independência em relação ao modo como atuava a professora, tida inicialmente como modelo, tomada como referência. Trata-se de uma identificação gradual e que ocorreu, em boa parte, devido ao processo de socialização de conhecimentos e de dúvidas com outros profissionais.

Percebemos que os professores, considerados modelos, acabam servindo como uma base de apoio para o desenvolvimento da aprendizagem da atividade de orientação, principalmente, nos aspectos que se referem à fundamentação teórica para atuar como orientador (PROF 04), à organização de planejamento de aulas e à produção de material didático (PROF 19) e ao modelo de orientação a ser adotado (PROF 22).

Nas falas de 02 (dois) orientadores, há referências a experiências vivenciadas no espaço escolar, na posição de professores, como importantes para o desenvolvimento da atividade de orientação.

[...]o estágio que eu fiz foi uma aula, eu dei uma aula de estágio [...], Mas, por outro lado, eu trabalhei muito em educação; dava aula em escola pública como professor substituto, mesmo sem ter feito estágio. (PROF 01);

[...]eu digo assim, acima de tudo o que contribui para eu ser professor orientador é também atuar numa escola como professor.[...] as minhas experiências como professor é que eu posso passar para os alunos, valem muito mais, inclusive, do que eu posso talvez aprender nos livros nesse momento. Muito mais porque os alunos estagiários eles querem ter uma experiência, ou conversar com alguém que tenha uma experiência na escola. (PROF 08).

Os referidos orientadores indicam a experiência de professor na escola como meio que possibilita o desenvolvimento de capacidades e de conhecimentos necessários para a orientação. Isso faz emergir algumas questões, tais como: Deveria ser um pré-requisito para ser orientador ter atuado, ou estar atuando, em EEB? Os professores que não têm experiência escolar, tem outras formas de conhecer a realidade escolar que sejam equivalentes à inserção e vivência na escola? Apontamos essas questões como possibilidades de investigação em pesquisas futuras mais direcionadas à relação entre atuação em EEB e o desenvolvimento de atividade de orientação de estagiários.

Nas falas de 10 (dez) orientadores, encontramos o apontamento de cursos de formação (pós-graduação), de atividades formativas (participação em grupos de estudos, eventos) e de atuação prévia em outros espaços educativos (cursos de língua, cursos pré-vestibular) como experiências que proporcionaram subsídios à atuação como orientador.

[...]quando eu estava fazendo doutoramento, eu fazia disciplinas pedagógicas. Cursava disciplinas pedagógicas como aluna especial. [...] Quando eu voltei [...] fui fazer um trabalho de orientador pedagógico, [em um curso particular] acho que isso foi, assim, um momento muito importante de crescimento, um momento que eu assistia aula, um momento que eu procurava fazer uma análise das aulas assistidas. Eu acho que fui crescendo com isso. (PROF. 07)

[...]pela questão de ter feito as duas docências orientadas nas mesmas disciplinas que eu sou professora de estágio. Eu já fazia esse acompanhamento do estágio antes. (PROF. 13)

[...] toda a experiência que eu tive, desde que eu entrei na universidade, com o grupo de ensino lá do Centro de Educação, das discussões que a gente teve, tem tido ao longo desses anos, me forneceram elementos para ter alguma, alguma noção de como trabalhar com os estagiários. Todas as discussões de que a escola tem que se encarrega, tem que se sentir responsável pela formação dos estagiários, formar essa parceria. Todas essas idéias, que a gente vem discutindo já há algum tempo com o grupo, lá do Centro de Educação, dão parâmetros para a gente poder desenvolver esse trabalho. (PROF 23)

As experiências, de diferentes naturezas mencionadas, indicam um leque de alternativas que podem contribuir na formação do orientador. É apontada a participação em grupos de discussão e em eventos da área da Educação como estratégias de auto-formação. Essas estratégias contribuem para a formação do orientador devido seu caráter socializador, promovendo troca de idéias e discussões entre vários profissionais.

3) Formas de aprendizagem da atividade de orientação de EC

Este aspecto refere-se ao modo como o professor foi “construindo” saberes que julga necessários para orientar estagiários. Ele tem como enfoque as atividades, experiências ou processos formativos que ele vivenciou quando já atuava como orientador de EC, diferenciando-se, assim, do aspecto anterior, que trata de experiências vivenciadas por ele antes de se tornar orientador de EC.

Apresentamos, abaixo, as formas de aprendizagem da atividade de orientação e a frequência de aparição delas nos discursos dos orientadores.

Quadro 03 – Formas de aprendizagem da atividade de orientação de EC

INFORMAÇÕES	N*	%*	SUJEITOS (PROF)
Não fazem referência	07	24	05; 06; 11; 13; 15; 20; 25
Auto-formação	01	4	12
Interação com Escolas de Educação Básica	04	14	03; 08; 19; 23
Interação com alunos estagiários	03	10	02; 04; 07
Interação entre os próprios orientadores	07	24	10; 14; 17; 18; 19; 21; 22
Experiências vivenciadas no desenvolvimento da atividade de orientação	07	24	01; 02; 07; 09; 10; 16; 24

*Números e porcentagens calculados a partir das diferentes formas de aprendizagem mencionadas e não a partir da quantidade de orientadores investigados. Os discursos de alguns orientadores remetem a mais de uma forma de aprendizagem.

Sete entrevistados não fazem menção ao modo como eles aprenderam a orientar estagiários.

O PROF 12 menciona estudo por iniciativa própria como uma forma de auto-formação que influencia a identidade profissional dele, já que os estudos interferem no seu modo de pensar, agir e conceber a vida:

É bom frisar, porque isso é uma coisa que para mim é definidora do que eu penso hoje, como eu penso hoje, inclusive as minhas concepções sobre vida e não só sobre Química e ensino de Química. Eu vou te dizer, eu acho que eu devo muito ao meu interesse e meu estudo nas áreas complementares de filosofia, sociologia, depois uma dedicação para alguns teóricos da psicologia. (PROF 12)

Percebemos nessa fala que a utilização dos pronomes *eu* (3x) e *meu* (2x) e de léxicos como *interesse*, *dedicação*, geralmente empregadas com conotação positiva, auxiliam para o orientador projetar aos outros uma imagem sua como pessoa interessada e dedicada profissionalmente.

Para 04 (quatro) orientadores, a interação entre instituição de ensino superior e escola auxilia no aprendizado da atividade de orientação. Reproduzimos, como exemplo, fragmentos do discurso de um dos orientadores.

[...] através disso [desenvolvimento de projetos junto a escolas], a gente conhece o professor e os seus alunos; pelo que o professor diz e também quando a gente faz projetos Prolicen e outros projetos[...] através de todo esse trabalho do Grupo de Ensino, Projetos diretamente com professor de capacitação, a gente foi aprendendo a fazer as coisas. (PROF 03)

O PROF 03 obtém conhecimento da realidade escolar a partir da descrição dos professores, não tendo contato direto com a escola e desenvolvendo sua percepção própria desse espaço.

Para 03 (três) orientadores, parte do aprendizado sobre orientação se dá mediante interação entre eles e os estagiários. Expomos o discurso de um dos orientadores como exemplo.

[...]eu acho que aprendi muito com os alunos, porque inclusive o fato dessa aula conjunta, que eu comentava, foi uma aluna que disse: Professora, nós devíamos ter aulas juntas, aqueles alunos que estão começando e os que já estão um ano na escola. (PROF 07)

Nesse discurso, notamos que o orientador que se refere à aprendizagem de uma forma de organizar os encontros de orientação (alunos em início de EC e outros já em EC) conforme sugestão de um aluno.

Encontramos referência à interação entre os orientadores como forma de aprender a orientar em 07 (sete) falas. Reproduzimos algumas:

[...]eu tenho conversado com colegas, que orientam, para saber, dividir as minhas angústias, dividir as minhas alegrias também: Olha! Legal deu certo isso, que bom. (PROF 10)

[...]A recepção do professor [...], que é um professor efetivo que tem bastante experiência[...]. E ele [...] sempre se coloco como um orientador nosso também. Uma pessoa sempre acessível a tirar nossas [PROF 04, PROF 05] dúvidas a dizer como o

trabalho estava sendo desenvolvido, como os professores substitutos anteriores faziam, o que ele faz como orientador de estágio.. (PROF 14)

Troca de informações com os colegas [...] Valorizar mesmo essa relação de grupo, de companheirismo e como é bom quando você tem [...] alguém que tenha experiência, porque PROF 02 orienta estágio. [...]. Depois contei com outros professores. Com XX², PROF 16, quando estávamos ainda sozinhos, a chegada da PROF 19. Ele incrementou muito. Ela trouxe muita bagagem, inclusive, os modelos dos projetos foi ela que forneceu para nós. Essa troca contínua. (PROF 18)

O PROF 10 orienta EC há certo tempo e valoriza o convívio e a troca de idéias com os colegas de profissão. Os PROFs 14 e 18 são substitutos, atuantes pela 1ª vez como orientadores, atribuindo grande relevância ao modo satisfatório como foram recepcionados pelos orientadores mais experientes.

Para 07 (sete) entrevistados, eles aprendem a orientar os estagiários mediante próprias experiências vivenciadas durante a atividade, conforme discursos de alguns deles:

Trabalhando, a gente aprende trabalhando... (PROF 01);

[...] a gente aprende testando, experimentando, observando, ouvindo muito os outros acho que isso é importante também. (PROF 07)

Apenas fazendo. Não há como ter uma prévia assim e sentir..., ãh se a partir do momento dos sujeitos que estão contigo, a partir do momento das pessoas que nós nos envolvemos, nós também nos mobilizamos. (PROF 16)

Na aprendizagem da atividade de orientação, para esses sujeitos, prevalece a valorização do saber experiencial, oriundo na própria prática educativa, mediante a interação dos diferentes sujeitos envolvidos naquele espaço.

Considerações finais

Não há pré-requisitos, em termos de trajetória acadêmica e profissional bem como de atuação profissional, para atuar como orientador de EC que vão além do Curso de Licenciatura na matéria de ensino.

Evidenciamos que há uma diversidade de processos formativos, não específicos à formação para orientar estagiários, aos quais os orientadores buscaram participar de modo a facilitar/auxiliar o desenvolvimento de suas atividades, variando entre estudos por motivação própria, participação em atividades formativas (eventos da área, projetos

² Professor(a) orientador(a) de EC ainda não entrevistado(a). Nome retirado para garantia de anonimato.

de pesquisa), relações de cooperação estabelecidas com outros orientadores, bem como experiências vivenciadas nas trajetórias escolares, acadêmicas e profissionais.

A formação desses sujeitos bem como suas trajetórias formativas são marcadas pela heterogeneidade, havendo grandes diferenças entre a formação e a atuação de um orientador e de outro.

Essas diferenças, por um lado, podem ser vistas como negativas para a formação de uma cultura profissional, que inclui crenças, concepções, hábitos, atitudes que são compartilhadas e negociadas entre sujeitos que estão imersos em um mesmo espaço e exercendo atividade profissional de mesma essência – orientação; por outro lado, elas podem se tornar um instrumento de enriquecimento de saberes relativos à atividade de orientação, desde que as diferenças sejam reconhecidas, respeitadas e negociadas entre os orientadores, como constituintes de um grupo, mediante organização de momentos e de espaços para socialização de dúvidas, de concepções, de atitudes e também de dificuldades vivenciadas e possíveis soluções.

Os conhecimentos necessários para desenvolver a atividade de orientação equivalem, na visão de alguns orientadores, a conhecimentos sobre a realidade escolar. Saber sobre organização e funcionamento de escolas ou manter contato com essa realidade é sinônimo de que sabe, ou está aprendendo, a orientar. Isso provoca alguns questionamentos, como: O conhecimento da realidade escolar é o conhecimento principal para realizar a atividade de orientação de estagiários? Podemos considerar a interação com o espaço escolar como essencial ao processo de aprendizagem da atividade de orientação? Apresentamos essas questões de forma a estimular reflexões sobre o trabalho do orientador e a relação a ser estabelecida entre ele e as escolas de educação básica.

De forma geral, percebemos que a identificação deles com a atividade de orientação está muito articulada com uma possível identificação prévia com essa atividade - uma intenção de realizá-la -, ou a consideração de experiências formativas como sendo preparatórias para orientar alunos em fase de EC. Há orientadores que não demonstram sinais de identificação prévia com a orientação.

No que tange os aspectos vistos como auxiliares na aprendizagem e no desenvolvimento da atividade de orientação, encontramos: 1) Estabelecimento de interação com escolas de educação básica, com outros orientadores, com os próprios estagiários; 2) investimento na auto-formação, em especial, estudos por motivação

própria; 3) consideração de professores da escolaridade progressiva como modelos; 4) experiências, de diferentes naturezas, prévias à atuação como orientador.

Referências

- ALVES-MAZZOTTI, A. J. & GEWANDSZNJDER, F. **O método nas ciências Naturais e Sociais: Pesquisa Quantitativa e Qualitativa**. São Paulo: Pioneira, 1998.
- ANDRÉ, M. E. D. A. de. (org.). **Formação de professores no Brasil (1990 – 1998)**. Brasília: MEC/Inep/Comped, 2002. (Série Estado do Conhecimento, 6).
- ANDRÉ, M. E. D. A. de. ‘Dez anos de pesquisa sobre formação de professores’. In: BARBOSA, R. L. L.: (org.). **Formação de educadores: artes e técnicas, ciências e políticas**. p.605-616. São Paulo: Editora UNESP, 2006.
- BERGER, P. L.; LUCKMANN, T. **A construção social da realidade: Tratado de Sociologia do Conhecimento**. 11.ed. Petrópolis: Vozes, 1985.
- BRASIL, Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP 09, 08 de Maio de 2001 - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>>. Acesso em: 18 de Fev. 2007.
- BRZEZINSKI, I.; GARRIDO, E. ‘Análise dos trabalhos do GT Formação de Professores: o que revelam as pesquisas do período 1992-1998’. In: **Revista Brasileira de Educação**, p. 82-100, n. 18, set-dez, 2001.
- COUTINHO, R. T. A Prática Pedagógica do professor-formador: Desafios e perspectivas de mudanças. 2001. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/24/P0896101862597.doc>>. Acesso em: 05 Jun. 2007.
- DUBAR, C. **A Socialização: construção das identidades sociais e profissionais**. Porto: Porto Editora, 1997b. (Coleção Ciências da Educação, 24).
- FURLANETTO, E. C. ‘Formação de Professores: um território a ser explorado’. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO - ENDIPE, 13, 23 a 26 Abr. de 2006, UFPE, Recife, PE, Brasil. **Anais...** 12p. (CD-ROM,arq<painéis_ autor/T1992-1.doc>).
- GIL, A.C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5.ed. São Paulo: Atlas, 1999.

PASSOS, C. M. B. 'Formação de Professores em foco: o confronto entre duas concepções'. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO - ENDIPE, 13, 23 a 26 Abr. de 2006, UFPE, Recife, PE, Brasil. **Anais...** 13p. (CD-ROM, arq<painéis_autor/T1121-1.doc>).

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e Docência**. São Paulo: Cortez, 2004. (Coleção Docência em formação).