

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

KÊNIA ABBADIA DE MELO

**A COMPLEXA RELAÇÃO ENTRE TRABALHAR, APRENDER, SABER:
UM ESTUDO SOBRE O TRABALHO DOCENTE NO ÂMBITO DO
ESTÁGIO CURRICULAR OBRIGATÓRIO DO CURSO DE PEDAGOGIA**

GOIÂNIA
2019



PRPG

PRÓ-REITORIA DE
POSI-GRADUAÇÃO



**TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAR
VERSÕES ELETRÔNICAS DE TESES E DISSERTAÇÕES
NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG**

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BTD/UFG), regulamentada pela Resolução CEPEC nº 832/2007, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei nº 9610/98, o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou *download*, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

1. Identificação do material bibliográfico: Dissertação Tese

2. Identificação da Tese ou Dissertação:

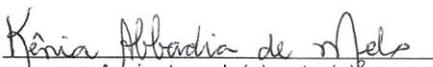
Nome completo do autor: Kênia Abbadia de Melo

Título do trabalho: A complexa relação entre trabalhar, aprender, saber: um estudo sobre o trabalho docente no âmbito do estágio curricular obrigatório do curso de Pedagogia

3. Informações de acesso ao documento:

Concorda com a liberação total do documento SIM NÃO¹

Havendo concordância com a disponibilização eletrônica, torna-se imprescindível o envio do(s) arquivo(s) em formato digital PDF da tese ou dissertação.


 Assinatura do(a) autor(a)²

Ciente e de acordo:


 Assinatura do(a) orientador(a)²

Data: 14 / 05 / 2019

¹ Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. A extensão deste prazo suscita justificativa junto à coordenação do curso. Os dados do documento não serão disponibilizados durante o período de embargo.

Casos de embargo:

- Solicitação de registro de patente;
- Submissão de artigo em revista científica;
- Publicação como capítulo de livro;
- Publicação da dissertação/tese em livro.

² A assinatura deve ser escaneada.

KÊNIA ABBADIA DE MELO

**A COMPLEXA RELAÇÃO ENTRE TRABALHAR, APRENDER, SABER:
UM ESTUDO SOBRE O TRABALHO DOCENTE NO ÂMBITO DO
ESTÁGIO CURRICULAR OBRIGATÓRIO DO CURSO DE PEDAGOGIA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás para obtenção do título de Doutora em Educação.

Linha de Pesquisa: Trabalho, Educação e Movimentos Sociais

Orientador: Prof. Dr. Wanderson Ferreira Alves

GOIÂNIA
2019

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

Melo, Kênia Abbadia de

A complexa relação entre trabalhar, aprender, saber [manuscrito] : um estudo sobre o trabalho docente no âmbito do estágio curricular obrigatório do curso de Pedagogia / Kênia Abbadia de Melo. - 2019. 307 f.: il.

Orientador: Prof. Dr. Wanderson Ferreira Alves.

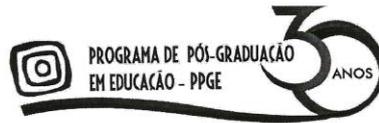
Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Educação (FE), Programa de Pós-Graduação em Educação, Goiânia, 2019. Bibliografia. Anexos. Apêndice.

Inclui siglas, fotografias, lista de figuras, lista de tabelas.

1. Atividade de trabalho docente. 2. Saberes docentes. 3. Estágio curricular obrigatório. 4. Formação docente. I. Alves, Wanderson Ferreira, orient. II. Título.

CDU 37

Faculdade
de Educação



ATA DA REUNIÃO DA BANCA EXAMINADORA DA DEFESA DE TESE DE KENIA ABBADIA DE MELO – Aos vinte e cinco dias do mês de abril do ano de dois mil e dezanove (25/04/2019), às 14h, reuniram-se os componentes da Banca Examinadora: Prof. Dr. **Wanderson Ferreira Alves**, orientador, doutor em **Educação** pela USP; Prof.^a Dr.^a **Mariana Veríssimo Soares de Aguiar e Silva**, doutora em Filosofia pela Université d'Aix-Marseille-França; Prof.^a Dr.^a **Edna Maria Goulart Joazeiro**, doutora em **Educação** pela Unicamp; Prof.^a Dr.^a **Vanessa Gabassa**, doutora em **Educação** pela UFSCar e Prof.^a Dr.^a **Daniela da Costa Britto Pereira Lima**, doutora em **Políticas Públicas, Estratégias e Desenvolvimento** pela UFRJ para, sob a presidência do primeiro e em sessão pública realizada nas dependências da Faculdade de Educação, procederem à avaliação da defesa da tese intitulada: **“A complexa relação entre o trabalhar, o aprender e o saber: um estudo sobre o trabalho docente no âmbito do Estágio Curricular Obrigatório do Curso de Pedagogia”** nível de Doutorado, área de concentração em **Educação**, de autoria de **Kênia Abbadia de Melo**, em nível de Doutorado, área de concentração em **Educação**, da Universidade Federal de Goiás. A sessão foi aberta pelo presidente da Banca Examinadora, Prof. Dr. Wanderson Ferreira Alves que fez a apresentação formal dos membros da Banca. A palavra, a seguir, foi concedida a autora da tese que, em 30 minutos, procedeu à apresentação de seu trabalho. Terminada a apresentação, cada membro da Banca arguiu a examinanda, tendo-se adotado o sistema de diálogo sequencial. Terminada a fase de arguição, procedeu-se à avaliação da defesa. Tendo-se em vista o que consta na Resolução nº 1537/2017 do Conselho de Ensino, Pesquisa, Extensão e Cultura (CEPEC), que regulamenta o Programa de Pós-Graduação em Educação e procedidas às correções recomendadas, a tese foi **APROVADA** por unanimidade, considerando-se integralmente cumprido este requisito para fins de obtenção do título de **DOCTORA EM EDUCAÇÃO** pela Universidade Federal de Goiás. A conclusão do curso dar-se-á quando da entrega da versão definitiva da tese na secretaria do Programa. Cumpridas as formalidades de pauta, às 19h a presidência da mesa encerrou esta sessão de defesa de tese e, para constar, eu, Marizeth Ferreira Farias, Secretária do Programa de Pós-Graduação em Educação, lavrei a presente ata que, depois de lida e aprovada, será assinada pelos membros da Banca Examinadora em três vias de igual teor.

Prof. Dr. Wanderson Ferreira Alves
Presidente – PPGE/FE/UFV

Prof.^a Dr.^a Mariana Veríssimo S. de Aguiar e Silva
Membro – PUC/MG

Prof.^a Dr.^a Edna Maria Goulart Joazeiro
Membro – UFPI

Prof.^a Dr.^a Vanessa Gabassa
Membro – PPGE/FE/UFV

Prof.^a Dr.^a Daniela da Costa Britto Pereira Lima
Membro – PPGE/FE/UFV

*Para Élio e Lélia,
Danillo, Carolina, Rodrigo e Larissa,
Antônia, Ayla, Tomás e Sofia,
Flávia, Renato, Gustavo e Adriano
por serem sempre aconchego e alegria em
minha vida.*

AGRADECIMENTOS

Desde muito cedo, aprendi a admirar profundamente o ambiente da universidade, especialmente da universidade pública. Quis muito que meus filhos tivessem acesso a esse ambiente. Busquei com todas as minhas forças dar a eles essa condição. Mas, aqui do meu lado, sempre estive rondando e tentando estar também lá dentro. Foi com muita alegria que recebi a notícia de que havia conseguido aprovação na seleção de doutorado da Universidade Federal de Goiás.

A partir daí, foram quatro anos de muito estudo e muito aprendizado. Não foi fácil, mas foi intenso, prazeroso e realizador, e, por essa razão, tenho muito a agradecer.

Primeiramente, quero agradecer ao professor Wanderson Ferreira Alves por ele ser, antes de tudo, gente humana de primeira linhagem. Gente que tem empatia e, ao mesmo tempo, é profissional, estudioso e ciente da responsabilidade do trabalho que realiza. Professor, obrigada pela orientação criteriosa, rigorosa e sempre presente!

Agradeço à Universidade Estadual de Goiás e à Universidade Federal de Goiás pela oportunidade criada ao firmarem o Doutorado Interinstitucional UFG/UEG (Dinter).

Agradeço aos professores do Programa de Pós-Graduação da UFG (PPGE), pelo primoroso trabalho realizado durante as disciplinas oferecidas. Foram momentos de aprendizado e de formação que muito contribuíram para meu crescimento pessoal e profissional.

Agradeço às pessoas da secretaria do PPGE, pelo sempre pronto e competente atendimento.

Agradeço a minha querida amiga, colega de trabalho, Suellayne Lima da Paz. Você foi fundamental para que eu pudesse realizar o sonho de cursar o doutorado na UFG. Obrigada pela amizade, pelo carinho e pela leitura cuidadosa realizada durante a elaboração do meu projeto de pesquisa. Você estará sempre em meu coração!

Agradeço aos professores universitários, orientadores de estágio; aos professores das escolas de ensino fundamental, supervisores de estágio e aos estagiários, pela receptividade e disponibilidade para sentar e conversar sobre a atividade de trabalho formativo que realizam. Pela disponibilidade e pela boa vontade demonstradas, apesar do ritmo intenso de trabalho que têm. Vocês são o eixo e o coração desta pesquisa.

Agradeço aos gestores das escolas de ensino fundamental, diretores e coordenadores pedagógicos, pela receptividade e pela abertura, ao concederem o espaço necessário para a realização do estudo.

Agradeço à Juliana e a minha filha Larissa, pela transcrição cuidadosa de todo material gravado durante a realização da pesquisa de campo (dentre outras assessorias tecnológicas, não é, Larissa?).

Agradeço às professoras Daniela da Costa B. P. Lima, Vanessa Gabassa e Edna Maria Goulart Joazeiro, pela leitura atenta e cuidadosa do trabalho e pelas contribuições dadas durante a realização da banca de qualificação. As orientações e os direcionamentos dados por vocês foram essenciais para a conclusão deste estudo.

Agradeço a todos os meus colegas do Dinter pelos momentos compartilhados. Momentos que foram de estudo e de aprendizagem, mas foram também momentos de confraternização e de alegria.

Agradeço a todos os colegas do grupo de estudos coordenado pelo professor Wanderson, pelos momentos de troca e de aprendizado.

Agradeço a todos os colegas do PPGE, em especial, àqueles que no grupo de Whatsapp compartilharam informações e dicas importantes.

Agradeço a meus colegas da UEG, câmpus Inhumas, pela demonstração de apoio e pela torcida sempre otimista. Vocês contribuíram para que as diferentes etapas do doutorado fossem gradativamente sendo superadas. De maneira especial, agradeço à Carla Salomé pelo sorriso, pela parceria e pela ajuda, garantindo um suporte essencial para que o trabalho, em momentos de sufoco, não deixasse de ser realizado.

E, para terminar, quero agradecer a minha família, em especial, a meus pais Élio e Lélia, que sempre foram exemplo de correção, de responsabilidade e de afeto, e a minha irmã Gisele, que se dispôs a trocar ideias e a conversar quando o estresse e ansiedade na realização do trabalho pesavam.

Agradeço a meus quatro meninos, meus filhos, Danillo, Carolina, Rodrigo e Larissa, por existirem e por serem quem são. Vocês são e sempre serão aqueles que garantem a essa mulher vida, alegria, força, determinação e muito, mas muito amor.

Agradeço à Flávia, Renato, Gustavo e Adriano por aumentarem o número de filhos que tenho neste mundo. Vocês são especiais em meu coração.

Mas quero encerrar esse momento de agradecimento destacando que nesses quatro anos, concomitantemente ao doutorado, a vida me presenteou com os títulos mais importantes: Vovó da Ayla, Vovó da Antônia, Vovó do Tomás, Vovó da Sofia, colocados aqui exatamente na ordem em que eles me foram concedidos. Vocês são a ternura, o afeto mais gostoso. Vocês são a minha vida!

Enfim, que esta seja uma Ode de Gratidão a esse momento que recheou minha experiência de viver!

“O trabalho do pintor está sob a pintura, assim como a realidade está sob o visível. O trabalho e a realidade são, desse modo, dissimulados pela visibilidade que criam.”

Bernard Noël

“Vivendo, se aprende; mas o que se aprende, mais, é só a fazer outras maiores perguntas.”

João Guimarães Rosa

“Estou preso à vida e olho meus companheiros. Estão taciturnos, mas nutrem grandes esperanças. Entre eles, considero a enorme realidade. O presente é tão grande, não nos afastemos. Não nos afastemos muito, vamos de mãos dadas”.

Carlos Drummond de Andrade

RESUMO

Esta tese discute o trabalho docente no âmbito do estágio curricular obrigatório, tematizando nesse domínio a relação entre trabalhar, aprender, saber. Considerando o estágio obrigatório desenvolvido no curso de Pedagogia de duas instituições públicas de educação superior do estado de Goiás, busca compreender mediante o conjunto de atores sociais concernidos – os docentes universitários, os docentes das escolas e os estagiários – como se constitui a relação entre trabalhar, aprender, saber durante o estágio na formação inicial de professores, realizado em escolas públicas municipais de ensino fundamental. Caracteriza-se como um estudo de caso múltiplo e tem por base teórico-metodológica fundamental a abordagem ergológica do trabalho. Participaram da investigação 41 sujeitos, entre professores orientadores de estágio, professores supervisores de estágio e estagiários. A pesquisa de campo se deu mediante a realização de momentos de observação, entrevistas e algumas conversas feitas com base em fotografias tiradas pelos professores supervisores dos estagiários. A tese estrutura-se em três capítulos. O primeiro capítulo, inicialmente, faz uma reflexão sobre a universidade enquanto uma instância fundamental de formação. Em seguida, analisa o trabalho, em geral, e o trabalho docente, em especial, tendo por base os pressupostos da Ergologia. O segundo capítulo faz uma breve análise sobre o processo de profissionalização docente e discute sobre os conhecimentos e saberes que caracterizam o exercício da profissão professor. O terceiro capítulo, após uma rápida descrição das normas antecedentes institucionalizadas no curso de Pedagogia e no Estágio curricular obrigatório, apresenta os sujeitos da pesquisa, os dados construídos, procede à análise desses dados e apresenta os resultados, na tentativa de responder às questões que nortearam a investigação. Como principais conclusões, o estudo aponta para o estágio enquanto um momento importante na formação inicial docente. Momento que, apesar das dificuldades e limites, tem um potencial significativo ao possibilitar a apreensão dos aspectos formativos considerados essenciais para o exercício do magistério. Os participantes do estudo destacam como essenciais os aspectos formativos voltados para a prática pedagógica realizada em sala de aula, os aspectos formativos voltados para a criança e seu processo de aprendizagem e os aspectos formativos voltados para a escola. Mediante o esforço teórico-metodológico empreendido, a pesquisa permitiu dar visibilidade à atividade de trabalho do docente do ensino fundamental e aos conhecimentos advindos dessa atividade. No entanto, considerando o caráter enigmático da atividade de trabalho, em geral, e a especificidade da atividade de trabalho do docente, em especial, o estudo destaca as complexidades epistemológica, ética e organizacional inerentes à relação trabalhar, aprender, saber no âmbito do estágio. Complexidades que carecem ser enfrentadas tendo em vista o risco de se realizarem processos formativos que não consigam colocar em diálogo os saberes advindos da experiência, construídos na atividade de trabalho do professor que atua no ensino fundamental e os saberes teórico-conceituais. Nesse sentido, o estudo destaca a importância de um esforço coletivo voltado para a realização de um trabalho cooperativo e dialógico de formação.

Palavras-chave: Atividade de trabalho docente. Saberes docentes. Estágio curricular obrigatório. Formação docente.

ABSTRACT

This thesis discusses the work of teachers within the framework of the mandatory curricular internship, using as the theme in this study the relationship between work, learning, and knowledge. Considering the mandatory internship in the Pedagogy course of two public institutions of higher education in the state of Goiás, it seeks to understand through the following set of social actors - university teachers, school teachers and student teachers - how the relation between working, learning, and knowing during the internship in the initial formation of teachers, carried out in City elementary schools. It is characterized as a multiple case study and has as its fundamental theoretical-methodological basis the ergological approach of the work. Forty-one subjects, including trainee teachers, trainee supervisors and interns participated in the study. The field research was accomplished through moments of observation, interviews and some conversations made based on photographs taken by the teacher of the student teachers. The thesis is structured in three chapters. The first chapter, initially, reflects on the university as a fundamental space of formation. Then, it analyzes the work, in general, and the teaching work based on the assumptions of Ergology. The second chapter gives a brief analysis of the process of teacher professionalization and discusses the learning and knowledges that characterize the exercise of the teacher profession. The third chapter, after a brief description of the institutionalized antecedent norms in the course of Pedagogy and the Required Curricular Internship, presents the subjects of the research, the data collected, proceeds to the analysis of these data and presents the results, to answer the questions that guided the investigation. As main conclusions, the study points to the stage as an important moment in initial teacher training. A time that, despite the difficulties and limitations, has a significant potential to enable the apprehension of the formative aspects considered essential for the exercise of teaching. The participants of the study emphasize as essential, the formative aspects directed to the pedagogical practice carried out in the classroom, the formative aspects directed to the child and its learning process and the formative aspects directed to the school. Through the theoretical-methodological effort undertaken, the research allowed to give visibility to the work activity of the elementary school teacher and to the knowledge derived from this activity. However, considering the enigmatic nature of the work activity, in general, and the specificity of the work activity of the teacher the study highlights the epistemological, ethical and organizational complexities inherent in the relation between work, learning, and knowledge in the scope of the internship. Complexities that need to be faced in view of the risk of carrying out formative processes that cannot put into dialogue the knowledge derived from experience, activity of the teacher that works in elementary education and theoretical-conceptual knowledge. In this sense, the study highlights the importance of a collective effort aimed at the accomplishment of a cooperative and dialogical work of formation.

Key words: Teacher work activity. Knowledge of the teacher. Mandatory curricular internship. Teacher formation.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Teses e Dissertações defendidas por instituição	42
Quadro 2 - Teses por eixos temáticos e resultados apresentados	43
Quadro 3 - Dissertações por eixos temáticos e resultados apresentados	44
Quadro 4 - Teses e Dissertações por sujeitos envolvidos	45
Quadro 5 - Sujeitos envolvidos no estágio, vinculados às universidades A e B, participantes do estudo	58
Quadro 6 - Estratégias metodológicas e dimensões para análise, segundo os objetivos almejados	60
Quadro 7 - Concepções, princípios norteadores e objetivos estabelecidos para o estágio, similares nas universidades A e B	162
Quadro 8 - Formas de acompanhamento e etapas estabelecidas para o estágio similares nas universidades A e B	163
Quadro 9 - Distinções em relação à organização da atividade de trabalho no estágio nas universidades A e B	164
Quadro 10 - Principais atribuições dos professores universitários, orientadores de estágio e dos professores das escolas, supervisores de estágio, nas universidades A e B	166
Quadro 11 - Número de professores das escolas por vínculo com as universidades A e B, segundo gênero, idade e formação	168
Quadro 12 - Número de professores das escolas por vínculo com as universidades A e B, segundo tempo de experiência na docência e na supervisão do estágio	169

Quadro 13 - Número de professores universitários, das universidades A e B, segundo gênero, idade e formação	170
Quadro 14 - Número de professores universitários, das universidades A e B, segundo o tempo de experiência na docência e na orientação de estágio	171
Quadro 15 - Aspectos formativos apontados como importantes pelos professores e estagiários	174
Quadro 16 - Aspectos formativos relacionados à prática pedagógica em sala de aula	176
Quadro 17 - Aspectos formativos relacionados à criança e sua aprendizagem	187
Quadro 18 - Dificuldades e limites apontados pelos professores universitários, professores das escolas e estagiários	229
Quadro 19 - Potencialidades e possibilidades da atividade de trabalho realizada durante o estágio, apontadas pelos professores universitários, professores das escolas e estagiários	253
Quadro 20 - Testemunhos dos professores envolvidos com o estágio sobre seu próprio trabalho e sobre o trabalho do outro professor partícipe	262
Quadro 21 - Síntese dos testemunhos dos estagiários sobre o trabalho dos seus professores formadores, professor universitário e professor da escola	268
Quadro 22 - Ponto de vista de um estagiário sobre o trabalho formativo realizado por seus professores	270
Quadro 23 - Testemunhos dos professores envolvidos sobre a relação de trabalho estabelecida durante o estágio	272

LISTA DE FOTOGRAFIAS

Foto 1 e Foto 2: Em sala, tudo é pedagógico	195
Foto 3 e Foto 4: Meu trabalho é o aluno	200
Foto 5 e Foto 6: O planejamento é fundamental	204
Foto 7 e Foto 8: Atendimento individualizado/A escola vai na mochila	207
Foto 9 e Foto 10: O estudar é contínuo	212

LISTA DE ABREVIACÕES E SIGLAS

- ANFOPE – Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
- ANPAE – Associação Nacional de Política e Administração da Educação
- ANPEd – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
- BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
- CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CEDES – Centro de Estudos Educação e Sociedade
- CNE/CP – Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno
- CESGRANRIO – Centro de Seleção de Candidatos ao Ensino Superior do Grande Rio
- DCNs – Diretrizes Curriculares Nacionais
- DINTER – Doutorado Interinstitucional
- EAJA – Educação de Jovens e Adultos
- FORUMDIR – Fórum Nacional de Diretores de Faculdades
- HIJG* – Hospital Infantil Joana de Gusmão
- LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- OM – Organizações Multilaterais
- PIBID – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
- PPGE – Programa de Pós-Graduação em Educação
- PUC-GO – Pontifícia Universidade Católica de Goiás
- PPC – Projeto Pedagógico de Curso
- SciELO – *Scientific Electronic Library Online* – Biblioteca Eletrônica Científica Online
- UEG – Universidade Estadual de Goiás
- UFG – Universidade Federal de Goiás
- UNESP – Universidade Estadual Paulista
- UNICAMP – Universidade de Campinas
- USP – Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	19
CAPÍTULO I.....	65
1 FORMAR PARA O TRABALHO DOCENTE: SENTIDOS E TENSÕES	65
1.1 Universidade, Formação e Trabalho	65
1.2 Trabalho como experiência e atividade humana de trabalho.....	68
1.2.1 A abordagem ergológica do trabalho: a atividade como um nó de debates	76
1.3 A especificidade do trabalho docente como objeto de análise	83
1.3.1 A docência como trabalho e o ponto de vista da atividade.....	86
1.4 A formação para o trabalho docente: desafios, tensões e exigências ético-epistemológicas	98
1.4.1 A formação para o trabalho docente: um diálogo com a abordagem ergológica do trabalho.....	102
CAPÍTULO 2	111
2 PARA SE TORNAR UM PROFESSOR: CONHECIMENTOS E SABERES PRÓPRIOS AO OFÍCIO DO MAGISTÉRIO	111
2.1 Formação e profissionalização docente: pelo reconhecimento do <i>métier</i>	111
2.2 As contribuições de Lee Shulman, Maurice Tardif, Claude Lessard e Clermont Gauthier	117
2.2.1 Lee Shulman: “aquele que pode faz, aquele que compreende, ensina”.....	118
2.2.2 Maurice Tardif e Claude Lessard: “Ensinar é mobilizar uma ampla variedade de saberes”.....	128
2.2.3 Clermont Gauthier: a pesquisa sobre o trabalho docente não como norma, mas como base para a discussão	136
2.3 O saber no trabalho: um saber “à espera de conceituação”	145
2.4 A escola pública: espaço contraditório de “negatividade”, conhecimentos e experiências no trabalho de ensinar	152
CAPÍTULO 3	158
3 O TRABALHO DOCENTE E A COMPLEXA RELAÇÃO ENTRE TRABALHAR, APRENDER, SABER NO ÂMBITO DO ESTÁGIO DO CURSO DE PEDAGOGIA	158
3.1 O Curso de Pedagogia, o Estágio Curricular Obrigatório e algumas das suas normas antecedentes institucionalizadas	158
3.1.2 O Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório nas instituições pesquisadas.....	161
3.2 O Estágio Curricular Obrigatório do Curso de Pedagogia: os participantes da pesquisa.....	167
3.3 A complexa relação entre trabalhar, aprender, saber no âmbito do Estágio Curricular Obrigatório do Curso de Pedagogia	171

3.3.1	Aspectos formativos considerados essenciais.....	173
3.3.2	“Uma nova grelha de leitura” e a tentativa de fazer aparecer o ponto de vista da atividade de trabalho e seus saberes	194
3.3.3	Aspectos formativos visibilizados ou invisibilizados durante o estágio.....	221
3.4	O ato de formar como uma “dramática” relação de trabalho.....	227
3.4.1	Dificuldades e limites da atividade de trabalho realizada durante o estágio sob o ponto de vista dos professores e estagiários	228
3.4.2	Potencialidades e possibilidades da atividade de trabalho realizada durante o estágio.....	252
3.4.3	A relação de trabalho segundo o ponto de vista dos professores e estagiários.....	260
CONCLUSÃO.....		278
REFERÊNCIAS		292
APÊNDICES		303
ANEXOS		307

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa discute o trabalho docente no âmbito do estágio curricular obrigatório, tematizando nesse domínio a relação entre trabalhar, aprender, saber. Considerando o estágio obrigatório desenvolvido no curso de Pedagogia de duas instituições públicas de educação superior do estado de Goiás, o presente estudo busca compreender a partir do conjunto de atores sociais concernidos – os docentes universitários, os docentes das escolas e os estagiários – como se constitui a relação entre trabalhar, aprender, saber durante a realização do estágio na formação inicial de professores, em escolas públicas municipais de ensino fundamental. A partir de uma perspectiva que busca considerar o ponto de vista do trabalho e a complexidade das situações laborais, a questão de fundo nesta pesquisa diz respeito à aprendizagem da profissão de professor e os aspectos que concorrem para tanto.

Aprender uma profissão é uma questão complexa que interroga de muitas maneiras a formação. “A vida é breve, a arte é longa”, diz o provérbio (TARDIF, 2014, p.57). Mas, se é assim, o que cabe à formação inicial docente nesse domínio? A formação do professor envolve um processo gradual no qual se aprende a ensinar, ou seja, envolve o processo de aprender a trabalhar com o ensino. Pressupõe, nesses termos, o domínio progressivo dos saberes necessários para a realização do trabalho.

Compreendendo o trabalho como um processo paulatino de aprendizagens, durante o qual o trabalhador professor modifica a si mesmo e constrói sua identidade, entende-se que, nesse percurso, o professor modifica também, “sempre com o passar do tempo, o seu ‘saber trabalhar’” (TARDIF, 2014, p.57).

O aprendizado da profissão docente demanda, pois, um longo processo de preparação. Essa preparação, conforme observa Guimarães (2006), traz em sua gênese elementos anteriores à formação inicial e tem na socialização profissional um componente fundamental para a aprendizagem da profissão. Socialização profissional que, objetivamente, corresponde ao “um processo de traduzir em práticas profissionais os conhecimentos inerentes à profissão” e, subjetivamente, “constitui-se na efetiva identificação e adesão à profissão” (GUIMARÃES, 2006, p.137).

Se a questão apontada pelos autores supracitados é pertinente, ela ganha importantes nuances quando se considera o estágio na formação profissional dos professores, seja pela complexidade do aprendizado de uma profissão, e para o qual várias pesquisas atestam o estágio como momento especialmente relevante, seja pelo que a situação de estágio evoca em termos de um singular espaço instituído no qual diferentes atores sociais – professores da

universidade, da escola e estagiários – realizam uma tarefa comum: mediar e ser partícipe de processos formativos tendo em vista o aprendizado de uma profissão. A referida tarefa esconde aspectos mais complicados que se poderia imaginar à primeira vista, na medida em que aquilo que constitui o objeto da aprendizagem desse professor aprendiz compreende uma questão que continua a interrogar as responsabilidades, atribuições e formas de cooperação entre professores da universidade e das escolas.

Delineando o problema

A complexidade presente no aprendizado da profissão docente decorre da própria complexidade do exercício do magistério. Apesar de ser, nos termos de Ludke (2012, p.431), um “trabalho que parece fácil”, o magistério constitui-se como um ofício extremamente difícil e, nesse sentido, pensar sobre a dificuldade inerente ao processo de aprender a profissão do professor envolve considerar inúmeros aspectos. Dentre esses aspectos, destaca-se a necessidade de considerar a gama de conhecimentos e saberes a serem apreendidos para o domínio do fazer profissional docente.

Uma profissão pressupõe, conforme Gauthier (2013, p.20), “a formalização dos saberes necessários à execução das tarefas que lhe são próprias”, e o ofício do professor, ao contrário de outros ofícios, demorou a refletir sobre si mesmo no sentido de formalizar um *corpus de saberes* específico da profissão. A partir disso, duas tendências podem ser percebidas: de um lado, o ofício do ensino constitui-se como um “ofício sem saberes”, para o qual não se reconhece saberes profissionais específicos e próprios; de outro lado, ao pensar o ensino desconsiderando sua complexidade, os saberes formalizados não encontram o contexto concreto no qual ele se realiza. Idealizam um tipo de professor e um tipo de contexto, formalizando um tipo de “saberes sem ofício”.

Nesse sentido, as inúmeras pesquisas¹ voltadas para a compreensão do trabalho do professor têm sido fundamentais para que a discussão centre-se na singularidade dessa profissão, em suas características específicas, reconhecendo e formalizando seus saberes a partir da consideração do trabalho de professores reais, em suas situações de trabalho. Nos termos de Gauthier (2013) e Guimarães (2006), trata-se de reconhecer o trabalho profissional do professor como um “ofício pleno de saberes”.

¹ Como exemplo: Shulman (1987); Borges (2003); Gauthier (2013); Guimarães (2006); Tardif (2014).

Trata-se de um ofício que envolve um amálgama de saberes heterogêneos, flexíveis e ambíguos, fundamentais para que o professor estruture seu trabalho. Fundamentais para “a gradativa segurança que o professor vai desenvolvendo no trabalho” (GUIMARÃES, 2006, p.141). Construídos mediante bases distintas e diferentes fontes, esses saberes participam, decisivamente, do processo de socialização profissional do professor.

Dentre as diferentes bases de conhecimento do ensino, podemos destacar o conhecimento do conteúdo, conhecimento pedagógico geral, conhecimento pedagógico do conteúdo, conhecimento de contextos educacionais (SHULMAN, 1987). Esses conhecimentos provêm de fontes distintas, mas não excludentes. Fontes essas que configuram e compõem os saberes profissionais específicos do magistério e, dentre elas, destacam-se a formação acadêmica e a experiência profissional (BORGES, 2003; GUIMARÃES, 2006; TARDIF, 2014).

Com essas premissas, o aprendizado da profissão docente pressupõe a problematização e a superação de conceitos e preconceitos sobre o ensino e a construção de novos conhecimentos. Pressupõe também considerar o trabalho concreto de professores concretos e enfrentar a complexidade de promover o aprendizado da profissão, considerando a gama de saberes que compõem o ensino, em especial, os saberes provenientes da formação acadêmica e da experiência profissional.

No entanto, considerar e articular os saberes provenientes das distintas fontes continuam desafiando e interpelando a formação inicial docente. Interpelando o estágio curricular obrigatório que, no atual formato institucionalizado da formação docente, é o “elo que existe hoje entre a preparação dada pela universidade e a que cabe à escola, como local de trabalho docente” (LÜDKE, 2015, p.177).

São vários os estudos baseados em dados empíricos que destacam o estágio, as práticas de ensino e os programas, tais como o Pibid² e outros, que promovem ações de inserção e de diálogo com a escola, como momentos singulares da formação inicial para o aprendizado da profissão, nas diferentes licenciaturas³. Dentre esses estudos, pode-se destacar o trabalho de Borges (2003), no qual a autora desenvolveu uma pesquisa com professores da segunda fase do ensino fundamental, cujo objetivo era compreender onde e como os professores aprendem a ensinar. Entre os achados da pesquisa, a autora constata que os professores “põem em evidência a Prática de Ensino e o Estágio Supervisionado, mesmo com

² Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência.

³ Como exemplo: Rodrigues e Schveidt (2011); André (2015); Lüdke (2015). Além de pesquisas realizadas em programas de pós-graduação: Mestrado – Nascimento (2014); Doutorado – Jordão (2005), Galindo (2012) e Medeiros (2013).

toda a sua precariedade, como um dos momentos mais importantes da formação inicial” (p.179).

Ora, mesmo destacando as limitações e os problemas do estágio, as pesquisas parecem indicar que os professores o reconhecem como importante para o aprendizado da profissão, tendo em vista a inserção do aprendiz na dinâmica e organização da escola, *lócus* fundamental de exercício do magistério. O estágio é, portanto, algo a ser mais e melhor estudado.

O estágio curricular obrigatório reúne duas instituições distintas: a universidade e a escola. Professores dessas duas instituições participam do estágio com o objetivo de preparar o estagiário para o exercício profissional do magistério. Os conhecimentos e saberes necessários para esse exercício profissional são o cerne desse trabalho, no qual cada instituição tem uma parcela de participação importante. Tendo em conta os conhecimentos e saberes que compõem a base para o exercício do magistério, bem como os demais elementos inerentes ao ensino dessa profissão, trata-se de um trabalho complexo a ser realizado em uma relação, também, complexa.

O estágio, ao envolver em um trabalho comum o professor universitário, o professor da escola e o estagiário, pode potencializar uma rica discussão sobre como se dá a interlocução entre os saberes envolvidos e mobilizados nessa relação, em especial, os saberes provenientes da formação acadêmica e os saberes provenientes da experiência profissional. Em síntese, pode oportunizar um espaço para discussão sobre o trabalho de ensinar a ensinar, considerando a gestão dos distintos saberes mobilizados para ensinar a ensinar.

Levando-se em conta a natureza distinta das instituições envolvidas, a universidade e a escola, trata-se de pensar os objetivos, o lugar e a atribuição que cada ator social – professor universitário e professor da escola – ocupa na atividade de estágio. Considerar os saberes centrais que, em tese, eles mobilizam em sua relação com o estagiário, com fins à formação profissional.

Tendo em vista o papel a ser desempenhado por cada um dos professores em sua relação com o estagiário, pode-se entender que a formação teórico-conceitual é o aspecto central da atividade do docente universitário e a experiência profissional é o eixo norteador da atividade do docente da escola. No entanto, ao pretender um trabalho de interlocução, a formação teórico-conceitual pressupõe uma mediação com o trabalho realizado na escola, ao passo que a experiência profissional pressupõe uma mediação com os aportes teórico-conceituais.

A relação entre professores da escola e professores da universidade ganha aqui tanto relevância como uma problemática ao se considerar os distintos patrimônios de cada um. Mas

para entender a questão é preciso mobilizar dois quadros conceituais: a noção de exterritorialidade e a noção de *métier*. Vejamos, primeiramente, a noção de exterritorialidade.

A reflexão proposta por Schwartz (2004a) a partir da noção de exterritorialidade tem como cerne o reconhecimento da importância dos conhecimentos construídos “em aderência”, ou seja, a importância para quaisquer estudos sobre o trabalho – desde que se pretendam rigorosos – de se considerar os conhecimentos e valores construídos no âmbito das situações de trabalho pelos seus próprios protagonistas. Conhecimentos e valores que, uma vez construídos localmente nas situações de trabalho, não podem ser totalmente antecipados pelo conceito ou, dizendo de outra maneira, não podem ser antecipados e apreendidos exclusivamente “em desaderência”.

Trata-se de uma reflexão que herda dos estudos em ergonomia uma postura atenta “às heranças, culturas e patrimônios locais investidos em todas as situações de trabalho”, e, nesse sentido, herda um tipo de análise aprofundada da atividade humana de trabalho (SCHWARTZ, 2008b, p.11). Uma abordagem epistemológica que, ao fazer uma distinção entre o trabalho prescrito e o trabalho real, reconhece no modo de construir saberes a polaridade, tendencial, entre aderência e desaderência.

Nessa reflexão, inspirando-se no termo “exterritorialidade” do Direito Internacional, Yves Schwartz vai defini-la nos estudos do trabalho como a postura daqueles que se propõem a conhecer e estudar o trabalho dos outros acreditando ser possível se dispensar de reconhecer as singularidades dos locais de trabalho e – detalhe importante – dos valores presentes nas arbitragens efetuadas pelos trabalhadores.

Em termos jurídicos recordemos que a exterritorialidade dispensa os diplomatas acreditados num país estrangeiro, do respeito da jurisdição do Estado onde se encontram. Eles exercem num território, mas sem ser objecto das suas normas e, assim, dos valores que as sustentam. (SCHWARTZ, 2008b, p.17).

Nesse sentido, imbuído de uma postura de exterritorialidade o pesquisador seguiria encapsulado pelo seu arcabouço teórico e metodológico “a partir das opções normativas, ignorando aquelas que as entidades construíram através da acumulação das suas renormatizações industriais” (SCHWARTZ, 2008b, p. 17). Ou seja, a noção de exterritorialidade busca definir uma postura que, ao pretender produzir conhecimentos sobre as atividades humanas de trabalho, não adota o cuidado epistemológico de considerar o retrabalho, as renormatizações continuamente construídas e enraizadas nas histórias locais.

A noção de exterritorialidade refere-se a uma atitude que, ao construir e tecer considerações teóricas, eu “profissional do conceito”, segundo os termos de Yves Schwartz, a partir do meu território, falo, analiso, julgo o território de outrem, ignorando ou subestimando o patrimônio de conhecimentos e saberes acumulados nesse território. Equivale, pois, “a promover um tipo de olhar e desencadear um tipo de análise que não permite o enraizamento eventual do fenômeno” (SCHWARTZ, 2004a, p.143).

Não há como construir e transformar a vida e o trabalho humano sem utilizar os recursos conceituais, sem o esforço de, por meio de um pensamento ampliado e universal, concretizar o conhecimento “em desaderência”; mas não se pode ignorar ou obscurecer o retrabalho, as renormatizações que alimentam e realimentam “a tarefa vindoura do conhecimento” (SCHWARTZ, 2008b, p.17).

Uma atitude epistemológica que ignora as renormatizações, o retrabalho permanentemente vivido na atividade industriosa humana, de maneira geral, aparece relacionada à postura axiológica denominada exterritorialidade. Nesse entendimento, a exterritorialidade “é de certo modo a postura de ‘desaderência’, analisada num plano já não epistemológico, mas axiológico” (SCHWARTZ, 2008b, p.17). Diz respeito a uma postura axiológica – diante do conhecimento, diante do trabalho de conceituar, de normatizar – que não considera, obscurece ou coloca em segundo plano o conhecimento local, aderente, construído nas situações singulares da atividade humana. Trata-se de uma postura axiológica na medida em que conceituar é fazer escolhas “é já de certa maneira julgar, decidir e engajar-se” (SCHWARTZ, 2004a, p.142).

Considerando a parcialidade e a incompletude da exterritorialidade, entende-se que não se pode pensar a atividade humana de trabalho à distância dos debates de normas, das dificuldades que essa atividade enfrenta nas situações concretas, a não ser por meio de uma postura que a neutraliza e a torna homogênea. Em síntese, uma abordagem aprofundada da atividade humana de trabalho nos ensina “que nenhuma postura de exterritorialidade consegue ser verdadeiramente eficaz ou aceitável, se não houver preocupação em considerar os valores que atravessam o território” (SCHWARTZ, 2008b, p.17).

Por seu turno, a noção de *métier* possibilita pensar e dar visibilidade aos distintos, singulares e específicos territórios que compõem o universo do trabalho. Assim como o termo profissão, a noção de *métier* tem origens nas tradições das corporações de ofício, e, considerando a terminologia francesa, bem como a da língua portuguesa, os dois termos guardam similitudes entre si (FRANZOI, 2003), mas apesar de similares e relacionados,

apresentam distinções. Para compreender essas distinções, pensemos inicialmente sobre a noção de profissão.

Buscar uma conceituação para profissão não é uma tarefa simples, tendo em vista as inúmeras conotações que o termo pode ganhar. Conotações construídas histórica e geograficamente e que apresentam variações pela influência da língua, da cultura etc. Ao fazer uma crítica às definições “canônicas” do termo profissão advindas de uma concepção “funcionalista”⁴, segundo a qual restam como profissão basicamente a medicina e o direito, Claude Dubar (2010) apresenta uma análise mais ampliada sobre as profissões ao considerar as questões políticas, éticas-culturais, econômicas e, sobretudo, de disputa de poder. Nessa análise, a definição de profissão envolve considerar três pontos de vista: cognitivo (conhecer as denominações, as especialidades, as carreiras); afetivo (considerar os valores, as preferências, a identificação subjetiva); e corporativo (considerar as disputas de poder e de interesse, ou seja, as ações corporativas de grupos na luta por e nos mercados de trabalho).

A noção de profissão, segundo Dubar (2010), diz respeito a formas históricas de organização social das atividades de trabalho (que envolve questões políticas); de estruturação dos mercados de trabalho (que envolve questões econômicas); mas também, de significação subjetiva e de realização de si (que envolve questões identitárias, éticas e culturais). Neste estudo, interessa-nos especialmente a noção de profissão como forma histórica de realização de si, expressão de valores éticos, culturais e identitários.

Segundo Dubar (2010), a noção de profissão apresenta sentidos diferentes, relacionados aos diferentes contextos e aos diferentes pontos de vista sobre a atividade de trabalho. São sentidos diversos que contribuem para a dificuldade de conceituar precisamente profissão: um primeiro sentido de profissão como vocação; um segundo sentido como emprego; um terceiro sentido como *métier*, como especialização profissional; e um quarto sentido como função, como posição profissional. Portanto, é no terceiro sentido de profissão como *métier* que, agora, nos concentramos.

A noção de *métier*, terminologia criada no século X, orientou em grande medida a sociologia do trabalho na França, fortemente marcada pela tradição humanista. Essa tradição

⁴ Segundo essa visão, as profissões podem ser definidas a partir de seis traços comuns, a saber: 1-as profissões tratam de operações intelectuais associadas a grandes responsabilidades individuais; 2-os materiais de base são retirados das ciências e do saber teórico; 3-esse saber teórico comporta aplicações práticas e úteis; 4-os saberes são transmitidos por um ensino formal; 5-as profissões tendem a se auto organizarem em associações; 6-seus membros têm uma motivação altruísta (DUBAR; TRIPIER, 2010, p.3) Em outras palavras, pela teoria funcionalista, os grupos profissionais eram vistos como “comunidades homogêneas reunidas em torno dos mesmos valores e de um mesmo código de ética; (b) detentores de um poder assentado sobre um conhecimento científico tomado como absoluto e dado (FRANZOI, 2003, p.32).

“vê o trabalho como o ato fundador da vida social e da realização de si e elege o trabalhador de *métier* como o ator principal na produção de riquezas e de valores” (TARTUCE, 2002, p.5). O trabalho, nesse sentido, propicia o desenvolvimento da personalidade e a dinâmica da vida social, e decorre de um processo de aprendizagem longo e metódico destinado à aquisição de habilidades profissionais específicas. Sem um termo que consiga apreender a significação e o peso da palavra em francês, *métier* é comumente traduzido, no Brasil, por ofício e indica uma referência a práticas profissionais especializadas.

Em uma consulta rápida ao dicionário de francês Larousse, disponível on line, encontramos as seguintes acepções para o termo *métier*: atividade social definida pelas suas finalidades, suas técnicas, etc. (exemplo: O que ele faz para ganhar a vida?); profissão caracterizada por uma especificidade exigindo uma aprendizagem pela experiência, etc., e entrando num quadro jurídico (exemplo: deixamos a universidade sem um *métier*); habilidade técnica que fornece prática, experiência de uma atividade profissional (exemplo: ter um *métier* após vinte anos de presença na fábrica).

Podemos perceber, com base nessas acepções, que a noção de *métier* remete a um conhecimento específico, apreendido e formado ao longo dos anos na realização de uma atividade profissional. Conhecimento formado e construído pela experiência de trabalho, conhecimento de um fazer para o qual o tempo é fundante na aprendizagem e na formação. *Métier* como uma especialidade profissional (DUBAR, 2010), um lugar distinto dentro de uma profissão, dentro do mundo do trabalho, cuja distinção e especificidade decorrem do patrimônio de saberes, conhecimentos e da cultura construídos nesse território, nesse lugar de trabalho.

Mediante esses pressupostos, os professores universitários e os professores da escola têm a mesma profissão, mas não exercem o mesmo *métier*. Sendo assim, pensar a atividade de trabalho a ser realizada no estágio exige problematizar a relação que aí se estabelece tendo em vista o risco sempre premente da exterritorialidade, ou seja, o risco de, em certa medida, se desconsiderar, desvalorizar ou deixar na penumbra importantes conhecimentos construídos no exercício do *métier*. Talvez por essa via possamos compreender de outro modo aquilo que diversos estudos apontam sobre as dificuldades na relação entre a universidade e a escola⁵.

Em síntese, esta pesquisa ao mobilizar, por um lado, a noção de *métier* – que dá visibilidade e relevância aos conhecimentos, saberes e valores construídos ao longo do tempo, na experiência cotidiana de uma atividade profissional – e, por outro lado, a noção de

⁵ Como exemplo: Tardif (2014); Ludke e Boing, (2012); Zeichner (2010).

exterritorialidade – que evidencia o risco de uma postura que obscureça ou desconsidere esses conhecimentos, saberes e valores – pretende pensar e problematizar a relação estabelecida entre professores universitários e professores das escolas, durante a realização do estágio. Relação aqui pensada não somente como uma relação de interação entre pessoas, ou seja, em sua dimensão interativa, mas, sobretudo e principalmente, em uma dimensão na qual essa relação se dá mediada pela atividade de trabalho, a saber, mediada por atores sociais investidos por conhecimentos e valores específicos, apreendidos e formados ao longo dos anos na realização de sua atividade profissional, de seu trabalho. Em outros termos, uma relação estabelecida a partir daquilo que esses atores sociais são e fazem investidos por seu *métier*.

O estágio na formação universitária para uma profissão - qualquer que seja a profissão - compreende a ação de oportunizar ao aprendiz o conhecimento do universo profissional. No que concerne ao estágio no processo de formação para o trabalho docente, corresponde a oportunizar ao professor aprendiz conhecer o universo da escola e do trabalho que nela se realiza, permitindo a ele ter a experiência que ensina⁶. Porém, conforme evidenciamos nos parágrafos precedentes, sua realização compreende uma tarefa complexa tanto do ponto de vista organizacional como epistemológico.

Com essas premissas e buscando pensar a partir do conjunto de atores sociais envolvidos com o estágio nos anos iniciais do ensino fundamental, realizado em escolas públicas municipais de crianças e adolescentes, este estudo tem como questão central: *Como se constitui a relação entre trabalhar, aprender e saber durante a realização do estágio na formação inicial de professores?*

Pressupostos teóricos fundamentais e objetivos almejados

Dois autores estão na base de nossa problemática e constituem-se como contribuições fundamentais para a realização desta pesquisa, são eles: Yves Schwartz e Maurice Tardif. O primeiro, ao propor uma análise mais aprofundada do trabalho, com base nos pressupostos da

⁶ Para Canguilhem (1956), “o homem é forçado à experiência”, uma vez que não há lições possíveis sobre a experiência, ou seja, é preciso viver a experiência. Há lições que somente a experiência ensina. Sobre esse raciocínio do autor ver CANGUILHEM, G. *Expérience et aventure*. Rivages. Órgão dos Alunos do Curso Liceal do Lycée Français Charles Lepierre, outubro 1956, p.1-17.

Ergologia⁷ e o segundo, ao defender que o saber profissional docente é modelado no e pelo trabalho. Vejamos, de maneira breve, o cerne da concepção epistemológica de cada autor.

A abordagem ergológica de Yves Schwartz (2000; 2002; 2007; 2009; 2011), considera o investimento humano pessoal e coletivo presentes na atividade de trabalho. Entende que, longe de ser uma noção simples, o trabalho pressupõe encontros nos quais se cria o imprevisível. Com base na Ergonomia da atividade, faz uma distinção fundamental entre a tarefa, o trabalho e a atividade. A tarefa não é o trabalho, mas sua prescrição, ou seja, aquilo que deve ser feito (trabalho prescrito). Indispensável para que o trabalhador atue, o trabalho prescrito é imposto ao trabalhador; portanto, é externo a ele. Por sua vez, a atividade refere-se ao trabalho efetivamente realizado e aos resultados alcançados (trabalho real), à maneira como, de modo sempre singular, o trabalhador realiza sua atividade (GUERIN, 2004).

A tarefa imposta ao trabalhador não encara efetivamente a situação real. É o trabalhador que, por meio da sua atividade, terá de gerir, lidar com as mudanças e com os imprevistos do real. Nesse sentido, há sempre uma decalagem entre o trabalho que é prescrito ao trabalhador e aquilo que é realizado.

Colocar em evidência a contradição sempre presente entre o trabalho prescrito (tarefa) e o trabalho real (atividade) traz a tona o caráter enigmático e imprevisível dessa situação, além de dar centralidade e visibilidade ao sujeito que trabalha, ao seu ponto de vista, seus valores, sua singularidade. Ao entender que toda atividade humana constitui-se de um lado como “aplicação de um protocolo”, de uma prescrição, e de outro como “encontro de encontros a gerir”, Schwartz (2010, p.43) postula que toda atividade é um debate de normas, isto é, um debate entre “normas antecedentes” e tudo aquilo que é preciso “renormalizar”. Toda atividade envolve e se dá como um apelo à experiência, entendida como um encontro. Diz o autor: “Há, aí, um postulado de convocação à experiência, pois se é preciso que cada um se dê normas para tratar o aspecto singular da situação, o faz com seu patrimônio, diremos, com sua experiência” (SCHWARTZ, 2010, p.43).

Com essa visão, a atividade humana de trabalho constitui-se como uma “gestão sempre altamente problemática do que pode ser antecipado em desaderência e do que, em outro polo, pode somente ser encontrado nas asperezas da aderência” (SCHWARTZ, 2009, p.266-267). Em outras palavras, a atividade de trabalho comporta saberes produzidos na

⁷ Essa perspectiva de análise, que surge na França no início dos anos 1980, em um contexto de declínio do taylorismo, teve muitas referências iniciais. Dentre elas, destacam-se como aportes fundamentais, de um lado, os referenciais teórico-metodológicos da Ergonomia da Atividade de língua francesa, na herança de Alain Wisner e os estudos de Ivar Oddone. Por outro lado, destacam-se as referências filosóficas da filosofia da vida de Georges Canguilhem (SCHWARTZ, 2006, p.458).

dimensão histórico-local que não podem ser antecipados (saberes em aderência) e saberes que podem ser antecipados conceitualmente (saberes em desaderência).

Nunca poderemos saber, totalmente, tudo o que está em jogo na atividade humana de trabalho, na qual há fortemente um apelo à pessoa, sua memória, seus valores etc. “Em razão da variabilidade das situações de atividade, e também do que é viver – e, portanto, viver no trabalho – para cada um”, haverá sempre uma distância entre o que pensamos em realizar no trabalho (nós mesmos ou os outros) e a realidade desse trabalho (SCHWARTZ; DURRIVE, 2007, p.42).

Essa distância, sempre ressingularizada, somente “será explicitada caso se vá a campo para ver, e caso se aprenda com o que se vê, inclusive discutindo com a pessoa que trabalha” (SCHWARTZ; DURRIVE, 2007, p.43). Exige-se “toda uma aprendizagem do olhar, da atenção e do interesse. Se não sabemos que existem coisas a encontrar, que existem diferenças a descobrir, não as encontraremos” (SCHWARTZ; DURRIVE, 2007, p.40).

Existe, pois, na ressingularização sempre presente na atividade humana “uma racionalidade a ser levada em conta”. Não se trata de dizer que há “uma racionalidade que se opõe completamente a outra”, mas que “jamais existe uma única racionalidade no trabalho”. Portanto, “sempre que a atividade de trabalho está em questão, é preciso evitar a unilateralidade, o tudo ou nada” (SCHWARTZ; DURRIVE, 2007, p.43).

Trata-se de olhar o humano no trabalho, em sua inteireza e, assim, considerar essa racionalidade “enigmática”, na medida em que há uma grande dificuldade para pensar o sujeito da atividade que “não é nem o sujeito perfeitamente consciente, nem o sujeito perfeitamente inconsciente”. Para Schwartz e Durrive (2007, p.44), essa racionalidade enigmática, “esta entidade que racionaliza, é o ‘corpo-si’, ou seja, alguma coisa que atravessa tanto o intelectual, o cultural, quanto o fisiológico, o muscular, o sistema nervoso”. Um “corpo-si” que transita e se constitui permanentemente entre o individual e o coletivo (SCHWARTZ, 2000).

Vale destacar que não se trata de uma perspectiva simples; ao contrário, essa visão coloca grandes e inúmeros desafios tanto para aquele que pesquisa e analisa a atividade de trabalho, quanto para aquele que atua na formação para o trabalho. Esses desafios e dificuldades começam pelo caráter enigmático e opaco da atividade de trabalho. Uma atividade que, carregada de saberes muito ligados ao contexto e na qual a pessoa que trabalha está na inteireza do seu ser, de maneira geral, não é pensada ou dimensionada adequadamente nem por aquele que efetivamente a realiza, sendo, portanto, muitas vezes, de difícil verbalização (SCHWARTZ, 2000; 2007).

Essa dificuldade de verbalização já observada pelos primeiros estudos realizados por Ivar Oddone, desde finais da década de 1960⁸, faz com que, ao serem convocados a falar sobre o seu trabalho, os trabalhadores o fazem, eliminando aquilo que pensam que os investigadores já sabem, ou seja, o óbvio e, reiteradamente, explicitam a tarefa a ser feita e não efetivamente a atividade que realizam (VASCONCELOS, LACOMBLEZ, 2004).

Porém, reconhecer a dificuldade inerente e, portanto, sempre presente quando se pretende acessar a atividade humana de trabalho em sua singularidade – inclusive pela dificuldade de verbalizá-la – não pode desestimular o enfrentamento desse desafio, caso se queira não mutilar essa atividade em sua riqueza e potencial criativo e transformador. Daí o reconhecimento de Schwartz (2000) em relação aos trabalhos realizados por Oddone e pelos “ergonomistas de campo” que, ao buscarem integrar nas análises sobre a atividade de trabalho, a trama das vidas individuais entrelaçadas pelo coletivo ou, dizendo de outro modo, ao tentarem ultrapassar o óbvio, pensaram novas maneiras de acessar essa atividade.

O reconhecimento da atividade humana de trabalho em seu caráter enigmático e opaco, proposto pela perspectiva ergológica, leva à compreensão que o conhecimento construído em desaderência, ou seja, o saber conceitual requer “um uso em tendência”, e “não como caixas intelectuais, que antecipam e circunscrevem, de maneira satisfatória, casos singulares suscetíveis de aí se enquadrarem”. Isso porque, no encontro com o conhecimento construído em aderência, pode transformar seu patrimônio e descobrir perspectivas ampliadas (SCHWARTZ, 2009, p.265).

Por outro lado, o encontro com os conhecimentos construídos em desaderência, pode desencadear naqueles saberes construídos no polo do não antecipável “uma tomada de consciência mais aprofundada e uma explicação dos saberes e alternativas postos em jogo no tratamento reiterado do viver em aderência” (SCHWARTZ, 2009, p.268).

Com esse entendimento, Schwartz (2004a, p.146) considera que é em meio a um “temor e tremor” que todo profissional do conceito deveria tecer seu material teórico” quando

⁸ Ivar Oddone e sua equipe, em um trabalho pioneiro, ao pensar novas maneiras de acessar a atividade de trabalho, conceberam o método que denominaram de “método de instruções ao sócia”. Nesse método, “na sua formulação original (Oddone, Re e Briante, 1981, p.57) o pedido era apresentado nos seguintes termos: ‘Se existisse uma outra pessoa perfeitamente idêntica a ti próprio do ponto de vista físico, como é que lhe dirias para se comportar na fábrica, em relação à sua tarefa, aos seus colegas de trabalho, à hierarquização e à organização sindical (ou a outras organizações de trabalhadores) por forma a que ninguém se apercebesse que se tratava de outro que não tu?’” Essa proposta sempre feita a partir da validação dos coletivos de trabalho e que pretendia fazer aparecer a atividade tal qual o trabalhador a realizava foi, na sequência aperfeiçoada e adequada a “outros contextos (particularmente à formação de psicólogos do trabalho)”, por Yves Clot, principalmente, introduzindo novos elementos voltados ao “instrutor do sócia” (VASCONCELOS; LACOMBLEZ, 2004, p.173-174).

pensa a atividade humana no sentido de cuidar para exercer, respeitosamente, o trabalho de analisar a atividade de um homem ou de uma mulher.

Também defende que mediante esse cuidado, o profissional do conceito teria que adotar uma “posição de desconforto intelectual no uso dos conceitos sobre o fator humano”, reconhecendo a relação entre valores, saberes e atividades, sempre, presente na atividade humana. “Desde que se trate da vida e das atividades humanas, que integram o projeto de conhecimento, valores, saberes e atividades mesclam-se num triângulo que desloca parcial, mas fundamentalmente, o terreno da epistemologia” (SCHWARTZ, 2004a, p.147).

Ao adotar essa perspectiva, a visão universal e ampliada dos conceitos e as renormalizações, “as reservas de alternativas” construídas localmente poderiam dialogar segundo horizontes novos, no qual uma posição de desconforto intelectual é exigida de lado a lado e “é a condição para abandonar tanto a postura reificada e mortífera de exterritorialidade como a defesa agressiva, ou em certos casos obscurantista, dos particularismos e comunitarismos” (SCHWARTZ, 2008b, p.18).

Schwartz e Durrive (2007) entendem que pensar o processo de formação profissional, na perspectiva da atividade humana presente no trabalho, é considerar os saberes produzidos nos dois polos, ou seja, construídos em aderência e em desaderência, e por meio de um terceiro polo filosófico e ético, pensar de que maneira todos os atores envolvidos, na condição de protagonistas ativos, podem se organizar para realizar um trabalho cooperativo de formação. Nas palavras de Schwartz e Durrive (2007, p.267), a formação “envolve dominar os saberes que se vai compartilhar, mas, envolve também reconhecer o saber do outro” e com base nesse reconhecimento, “estar igualmente disponível para aprender com ele”.

Por sua vez, Tardif (2014, p.10), baseando-se em um vasto itinerário de pesquisas realizadas “junto a professores de profissão”, interessa-se pelo processo de aprendizagem do trabalho docente, considerando os saberes que constituem e alicerçam esse trabalho. Defende que um primeiro fio condutor para se pensar a relação saber e trabalho é o de “que o saber dos professores deve ser compreendido em íntima relação com o trabalho deles na escola e na sala de aula”. Em suma, “o saber está a serviço do trabalho” e isso significa que as relações dos professores com os saberes não são meramente cognitivas. São relações mediadas pelo trabalho que fornecem aos docentes “os princípios para enfrentar e solucionar situações cotidianas”.

Considerando os saberes dos professores como plurais, estratégicos e desvalorizados, Tardif (2014) define-os como: saberes da formação profissional, saberes disciplinares, saberes curriculares e saberes experienciais. O autor esclarece que o saber experiencial

[n]ão deve ser confundido com a ideia de experimentação, considerada numa perspectiva positivista e cumulativa do conhecimento, nem com a ideia de experiencial, referente, numa visão humanista, ao foro interior psicológico e aos valores pessoais. O saber é experienciado por ser experimentado no trabalho, ao mesmo tempo em que modela a identidade daquele que trabalha (TARDIF, 2014, p.110).

Os saberes experienciais, nessa perspectiva, constituem-se como o “núcleo vital do saber docente” na medida em que é pela experiência do trabalho que os professores retraduzem e transformam todos os demais saberes. Em suma, os saberes da experiência fazem parte do conjunto de saberes dos professores, mas são também o lugar no qual todos os demais são amalgamados e transformados para e pelo trabalho.

Os saberes experienciais surgem como núcleo vital do saber docente, núcleo a partir do qual os professores tentam transformar suas relações de exterioridade com os saberes em relações de interioridade com sua própria prática. Nesse sentido, os saberes experienciais não são saberes como os demais; são, ao contrário, formados de todos os demais, mas retraduzidos, “polidos” e submetidos às certezas construídas na prática e na experiência (TARDIF, 2014, p.54).

Ao se considerar a experiência do trabalho como uma tomada de consciência, um processo pelo qual os professores retraduzem os demais conhecimentos, ressalta-se a importância do tempo vivido e experimentado na constituição do sujeito professor. Dessa forma, “essa inscrição no tempo é particularmente importante para compreender a genealogia dos saberes docentes” (TARDIF, 2014, p.67).

Os saberes dos professores são constituídos em sua trajetória profissional, ao longo “de um processo temporal de vida profissional de longa duração no qual estão presentes dimensões identitárias e dimensões de socialização profissional, além de fases e mudanças” (TARDIF, 2014, p.70). A dimensão temporal na constituição dos saberes da docência tem grande importância nas análises propostas por Tardif (2014), visto que, para esse autor, a experiência inicial e continuada no exercício do trabalho participam fundamentalmente do domínio e da segurança que o professor vai construindo. Afinal, trata-se de um trabalho cuja dinamicidade e incontestância exigem que o professor vá dominando, paulatinamente, saberes heterogêneos e plurais e, ao mesmo tempo, conhecendo os diversos componentes e elementos do magistério, tais como as regras implícitas e explícitas do seu fazer, a gestão da sala, a gestão do conteúdo a ser ensinado, as ferramentas disponíveis para sua ação, as

tecnologias de interação, os elementos materiais e simbólicos do ensino, os aspectos formais e informais, dentre outros (TARDIF, 2014; SHULMAN, 1986, 1987; AMIGUES, 2015).

Por fim, são também importantes para este estudo duas constatações apresentadas por Tardif (2014, p.141) ao analisar o professor como trabalhador. A primeira constatação diz respeito ao fato que o trabalho docente é eminentemente um trabalho de interações humanas e, portanto, “um professor não pode somente ‘fazer seu trabalho’, ele deve também empenhar e investir nesse trabalho o que ele mesmo é como pessoa”. Em suma:

O que se evidencia aqui é que o trabalho docente, no dia a dia, é fundamentalmente um conjunto de interações personalizadas com os alunos para obter a participação deles em seu próprio processo de formação e atender às suas diferentes necessidades. Eis por que esse trabalho exige, constantemente, um investimento profundo, tanto do ponto de vista afetivo como cognitivo, nas relações humanas com os alunos (TARDIF, 2014, p.141).

Em relação à segunda constatação, ela diz respeito à dimensão ética do trabalho que os professores realizam. A dimensão ética se manifesta, primeiramente, porque os professores têm que interagir com alunos que são diferentes entre si e, ao mesmo tempo, garantir uma equidade de tratamento. Em segundo lugar, a dimensão ética se manifesta considerando o “componente simbólico do ensino”. Quando ensina, o professor faz uso de discursos, de representações que têm um papel fundamental na aprendizagem dos alunos. Além disso, a dimensão ética se manifesta também “na escolha dos meios empregados pelo professor” ao ensinar, ou seja, trata-se do “fundamento de uma deontologia para a profissão docente” (TARDIF, 2014, p.145-147).

Os pressupostos teóricos desses dois autores, Yves Schwartz e Maurice Tardif, apresentados aqui de maneira sucinta, são fundamentais para esta pesquisa, posto que, com base em abordagens distintas, eles pensam o trabalho, o saber envolvido no trabalho, bem como a aprendizagem e a formação profissional.

Pensar a relação entre trabalhar, aprender, saber, no processo de formação profissional docente, em especial no momento do estágio curricular obrigatório, a partir desses pressupostos teóricos, impõe como ponto de partida problematizar uma visão que simplifica o trabalho e a formação para esse trabalho. E, nesse movimento, coloca em questão perspectivas que hierarquizam, negam ou obscurecem a atividade e os saberes dos atores sociais envolvidos.

Tendo em vista o papel do estágio no processo de formação profissional dos docentes, cabe problematizar o que faz do estágio curricular um momento fundamental no processo de

formação do professor, bem como o que se espera que o estagiário apreenda com a atividade de estágio. Em nossa visão, trata-se de analisar a relação que se estabelece entre o conhecimento construído pelas duas instituições de formação (a universidade e a escola), com fins a essa formação profissional. Mediante esse entendimento, a literatura produzida sobre a formação docente e sobre o estágio traz elementos fundamentais para essa discussão.

Segundo alguns autores⁹, no processo de formação para o trabalho do professor, a universidade muitas vezes toma como referência modelos ideais de docência, sem considerar os professores concretos, sua prática e suas condições de trabalho. Percebe-se uma hierarquização entre os conhecimentos, na qual os saberes acadêmicos ganham um *status* superior em relação àqueles construídos na experiência do trabalho. Com isso, parece haver um desequilíbrio nos currículos de formação, dado que os saberes profissionais específicos para atuação nas escolas e nas salas de aula são quase ausentes nas ementas.

Em um estudo publicado no ano de 2011, Bernadete A. Gatti, Elba S. de S. Barreto e Marli E. D. A. André, ao analisar o curso de Pedagogia, apontam para um currículo com características fragmentárias, no qual as horas dedicadas às disciplinas voltadas para a formação profissional específica representam apenas 30% da carga horária total e, mesmo assim, sem associação à prática educacional. Além disso, consideram que no tocante aos estágios, momento importante de “relação das teorias com as práticas possíveis não se obteve evidências, na grande maioria dos casos, sobre como são concebidos, planejados e acompanhados” (GATTI; BARRETO, ANDRÉ, 2011, p.114).

A carência de projetos de estágio que orientem os licenciandos-estagiários em suas atividades, o desconhecimento ou a desconsideração da lei 11.788/2008 e o aligeiramento dos conhecimentos também são algumas das limitações importantes analisadas por Gatti (2015).

Faz-se necessário destacar ainda os estudos publicados por Pimenta (1997); Pimenta e Lima (2004), dentre outros, que analisam e apontam as limitações e as dificuldades do estágio. São estudos que procuram enfrentar esses desafios e denunciam fragilidades organizacionais, estruturais e epistemológicas que, muitas vezes, contribuem para a transformação do estágio em mera atividade burocrática (PIMENTA, 1997).

Esses estudos apontam a relação teoria e prática como uma questão nevrálgica nos cursos de formação inicial e no estágio. De acordo com Pimenta e Lima (2004), o estágio tem sido pensado e estruturado nos cursos de formação docente, historicamente e tradicionalmente, mediante diferentes concepções. No entanto, de maneira geral, tem sido

⁹ Como exemplo: Zeichner (2010); Lüdke (2015); Gatti (2010, 2015); Lüdke e Boing (2012); André (2015).

identificado como o momento da prática, como a parte prática dos cursos, contrapondo-se à teoria.

Essa dicotomia teoria/prática que se evidencia no momento do estágio, no fundo, reflete a fragmentação, comumente observada entre as disciplinas que compõem o currículo nos cursos de formação docente. Reflete uma dificuldade epistemológica “que compromete a qualidade do processo de formação de professores”, na medida em que, muitas vezes, os próprios professores consideram o estágio como o lugar da prática. Uma prática descolada de uma reflexão que não consegue dialogar com as demais disciplinas, nem visualizar o projeto pedagógico do curso, em sua inteireza (ROSA; SILVA, 2015, p.147).

Importante, ainda, considerar o estudo realizado por Maria da Assunção Calderano (2013), cujo objetivo geral foi identificar e problematizar as concepções e práticas relacionadas ao estágio curricular obrigatório em diferentes licenciaturas, assim como os seus sentidos e significados.

Em seus resultados, esse estudo destaca que é preciso “pensar mais adequadamente o papel do professor supervisor da escola, buscando, de modo claramente definido, a cooperação entre os diferentes participantes” (CALDERANO, 2013, p.276). Além disso, aponta alguns problemas que coincidem com os resultados dos estudos já aqui referidos, tais como o distanciamento entre teoria e prática, a falta de clareza nos projetos de estágio, relações institucionais truncadas, dentre muitos outros.

Como elementos positivos, trabalhando com a noção de “docência compartilhada”, a autora registra algumas iniciativas pontuais. Ou seja, algumas iniciativas – ainda incipientes – que compreendem o estágio como um “espaço efetivo de construções conjuntas de saberes e práticas, onde se partilha não somente o processo de formação, mas também o trabalho docente” (CALDERANO, 2013, p.173).

Vale também destacar os resultados das pesquisas apresentados por Lüdke (2015), nas quais se constata inúmeras dificuldades para uma incorporação significativa dos conhecimentos construídos na escola, durante a realização dos estágios. Dentre essas dificuldades podem ser ressaltadas: o caráter passivo do estagiário ao entrar em contato com o cotidiano da sala de aula; a falta de preparação do estagiário e do professor da escola para garantir um melhor aproveitamento desse rápido momento de iniciação ao trabalho docente; falta de uma percepção clara do papel desempenhado pelo professor da escola, enquanto formador do estagiário; a inexistência de uma contrapartida da universidade em relação ao trabalho do professor da escola nessa parceria.

Nessa linha de análise, apresentando os resultados de uma revisão da literatura nacional e internacional, sobre o estágio curricular obrigatório no processo de formação do professor, Benites, Sarti e Souza Neto (2015, p.100-101) enfatizam o papel do professor da escola e evidenciam como “esse professor, formado inicialmente para a docência na educação básica, recebe estagiários em sua classe sem necessariamente contar com orientações sobre como desempenhar essa função formativa”. Destacam como essa falta de clareza sobre o papel dos professores formadores, envolvidos no estágio, começa pelos documentos legais que norteiam e regulamentam o estágio nas diferentes licenciaturas no Brasil, incluindo a lei n. 11.788 de 2008 que, segundo os autores, “pouco acrescentou sobre o papel dos formadores participantes”. Os autores avaliam que essa lacuna deixada pela legislação parece favorecer um cenário no qual

[o]s estágios, mesmo que obrigatórios na formação de professores, seguem fragilizados pela falta de planejamento e de clareza com relação aos vínculos a serem estabelecidos entre as instituições de formação inicial e os sistemas escolares, bem como às formas de supervisão e de orientação dos estagiários. Assim, os estágios curriculares na formação docente, sem contornos definidos, tendem a ser considerados uma mera complementação da formação acadêmica (BENITES; SARTI; SOUZA NETO, 2015, p.102).

No entanto, é preciso acrescentar outro aspecto fundamental. Referimo-nos às condições precárias das nossas escolas públicas. Quando se busca dar ênfase à escola enquanto partícipe na formação docente e espaço vital para essa formação, precisamos considerar de qual escola estamos falando. Nesse sentido, cabe a pergunta feita por Silva Jr (2015, p.147), “como validar os processos de formação se, ao mesmo tempo, a crítica impiedosa às escolas públicas as desqualifica como referências a serem consideradas?”

Ninguém desconhece as dificuldades da escola pública e do professor da educação básica no Brasil. Sabemos que a escola, muitas vezes, tem que realizar seu trabalho sem as mínimas condições estruturais para isso. Escolas nas quais, não raro, estagiários e outros professores substitutos assumem o trabalho pedagógico sem as condições mínimas necessárias para realizar um trabalho que tenha continuidade, além de, quase sempre, serem submetidos a receber salários exíguos.

No entanto, segundo Silva Jr (2015), a questão primeira a ser enfrentada em qualquer debate pedagógico e, portanto, quando se está falando das escolas públicas como locais de trabalho e de formação, é a necessidade de se colocar em pauta as diferenças entre a lógica que orienta a escola pública – lógica do direito à educação – e aquela que orienta a escola

privada – lógica do mercado educacional. Em seus termos, a questão preliminar a ser colocada é “o que vai pautar o debate: a luta pela materialização de um direito ou a estratégia de compra e venda de mercado? Trata-se de lógicas inconciliáveis e é preciso assumir posição perante elas para participar da discussão” (SILVA JR, 2015, p.147).

Nesse sentido, ao reconhecer a escola pública como espaço importante de trabalho docente e espaço vital para a formação desse trabalho, enfrentaremos algumas questões fundamentais, pois

[p]erguntas assim obrigam-nos a reconhecer a urgência da constituição de uma agenda de pesquisa que busque responder à complexidade de uma problemática que se arrasta há um tempo demasiadamente longo sem respostas consistentes (SILVA JR, 2015, p.147).

Em síntese, são esses e inúmeros outros desafios e limitações impostos à organização do estágio. Limitações que carecem ser enfrentadas a partir de um conhecimento mais aprofundado e aproximado do trabalho realizado nesse contexto, com suas tensões, contradições, impasses e “infidelidades”¹⁰, pois é em condições reais e concretas que o trabalho se realiza.

Diante disso, ao colocar em tensão a relação trabalhar, aprender, saber, no âmbito do estágio no processo de formação profissional docente, este estudo, mediante o que dizem as pesquisas e estudos consultados, entende e defende um trabalho de formação no qual os saberes que compõem a base do ensino tenham espaços para uma interlocução, de forma que os conhecimentos edificados no e pelo trabalho sejam também visibilizados no processo de formação inicial. Ciente da complexidade desse desafio e das dificuldades que ele comporta, defende que vale problematizar o estágio como um momento de formação importante em seus limites e desafios, mas também, em suas possibilidades de contribuir para uma relação mais dialógica entre os distintos conhecimentos de base da profissão e do trabalho de ensinar.

Evidentemente que tendo em vista as questões aqui colocadas, este estudo não tem a pretensão de dar respostas prontas e acabadas, mesmo porque isso seria incoerente com uma discussão que se propõe a pensar o trabalho do professor e sua formação como uma matéria estrangeira¹¹ e enigmática que nos desafia a pensar de maneira rigorosa. No entanto,

¹⁰ “Infidelidade do meio”, conforme a perspectiva de Georges Canguilhem, segundo a qual o ser vivo vive em um meio que lhe é infiel, “ele vive no meio de um mundo de acidentes possíveis. Nada acontece por acaso, mas tudo ocorre sob a forma de acontecimentos. É nisso que o meio é infiel. Sua infidelidade é exatamente seu dever, sua história” (CANGUILHEM, 2009, p.64).

¹¹ Expressão usada por Yves Schwartz, em uma palestra proferida no Seminário Educação, em Cuiabá, no ano de 2003, publicada em 2008, no livro Educação e Trabalho: trabalhar, aprender, saber. Analisando o trabalho numa perspectiva filosófica, Schwartz toma essa expressão de George Canguilhem, e define “matéria estrangeira no sentido em que o trabalho renovaria em permanência sua exterioridade, seu caráter estrangeiro em relação à

considerando-se o recorte da pesquisa e a problemática central que norteia o estudo, algumas questões específicas se apresentam como necessárias. São elas:

- 1- Quais elementos, aspectos, saberes, os professores envolvidos na atividade de estágio, professores universitários e professores da escola, consideram importantes, devendo ser apreendidos pelos estagiários?
- 2- Quais elementos, aspectos, saberes, os estagiários consideram importantes e têm como expectativa de apreender durante a atividade de estágio, considerando seu processo de formação profissional?
- 3- De que forma a apreensão desses elementos, aspectos e saberes é viabilizada durante a realização das atividades de estágio?
- 4- Quais dificuldades e limites são destacados pelo professor universitário, professor da escola e pelo estagiário, considerando as atividades realizadas durante o estágio?
- 5- Quais possibilidades e potencialidades são destacadas pelo professor universitário, professor da escola e pelo estagiário, considerando as atividades realizadas durante o estágio?
- 6- Como os professores envolvidos com a atividade de estágio, professores universitários e professores das escolas, cada qual investido por seu *métier*, analisam seu próprio trabalho e o trabalho do outro, tendo em vista a relação estabelecida para a realização de um trabalho formativo comum?
- 7- Como os estagiários, enquanto partícipes e aprendizes em formação, percebem e analisam o trabalho dos seus professores formadores, bem como, a relação de trabalho estabelecida entre eles?

Com base na problemática delineada, o estudo tem como objetivo central: *compreender a partir do conjunto de atores sociais envolvidos – os docentes universitários, os docentes das escolas e os estagiários – como se constitui a relação entre trabalhar, aprender, saber, durante a realização do estágio na formação inicial de professores, realizado na escola pública de ensino fundamental.*

E, como objetivos específicos, analisar e compreender:

cultura dos filósofos; no sentido em que tudo o que estes poderiam ter se apropriado do trabalho como “objeto” de estudo não os dispensaria de nenhuma forma de se tornar disponíveis com certa humildade e desconforto, e tentar assim compreender o que acontece e se repete de modo conceitualmente não antecipável, até enigmático, nas situações de trabalho” (SCHWARTZ, 2008a, p.24).

- 1- como são tornados visíveis ou invisibilizados, no estágio, os saberes e elementos próprios ao exercício profissional do magistério, considerados essenciais para a atividade docente nos anos iniciais do ensino fundamental, pelos sujeitos envolvidos;
- 2- os limites e as principais dificuldades evidenciadas pelos atores envolvidos, considerando a atividade de trabalho realizada no estágio e a relação universidade/escola;
- 3- as possibilidades e potencialidades evidenciadas pelos atores envolvidos, considerando a atividade de trabalho realizada no estágio e a relação universidade/escola;
- 4- como cada professor (professor universitário e professor da escola) percebe o seu próprio trabalho e o trabalho do outro, tendo em vista a relação estabelecida para a realização de um trabalho formativo comum;
- 5- como os alunos aprendizes percebem a atividade de trabalho realizada por seus professores formadores, bem como a relação de trabalho estabelecida entre eles.

Interesse e relevância da temática

Com o intuito de identificar os trabalhos publicados que discutem o estágio curricular obrigatório, especificamente no curso de Pedagogia, nos últimos dez anos, foi realizada uma pesquisa no banco de dados dos periódicos nacionais, classificados pela Capes como *Qualis A1 Educação*, disponíveis no portal *Scielo*¹². Realizou-se também um levantamento no banco de teses e dissertações de três das principais instituições de educação superior do Estado de Goiás: Universidade Federal de Goiás (UFG), trabalhos publicados entre 2004 a 2012; Universidade Estadual de Goiás (UEG), trabalhos publicados de 2014 a 2017; e a Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC-GO), trabalhos publicados de 2007 a 2017. Em

¹² Foram pesquisados doze periódicos. São eles: *Avaliação*, da Universidade de Campinas (UNICAMP); *Caderno de Pesquisa*, da Fundação Carlos Chagas; *Cadernos Cedes*, do Centro de Estudos Educação e Sociedade; *Ciência e Educação*, da Universidade do Estadual Paulista (UNESP), de Bauru; *Educação e Pesquisa*, da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo; *Educação e Realidade*, da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul; *Educação e Sociedade*, do Centro de Estudos Educação e Sociedade (Cedes); *Educação em Revista*, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais; *Ensaio*, da Fundação CESGRANRIO; *Paideia*, da Faculdade de Filosofia Ciências e Letras da Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto; *Pró-posições*, da Faculdade de Educação da Universidade de Campinas (UNICAMP) e a *Revista Brasileira de Educação*, da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd).

seguida, para ampliar o escopo da pesquisa, foi realizado um levantamento na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD).

Com foco nos descritores estágio, estágio supervisionado, estágio na formação inicial e estágio em Pedagogia, a pesquisa, feita junto aos periódicos, encontrou vinte e três artigos que analisam o estágio no processo de formação de professores, publicados no período de 2007 a 2016. Dentre esses vinte e três artigos, seis artigos analisam o estágio na pós-graduação, dezessete artigos discutem o estágio na formação inicial, em diferentes cursos de licenciatura. Dentre os dezessete artigos que discutem o estágio na formação inicial, três analisam o estágio no curso de Pedagogia.

O artigo intitulado “Experiências de ensino, pesquisa e extensão no setor de pedagogia do HIJG”, de autoria de Terezinha Maria Cardoso, desenvolvido junto ao Setor de Pedagogia do Hospital Infantil Joana de Gusmão e publicado em 2007, no periódico *Cadernos Cedes*, analisa uma experiência realizada na Universidade Federal de Santa Catarina que propôs a interlocução entre o estágio e a extensão, com o objetivo de formar pedagogos e, ao mesmo tempo, contribuir com a comunidade. Essa pesquisa que tem a distinção de se voltar para um espaço não escolar destaca como resultado importante a produção de materiais informativos sobre o trabalho da classe hospitalar.

Por sua vez, o estudo intitulado “Estágio supervisionado e práticas de oralidade, leitura e escrita no ensino fundamental”, publicado em 2010, na revista *Educação e Sociedade*, de autoria de Idméa Semeghini-Siqueira, Gema Galgani Bezerra e Tatiana Guazzelli, apresenta um projeto de comunicação à distância, realizado entre estagiários e alunos do ensino fundamental, com o objetivo de favorecer o aprendizado da leitura e da escrita. Trata-se de um projeto especialmente vinculado à disciplina Metodologia do Ensino de Português, que envolveu um trabalho com a linguagem verbal e não verbal. Ao apontar os resultados, as autoras consideram que a proposta contribuiu para viabilizar o intercâmbio entre a universidade e a escola ao possibilitar a construção de um projeto específico envolvendo o estagiário e o professor da escola.

Por fim, o trabalho intitulado “A escrita de diários na formação docente”, publicado em 2012 no periódico *Educação em Revista*, de autoria de Ana Paula Gestoso de Souza, discute a contribuição da escrita de diários na formação dos estudantes do curso de Pedagogia durante a realização da disciplina de estágio curricular obrigatório. Analisando, especificamente, os diários elaborados por nove alunos do curso de Pedagogia durante a realização das suas atividades de estágio, a autora destaca três contribuições para o processo formativo: reflexão, apoio à memória e distanciamento dos fatos.

Essa rápida busca realizada no portal *Scielo*, apesar de demonstrar que existe um interesse recorrente pela temática do estágio curricular obrigatório no processo de formação inicial e contínua, e, ainda, tendo em vista os vinte e três artigos encontrados, demonstra que mesmo com a profícua e fecunda discussão sobre a profissionalização do ensino e sobre os saberes docentes, nas últimas décadas a relação entre o trabalho do professor e os saberes necessários para seu exercício profissional não aparece minimamente nas temáticas e abordagens dos estudos publicados sobre o estágio no curso de Pedagogia. Ou seja, inexistem em tais estudos publicados nos periódicos nacionais *Qualis A1*, durante o período pesquisado, um interesse voltado para a compreensão da atividade de trabalho docente – naquilo que essa atividade tem de específico – fundamental para a realização do estágio curricular obrigatório.

Em relação à pesquisa realizada junto ao banco de teses da UFG, a partir da leitura dos títulos e, em alguns casos, da leitura do resumo dos trabalhos defendidos no período de 2004 a 2012, embora tenham sido encontradas dez teses que discutem a formação de professores, verificou-se que nenhum trabalho teve como foco de discussão o estágio curricular obrigatório. Ao se pesquisar as dissertações de mestrado, no período de 2002 a 2012, foram localizados dois trabalhos: uma dissertação defendida em 2008, discutindo o estágio no curso de Direito, e outra defendida em 2004, que analisa o estágio no curso de Pedagogia. Este último trabalho não está disponibilizado para leitura *on line*.

Quanto ao banco de teses e dissertações da PUC-GO, consultando os trabalhos defendidos de 2007 a 2017, não foi encontrado nenhum trabalho em nível de doutorado sobre a temática. Com o descritor estágio supervisionado, localizou-se uma dissertação de mestrado, defendida em setembro de 2014, que discute a participação do estágio em Serviço Social na formação profissional dos assistentes sociais.

Em relação à Universidade Estadual de Goiás (UEG), verificando as dissertações de mestrado, defendidas no Programa *Educação, Linguagem e Tecnologia*, no período de 2014 a 2017, também não foi localizado nenhum trabalho que discute o estágio no processo de formação profissional¹³.

No que diz respeito à pesquisa realizada junto à BDTD¹⁴, fez-se o levantamento dos trabalhos publicados no período de 2007 a 2017. Em uma primeira consulta, com o descritor estágio em pedagogia, encontrou-se 419 trabalhos e com o descritor estágio curricular supervisionado em pedagogia, a pesquisa indicou 105 trabalhos.

¹³Foram feitas várias consultas nos sites das universidades, no período de janeiro a maio de 2017.

¹⁴A pesquisa junto à Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações foi realizada durante o mês de julho de 2018.

No entanto, mediante a leitura do título do trabalho, do resumo e, algumas vezes, consultando o texto integral, verificou-se que, dentre esses, apenas 14 teses e 31 dissertações tinham o estágio curricular obrigatório do curso presencial de Pedagogia como objeto de estudo. Os demais abarcavam estudos realizados em outros cursos, em cursos de Pedagogia à distância, na pós-graduação, em espaços não escolares, dentre outros. Além disso, dentre as 31 dissertações encontradas, uma delas não tinha o resumo, nem o texto integral para que se obtivessem mais informações sobre o estudo.

Assim, em relação as 14 teses e 30 dissertações que pesquisaram o estágio no curso presencial de Pedagogia realizado em escolas de ensino fundamental, nas quais foi possível fazer a leitura do resumo e, quando necessário, a consulta ao texto integral, identificaram-se as diversas temáticas analisadas, alguns resultados encontrados e outras informações sobre os estudos publicados. Vejamos, primeiramente, quais são as instituições de origem dos trabalhos, apresentadas no Quadro 1:

Quadro 1 - Teses e Dissertações defendidas por instituição

Instituição	Teses	Dissertações
Universidade Estadual de Campinas	3	1
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	6	3
Universidade Católica de Pelotas	1	-
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul	1	1
Universidade Estadual Paulista	2	7
Universidade do Vale do Rio dos Sinos	1	1
Universidade Federal de Juiz de Fora	-	3
USP	-	1
MACKENZIE	-	2
Universidade Federal de Pelotas	-	2
Universidade Federal do Ceará	-	1
Universidade Federal de São Carlos	-	1
Universidade Estadual de Londrina	-	1
Pontifícia Universidade Católica do Paraná	-	1
Universidade Federal de Pernambuco	-	2
Universidade Federal do Rio Grande do Sul	-	2
Universidade Federal do Amazonas	-	1
TOTAL	14	30

Fonte: Biblioteca Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)

Como se pode ver, foram encontrados trabalhos publicados em 17 instituições de educação superior. No entanto, chama a atenção o fato de não ter sido encontrada nenhuma pesquisa realizada na região centro-oeste. Em relação aos objetivos almejados, de maneira geral, mesmo apresentando temáticas distintas e adotando percursos teórico-metodológicos

diferenciados, os diversos estudos têm como questão de fundo a pretensão de compreender o estágio enquanto um espaço de formação docente, destacando suas características, seus problemas, seus pontos positivos, além de problematizar suas condições organizacionais, quando se considera o estágio um momento de interação entre a universidade e a escola.

Para uma melhor visualização da diversidade dos trabalhos, são apresentados, a seguir, os quadros 2 e 3, nos quais estão organizadas por eixo temático, primeiramente, as teses e, em seguida, as dissertações. Nesses quadros é exibida ainda uma síntese dos resultados encontrados e dos aportes teóricos adotados:

Quadro 2 - Teses por eixos temáticos e resultados apresentados

Eixos temáticos	Autor (es)	Síntese dos resultados	Ref. Teórico
Estágio, profissionalidade e identidade docente	Marquesin (2012); Silva (2015)	1-Espaço escolar um lugar de aprendizagem e de profissionalidade docente. 2- O estágio como acesso a vivências da docência e de construção do perfil profissional.	Shulman; Gauthier; Nóvoa; dentre outros.
Estágio e Programas institucionais	Lazzarin (2011); Rosa (2010)	1-Programas institucionais e bolsas para formação têm uma participação significativa. 2-Necessidade de articulação entre extensão universitária e o estágio.	Bourdieu; Nóvoa; Gatti; Pimenta; dentre outros.
Propostas de inovação para o estágio.	Retz (2012); Dalla Corte (2011)	1-A técnica da autoconfrontação considerada viável como forma de acompanhamento dos estágios. 2-Desvela dimensões de indicadores de qualidade para que o estágio transcenda o momento de prática.	Morin; Pimenta e Lima; Libâneo;Tardif; Alarcão; Arroyo; Clot; dentre outros.
Significados e sentidos construídos no estágio	Pilonetto (2007); Martin (2010); Silvestre (2008); Raymundo (2011)	1-Potencialidade do coletivo na formação. 2-Mudança de sentidos do início e do final do semestre. 3- Construção de projetos pedagógicos para a formação inicial docente. 4- Estágio, ressignificação da prática pedagógica.	Benjamin; Lima e Gerald; Leontiev; Vigotsky;
Estágio e a relação universidade/escola	Cyrino (2016); Sambubari (2010)	1 - A parceria exige um trabalho sem hierarquias 2 - Discurso instrucional; regulativo; cadeias ritualísticas de interação.	Bourdieu; Tardif; Pimenta; Gauthier; Clot; Amigués, dentre outros.
Estágio e a relação teoria/prática	NAkamura (2014); Medeiros (2013)	1-Relação teoria e prática como uma dicotomia. 2-Estágio como articulador do currículo e da relação teoria e prática; ênfase na interdisciplinaridade.	Nóvoa; Freire; Pimenta; Libâneo; Derrida; Wittgenstein; dentre outros.
Total	14		

Fonte: Biblioteca Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD).

A definição dos eixos temáticos das teses e dissertações apresentados no Quadro 2 e também no Quadro 3 foi feita observando os aspectos considerados centrais na discussão, identificados mediante a leitura dos títulos e dos objetivos estabelecidos. Já a síntese dos resultados foi realizada com base naquilo que dizem os próprios autores dos trabalhos. Em sua maioria, eles destacam a importância do estágio e ao mesmo tempo denunciam suas fragilidades.

Quadro 3 - Dissertações por eixos temáticos e resultados apresentados

Eixos temáticos	Autor(es)	Síntese dos resultados	Referencial teórico
Estágio e a construção da profissionalidade e identidade docente	Neves (2011); Mira (2011); Moura (2017)	Contribuições da regência no estágio para construção da identidade docente. Estágio como um dos componentes frágeis da formação inicial.	Thompson; Saviani; Libâneo; Nóvoa; Pimenta; dentre outros.
Estágio e Programas Institucionais	Rodrigues (2015); Vasques (2012); Salles (2011)	Semelhanças e diferenças importantes entre o PIBID e o estágio. Estágio considerado como dispositivo para a formação. Carências na infra-estrutura.	Brzezinski; Pimenta; Frigotto; Bourdieu; Alarcão; André; Freitas; Freire; dentre outros.
Estágio e os Saberes docentes	Schaden (2015); Santos (2008); Magalhães (2009); Silva (2016); Santos (2010); Santos (2009); Aurea (2008)	O lugar de "intérprete-historicizado" para refletir sobre os saberes docentes. O projeto precisa de uma reestruturação que atenda às necessidades da formação. O estágio, momento significativo. Prática de psicologização da pedagogia e fragilização dos saberes pedagógicos. Importância da prática	Gauthier; Freire; Alarcão; Pimenta; Libâneo; Perrenoud; Tardif; dentre outros.
Significados e sentidos construídos no estágio	Peres (2013); Carvalho (2014); Cristovam (2017); Domingues; Malandrín; Borssoi (2012); Untaler (2011);	O estágio favorece a reflexão sobre a prática docente. O estágio como um processo de formação fundamental. A investigação no estágio favorece a formação do pedagogo. O estágio contribui para mudar concepções anteriores.	Gadotti; Libâneo; Pimenta; Adorno; Foucault; dentre outros.
Estágio e a relação universidade/escola	Santos (2015); Cyrino (2012); Miotto (2008); Araújo (2014); Bueno (2016)	Importância da inserção e relação quase inexistente entre as instituições formadoras. A escola assume um compromisso indireto e informal na formação docente. Prevalece o distanciamento universidade/escola. Acolhimento modelar e formativo das estagiárias pela escola.	Tardif; Shulmann; Alarcão; Bourdieu; Pimenta; dentre outros.
Estágio e a relação teoria/prática	Pedro (2013); Araújo (2010); Rocha (2014)	Baixa integração das práticas das disciplinas de estágio. Distanciamento entre espaço de formação e o campo profissional.	Tardif; Bourdieu; Giddens; Pimenta; Perrenoud; dentre outros.
Estágio e a Interdisciplinaridade	Neves (2014)	Os alunos trouxeram inquietação em relação ao desafio da interdisciplinaridade.	
Estágio e as Políticas Públicas	França (2012)	Possível contextualizar o estágio em seus aspectos legais e a realidade.	Adorno; Foucault; dentre outros.
Total	30		

Fonte: Biblioteca Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD).

Esta tese e as pesquisas supracitadas têm em comum o interesse em compreender e pensar o estágio curricular obrigatório no curso de Pedagogia. Algumas das suas temáticas também são analisadas neste estudo, no entanto, quando se observam os aportes teóricos utilizados nos trabalhos encontrados, a abordagem da Ergologia, como perspectiva de análise do trabalho docente não aparece em nenhum dos estudos.

Por fim, vejamos o Quadro 4, que apresenta as teses e as dissertações considerando os sujeitos envolvidos nas pesquisas:

Quadro 4 - Teses e Dissertações por sujeitos envolvidos

Sujeitos envolvidos	Teses	Dissertações
Professores da escola, Professores universitários e estagiários	1	2
Professores da escola e estagiários	2	6
Professores universitários e estagiários	1	1
Professores universitários e professores da escola	-	1
Apenas professores universitários	2	3
Apenas professores da escola	-	2
Apenas estagiários	8	12
Apenas pesquisa documental	-	3
Total	14	30

Fonte: Biblioteca Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD).

Pode-se perceber pelo Quadro 4 que os trabalhos realizados buscam, em alguma medida, conhecer a perspectiva de todos os atores sociais envolvidos no estágio – professores universitários, professores das escolas e estagiários. Mas, pode-se perceber também que os estagiários aparecem como sujeitos envolvidos na maioria dos trabalhos e, além disso, dentre os 44 trabalhos encontrados, 20 deles desenvolvem a discussão envolvendo apenas os estagiários. Ou seja, um número considerável das pesquisas investiga o estágio com base na perspectiva do aluno aprendiz.

Evidentemente, trata-se de uma perspectiva importante na medida em que todo trabalho realizado visa à formação do aluno. Nesse sentido, ao chamar a atenção para esse dado percebido nas pesquisas realizadas, o que se pretende é destacar que este estudo – que também tem o estagiário como partícipe importante – busca privilegiar o ponto de vista da atividade humana de trabalho e, portanto, procura dar centralidade à atividade de trabalho do professor em sua especificidade.

Em síntese, reconhecendo a abrangência e a complexidade do processo de formar o professor e a complexidade do estágio, em um exercício de delimitação teórica e metodológica, o presente estudo realiza a análise com base no ponto de vista da atividade de

trabalho do professor. Porém, quando dá espaço de voz ao aluno aprendiz objetiva perceber como essa atividade de trabalho é percebida e analisada por ele.

Refere-se a uma atividade de trabalho que é realizada por trabalhadoras e trabalhadores docentes envolvidos na formação de um futuro professor e contando com a participação importante desse futuro professor. Em suma, refere-se à atividade que faz acontecer o estágio, em suas limitações e possibilidades. Como diz Calderano (2013), o estágio é uma síntese das complexas relações que permeiam o processo de formação inicial docente. E, considerando a modalidade investigada, constitui-se como uma atividade de trabalho formativo voltada para ensinar e para aprender o *métier* específico do magistério nos anos iniciais do ensino fundamental e os distintos saberes que lhe dão especificidade. É, pois, com base na centralidade desse *métier* que aqui se pretende problematizar e pensar a atividade de estágio, enquanto um momento importante na formação inicial do professor.

Assim, tendo em conta o levantamento bibliográfico realizado e aqui apresentado e considerando a relevância do processo de formação inicial para a profissionalização docente e para a qualidade social do ensino, bem como a importância do estágio curricular obrigatório, nesse processo, considera-se que a temática, o objeto de estudo e a perspectiva teórica adotada para este trabalho comportam uma significativa possibilidade de contribuir com essa discussão.

Essa é uma discussão sempre necessária e relevante, tendo em vista as propostas e os programas sistematicamente implementados pelas políticas públicas educacionais em nosso país. Vale lembrar que, de maneira geral, as políticas públicas não enfrentam as dificuldades inerentes ao processo de formação inicial e continuada dos professores, muito menos as condições de trabalho, remuneração adequada e profissionalização do trabalhador docente. Por isso, concorrem, quase sempre, para agravar ainda mais a situação já precária das escolas, ao favorecer uma situação na qual, muitas vezes, os estagiários e bolsistas, por uma remuneração exígua, assumem o trabalho pedagógico sem que tenham concluído a devida formação e sem as condições estruturais mínimas necessárias para isso¹⁵.

O interesse por compreender e pesquisar determinado objeto tem relação intrínseca com nosso percurso de vida e formação. Nesse percurso, o objeto de pesquisa constitui-se e é construído a partir de um processo permeado por dúvidas, aprendizagens, retrocessos e

¹⁵ A exemplo do programa de formação docente, intitulado “Residência Pedagógica”, lançado por meio do Edital Capes n. 06/2018. Programa avaliado por entidades da educação como a ANPED e a ANFOPE como um retrocesso na medida em que, entre outros problemas, a proposta representa uma forma velada de utilização dos alunos em formação como mão de obra barata, além de não estreitar o diálogo entre a universidade e a escola básica (ALVES, 2017).

avanços. Assim, o delineamento e a definição de um objeto de estudo se caracterizam como um trabalho de construção e de reconstrução permanentes, efetivados a partir de questionamentos e da busca por respostas, sempre provisórias.

Nessa perspectiva, este estudo surge da necessidade de conhecer, problematizar e analisar o processo de formação docente, especificamente, o estágio curricular obrigatório na expectativa de enfrentar seus limites e desvelar suas possibilidades. Necessidade que emerge pela “curiosidade epistemológica” decorrente da atuação profissional desta pesquisadora, primeiramente, como professora do ensino fundamental durante vários anos e, atualmente, como professora envolvida na orientação e supervisão do estágio no curso de Pedagogia, assim como na orientação para a docência nos anos iniciais do ensino fundamental. “Curiosidade epistemológica” que reconhece a imensa responsabilidade inerente ao papel de professora formadora de outros professores.

Aspectos e opções metodológicas

Considerando a necessidade de um olhar mais apurado e cuidadoso sobre o estágio, esta pesquisa, ao adotar a perspectiva de análise da Ergologia, pensa o trabalho docente e a formação para esse trabalho no âmbito dessa atividade. Trata-se de um estudo desenvolvido no Estado de Goiás, envolvendo duas universidades públicas: uma federal e outra estadual.

Define-se como um estudo de caso, uma vez que a investigação e a análise realizadas enfatizam a “interpretação em contexto”, ou seja, levam em conta o contexto no qual a problemática se insere. Nesse sentido, o objeto de estudo aqui definido constitui-se como “uma representação singular da realidade que é multidimensional e historicamente situada” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p.21).

Além disso, ao adotar um escopo de ação mais ampliado e envolver nesta investigação duas instituições de educação superior, a pesquisa caracteriza-se como um estudo de caso múltiplo (BOGDAN; BIKLEN, 1994), em que busca analisar as ações, as percepções, os comportamentos, as interações e o trabalho realizado pelos docentes. Para tanto, vale-se de situações específicas, em dois ambientes distintos nos quais à problemática delineada ocorre e está relacionada.

A universidade estadual pesquisada, doravante identificada como Uni A, possui quarenta e duas unidades universitárias, localizadas na capital e no interior do estado de Goiás. Quinze unidades universitárias, localizadas no interior do estado, oferecem o curso de Pedagogia, a saber: Anápolis, Campos Belos, Crixás, Formosa, Goianésia, Inhumas, Itaberaí,

Jaraguá, Luziânia, Minaçu, Pires do Rio, Quirinópolis, São Luís de Montes Belos, São Miguel do Araguaia e Uruaçu.

Trata-se de uma universidade singular por “ser uma instituição gigante, complexa, dinâmica e multifacetada”, na qual singularidade e universalidade estão em movimento (ROSA, 2009, p.17). Na impossibilidade de abarcar toda essa diversidade, dados os limites e as condições de viabilidade da pesquisa, este estudo elegeu, como campo empírico, uma unidade acadêmica que tradicionalmente têm se configurado como espaço de formação de professores: a unidade localizada na cidade de Anápolis. Anápolis, além de ser a maior cidade do interior que oferece o curso de Pedagogia, é também a cidade sede da instituição, na qual estão centrados os órgãos normativos que estruturam e definem o trabalho da universidade e, portanto, de onde se originam os direcionamentos que devem ser dados ao trabalho formativo, inclusive aos estágios, nas demais unidades que compõem a universidade.

A autorização para realizar o estudo, nesta unidade acadêmica, foi obtida mediante o contato feito com o coordenador do curso de Pedagogia que, autorizando a realização da pesquisa, informou quais eram os dois professores que orientavam o estágio na modalidade a ser analisada. Os dois professores orientadores de estágio nos anos iniciais do ensino fundamental concordaram em participar e informaram as escolas nas quais eles realizavam o estágio. Essas escolas também foram consultadas e também autorizaram a realização do estudo.

Por sua vez, a universidade federal, doravante denominada de Uni B, localiza-se no município de Goiânia. O curso de Pedagogia é oferecido na faculdade de educação desta universidade. A autorização para realização da pesquisa se deu mediante o contato feito com a coordenação de estágio do curso de Pedagogia. Essa coordenação, após consultar o grupo de professores que orientam o estágio, concedeu a autorização e informou quais eram os professores que orientavam o estágio nos anos iniciais do ensino fundamental, em escolas públicas municipais de crianças e adolescentes. Os três professores envolvidos nesse trabalho, concordaram em participar e informaram as escolas nas quais realizavam o estágio. Todas as escolas envolvidas, mediante a autorização da Secretaria Municipal de Educação, concordaram em contribuir com a investigação proposta.

O estudo teve como primeiro momento, conforme referência já feita anteriormente, a realização de uma revisão da literatura (que se iniciou no ano de 2017 e ampliada no ano de 2018). Para tanto procedeu a um levantamento das produções científicas, que versaram sobre a temática, junto ao banco de teses de três instituições de educação superior do Estado de Goiás – UFG, UEG e PUC-GO – bem como junto à Biblioteca Digital de Teses e

Dissertações (BDTD). Além disso, buscou os artigos científicos, publicados nos periódicos nacionais classificados pela Capes em *Qualis A1 Educação*.

Em um segundo momento, que se iniciou em setembro de 2017 – logo após a aprovação do projeto junto ao Comitê de Ética da Universidade Federal de Goiás – e se estendeu até dezembro do mesmo ano – quando se encerraram as atividades de estágio nas escolas – foram realizados alguns momentos de observação e 41 entrevistas.

Já em um terceiro momento, entre fevereiro e abril de 2018, foram realizadas conversas com cinco professores das escolas. Essas conversas foram direcionadas a partir de algumas fotografias registradas pelos próprios professores. Vejamos com mais detalhes cada um desses momentos que compuseram a pesquisa de campo.

Realização dos momentos de observação

A opção por realizar momentos de observação se deu tendo em vista a necessidade de uma aproximação à atividade de trabalho no contexto em que ela acontece. Ou seja, considerando a dificuldade de apreensão da atividade de trabalho em sua singularidade, na medida em que nas situações de trabalho se cria o imprevisível. Vale assinalar que, pela abordagem ergológica, não se pode prescindir de buscar conhecer aquilo que os atores sociais constroem em seus territórios, em seus locais de trabalho, nas asperezas da aderência.

Nesse sentido, com os momentos de observação, pretendeu-se, primeiramente, apreender como são mobilizados aqueles saberes e elementos que constituem o *métier* para o qual os estagiários estão sendo formados, isto é, os saberes e elementos específicos que constituem o magistério nos anos iniciais do ensino fundamental.

Buscou-se ainda apreender e compreender os vínculos que são ou não criados e como se estabelece, como se organiza e como flui a relação estabelecida entre os professores da universidade e os profissionais da escola, cada qual investido por seu *métier*, durante a realização do estágio.

Sendo, pois, uma pesquisa na qual o objeto de interesse é o trabalho docente no âmbito do estágio, a atuação dos professores envolvidos – professores universitários e professores das escolas – orientou de maneira central as observações realizadas.

Em relação aos professores universitários, foram realizadas observações dos momentos em que eles atuavam na escola e na universidade, nos diferentes momentos em que eles têm que orientar as atividades formativas dos alunos-aprendizes para que esses alunos possam conhecer o trabalho realizado pelos professores no ensino fundamental. Na

universidade, buscou-se acompanhar pelo menos uma aula de cada professor universitário, orientador de estágio.

Em relação aos professores das escolas, coube observá-los em sua atuação como supervisor do estagiário. Refere-se ao momento em que eles, tendo por base os conhecimentos que orientam suas próprias práticas cotidianas, procuram favorecer ao aluno-aprendiz um momento formativo de compreensão da atividade de trabalho que eles mesmos como professores do ensino fundamental realizam.

Por fim, em relação aos estagiários, os momentos de observação tiveram como intuito perceber sua participação, suas expectativas e suas percepções em relação ao trabalho dos professores orientadores e supervisores de estágio.

As observações realizadas na escola ocorreram durante a segunda etapa do estágio, quando os estagiários vão para as salas de aula realizar suas atividades de regência. Em suma, trata-se do momento em que eles assumem o trabalho de planejar e executar as atividades de ensino junto às crianças. Nesses momentos, os professores das escolas atuam como supervisores e cedem sua sala para que os estagiários conduzam as atividades de ensino-aprendizagem.

Aqui é importante registrar que o estágio nas duas instituições pesquisadas é realizado em duas etapas. A primeira etapa, correspondente ao primeiro semestre do ano, constitui-se de momentos nos quais os estagiários vão à escola, acompanhados pelos professores orientadores, para observar a atuação do professor da escola em seu trabalho de ensinar às crianças.

Tendo em vista que no primeiro semestre do ano de 2017 – semestre em que o estágio das duas instituições públicas já havia iniciado – este projeto de pesquisa estava em processo de conclusão e não tinha ainda obtido a autorização junto ao Comitê de Ética para iniciar o trabalho de campo, não foi possível observar as atividades de estágio, realizadas nas duas instituições públicas, em sua primeira etapa. As informações sobre esse momento do estágio foram acessadas por meio das entrevistas realizadas com os sujeitos participantes do estudo.

Para registro dos diversos momentos de observação, foram feitas anotações em um diário de campo com algumas percepções, conversas e descrições dos fatos ocorridos ou dos momentos vivenciados, considerados relevantes, sempre tendo em vista os objetivos estabelecidos para o presente estudo.

Realização das entrevistas

A realização de entrevistas foi considerada importante na medida em que se pressupõe a possibilidade de dar espaço de fala e, nesse movimento, conhecer o ponto de vista daqueles que realizam o trabalho – o professor da universidade e o professor da escola – bem como daqueles que estão sendo formados por esse trabalho – os estagiários. “Ponto de vista que não tem nada de abstrato”, na medida em que é forjado numa história concreta (DURRIVE, 2002, p.24).

Quando se fala de “renormalização”, de apropriação e de singularização da “norma” [...] por aquele que deve utilizá-la numa história, está se, nem mais nem menos, fazendo referência às questões dos “pontos de vista”. O robô não tem ponto de vista, enquanto que o ser humano tem forçosamente um, senão, “não viveria”. Esse processo emerge do processo original de renormalização que chamamos de “atividade”. [...] É, por exemplo, ele, ela – eu, aqui, agora com meu corpo mais ou menos cansado, meu corpo que tem uma história única, cujos rastros remontam ao ponto mais longínquo de minha aventura de ser vivo, de vivente. É meu corpo interpelado pelas agressões exteriores; é meu corpo solicitado, chamado para se movimentar em função do que fazem os outros. É meu corpo que sofre e reage sem cessar. Em outras palavras, o “ponto de vista” é, em primeiro lugar, histórico. Ele é em parte recuperado por minha atividade simbólica, trocas de palavras e de sinais manifestados no calor da atividade, mas também de maneira mais construída, formal, forçosamente redutora, através de meu discurso sobre essa atividade (DURRIVE, 2002, p.23-24).

Mediante esse entendimento, a realização das entrevistas buscou apreender o trabalho docente como uma experiência, como um encontro e, portanto, pressupondo a possibilidade de fazer com que cada professor envolvido falasse da sua experiência de trabalho e do seu trabalho como uma experiência.

Por meio das entrevistas, os professores envolvidos, falando individualmente sobre seu trabalho, puderam dar testemunho a respeito daquilo que partilham ou não partilham entre si. Ou seja, ao colocarem em palavras a sua própria atividade de trabalho, os professores puderam testemunhar sobre a relação que mantêm com essa atividade e, ao mesmo tempo, a relação que mantêm com os outros partícipes. Em outros termos, puderam dar testemunho sobre a relação entre trabalhar, aprender, saber no âmbito do estágio.

Ao testemunhar sobre sua atividade, o trabalhador diz de si e do outro, na medida em que a atividade de trabalho “somente se dá na relação com outros” (ROSA, 2004, p.153). Ao dizer de si, o professor trabalhador “seleciona acontecimentos, fatos, interpretando-os e

construindo, pela sua singularidade, a sua história e a de outros trabalhadores” (ROSA, 2004, p.153). No testemunho há, pois, “a manifestação da presença de um ‘sujeito’”, da história desse sujeito em sua relação como outros trabalhadores e “o trabalhador ao dizê-la nomeia, tematiza esta relação e condição comum, dele e dos demais trabalhadores. Assim busca ‘definir seu lugar social e suas relações com os outros’” (ROSA, 2004, p.153).

Em suma, ao dar espaço de fala a todos os atores envolvidos na atividade de trabalho realizada no estágio, buscou-se, partindo do ponto de vista desses atores, apreender como se dá a relação entre conhecimento e experiência, especialmente entre os conhecimentos teórico-conceituais e aqueles da experiência profissional¹⁶.

Com base, pois, nos objetivos definidos para este estudo e considerando a experiência e o *métier* de cada professor envolvido, durante as entrevistas, pretendeu-se fazer com que eles falassem a partir do trabalho que realizam, ou seja, do lugar e da participação de cada um no trabalho formativo do estágio.

Em relação aos professores universitários, o objetivo foi que eles falassem sobre aquilo que fazem visando à formação profissional dos estagiários e sobre os conhecimentos e saberes que eles consideram fundamentais que os estagiários construam durante o estágio. Buscou-se ainda que eles falassem sobre como percebem a participação, o trabalho dos professores da escola nessa atividade.

Já em relação aos professores das escolas, durante as entrevistas, a pretensão foi fazer com que eles falassem da sua participação, do seu trabalho nesse processo e apontassem quais saberes e quais elementos eles consideram mais importantes que os estagiários apreendam, tendo em vista a atividade de trabalho que eles próprios, professores das escolas, realizam com as crianças. Trata-se daquilo que caracteriza o *métier* que eles mesmos exercem. Além disso, foi solicitado a eles que falassem como percebem o trabalho do professor universitário nessa atividade.

Sem, evidentemente, colocar em segundo plano o trabalho dos professores universitários, na medida em que é indiscutível a importância desse trabalho, parece importante pensar que quando se considera que os estagiários, orientados pelos professores da universidade e supervisionados pelos professores das escolas, vão às escolas para a realização do estágio nos anos iniciais do ensino fundamental, com o intuito de apreender o trabalho que é realizado nessas escolas, ou seja, apreender o *métier* exercido pelos professores que ali trabalham, esse *métier* ganha uma importância a mais. Isso em função da necessidade de dar

¹⁶ Neste estudo, os termos “ponto de vista” e “testemunho” são usados conforme são definidos, respectivamente, por Durrive (2002) e Rosa (2004).

visibilidade, durante a realização do estágio, aos saberes e elementos próprios que os professores das escolas mobilizam no exercício do seu trabalho de ensinar as crianças e que são característicos do exercício profissional do magistério nos anos iniciais do ensino fundamental. Em resumo, considerando o processo de aprendizagem profissional dos estagiários, bem como a problemática delineada neste estudo, fazer aparecer o ofício do professor da escola permeado por sua experiência de ensinar crianças e adolescentes passa a ser fundamental.

Além disso, as entrevistas representaram a possibilidade de, ao ouvir todos os professores envolvidos, perceber e compreender quais dificuldades eles apontavam como sendo as principais, tendo em vista a atividade de formação realizada durante o estágio. Isto é, perceber quais dificuldades, cada professor, investido por seu *métier* e em sua relação com os outros professores, percebia e explicitava ao falar sobre seu próprio trabalho e sobre o trabalho dos outros professores, partícipes com ele dessa atividade formativa.

Por fim, em relação aos estagiários, aprendizes nesse processo formativo, as entrevistas possibilitaram, por um lado, apreender as expectativas que eles constroem, nesse momento da sua formação, além de permitirem que eles falassem sobre os desafios, os entraves que conseguiram perceber em relação ao trabalho realizado pelos professores – da universidade e da escola – durante a realização do estágio.

Por outro lado, as entrevistas possibilitaram, ainda, perceber as potencialidades que os atores envolvidos evidenciavam, considerando o desafio de ensinar e de aprender o *métier* docente. Enfim, trata-se de como percebem as possibilidades formativas desse momento do estágio e da relação estabelecida entre a universidade e a escola.

Ainda sobre as entrevistas, é preciso fazer referência a um último aspecto. Com as entrevistas se pretendia fazer aparecer o ponto de vista daqueles protagonistas da atividade, professores da universidade e professores das escolas. Contudo, sabe-se da dificuldade que todo trabalhador demonstra ao falar sobre a atividade que realiza, conforme já demonstraram os estudos em Ergonomia, referidos anteriormente. Assim, ciente dessa dificuldade, dentre as questões formuladas durante as entrevistas, tentou-se, inspirando-se no “método de instruções ao sócia”, pedir que cada professor falasse com detalhes sobre aquilo que ele faz e como faz ao realizar seu trabalho, como se estivesse passando instruções para um sócia. Este deveria substituí-lo e realizar seu trabalho, sem que ninguém percebesse que não era ele que ali estava.

No entanto, percebeu-se logo que a pergunta inspirada nas instruções ao sócia, inserida junto a outras questões postas pela entrevista, comprometeu o manejo adequado da técnica e,

nesse sentido, não foi suficiente para atingir o intento. Os professores, ao responder à questão, quase sempre falavam sobre as normas antecedentes, sobre as prescrições, muitas vezes impostas por eles próprios, isto é, falavam mais sobre a tarefa que devem realizar.

Diante dessa dificuldade e considerando que um dos objetivos específicos deste estudo é apreender os saberes que caracterizam o magistério, essenciais para a atividade docente nos anos iniciais do ensino fundamental, visibilizados ou não durante o estágio, em relação aos professores das escolas, entendeu-se que era preciso fazer aparecer com mais vigor os saberes e aspectos que eles mobilizam ao realizar seu trabalho. Por essa razão, em fevereiro de 2018, a pesquisa de campo foi retomada e, dessa vez, junto aos professores das escolas, supervisores de estágio, que haviam sido anteriormente observados e entrevistados.

Uma conversa sobre a atividade de trabalho

Essa conversa teve como intuito fazer aparecer o ofício, o *métier* do professor da escola, em seus gestos, em sua rotina, em sua experiência e em seus conhecimentos construídos no cotidiano, ao longo dos anos no exercício da profissão, ou seja, fazer aparecer os saberes e elementos próprios que caracterizam o exercício profissional do magistério nos anos iniciais do ensino fundamental e que são mobilizados por eles.

Para selecionar os professores que participariam desse momento do estudo e dada a importância da adesão ao que seria proposto, buscaram-se aqueles que demonstraram desde o primeiro momento mais abertura, disponibilidade e boa vontade para contribuir com a pesquisa. Sete professores concordaram em participar, sendo três professores parceiros da Uni A e quatro professores parceiros da Uni B.

Inicialmente, foram realizados momentos de observação do trabalho cotidiano dos sete professores. Buscou-se acompanhar esses professores em suas salas de aula, no trabalho junto às crianças, já que no momento das observações realizadas, anteriormente, os professores das escolas estavam atuando como supervisores dos estagiários e, portanto, não tinha sido possível observá-los no seu trabalho de ensinar em sala de aula, exercendo o seu *métier* cotidiano. Além disso, na sequência, foram solicitadas a eles cinco fotografias de momentos ou de atividades que, segundo eles, melhor caracterizassem o seu trabalho de ensinar. Seis professores registraram e enviaram as fotografias.

Com base, portanto, nas fotografias tiradas pelos professores, foi proposta uma conversa durante a qual eles puderam falar sobre o que estavam fazendo naqueles momentos fotografados, por que estavam fazendo e como faziam para realizar aquelas atividades. Após

a tentativa de verbalização sobre os saberes e sobre os elementos próprios do magistério – do *métier* que eles exercem cotidianamente em suas salas de aula – foi novamente solicitado aos professores que apontassem quais desses saberes e elementos consideravam mais importantes de serem visibilizados durante o estágio, por serem aspectos formativos essenciais de serem construídos pelos estagiários durante o estágio.

Essa estratégia de investigação teve como inspiração um dispositivo intitulado Oficina de fotos, apresentado no trabalho “Experimentando a fotografia como ferramenta de análise da atividade de trabalho”, de autoria de Cláudia Osório, publicado na revista *Informática na educação: teoria e prática*. Osório (2010), com base na Clínica da Atividade e a partir do conceito de “gênero da atividade profissional” de Yves Clot¹⁷, entende que o trabalhar tem sempre uma dimensão coletiva mesmo quando desenvolvido por um único trabalhador. Recorrendo aos pressupostos da psicologia do trabalho de Yves Clot, a autora defende que:

Estudando detalhadamente aquilo que os trabalhadores fazem, aquilo que eles dizem do que fazem, mas também aquilo que eles fazem do que eles dizem, nós desembocamos em um reconhecimento das possibilidades insuspeitadas pelos próprios trabalhadores (CLOT 2001a). A análise do trabalho apresenta-se então como uma possibilidade de intervenção clínica, que tem como objetivo restabelecer o dinamismo do gênero. Mas isso não significa que nessa perspectiva não se produza conhecimento sobre o trabalho, seus processos de transformação de tarefa em atividade, e outros aspectos importantes. Se trabalho e atividade de trabalho são processos, precisamos pô-los em andamento para sobre eles apreendermos algo (OSÓRIO, 2010, p.43-44).

Nessa análise, a autora refere-se a uma perspectiva que visa produzir conhecimento sobre os processos nos quais os professores transformam a tarefa em atividade e viabilizar a explicitação do trabalho que realizam. A atividade de trabalho por ser enigmática traz em si aspectos que são invisíveis para o próprio trabalhador, daí a dificuldade muitas vezes percebida quando se busca colocar em palavras esse trabalho (SCHWARTZ, 2007). Nesse sentido, a estratégia de provocar uma conversa a partir das fotografias tiradas pelos próprios professores foi considerada interessante e oportuna, por abrir a possibilidade do desvelamento, da explicitação do ofício, do *métier* docente construído nos anos iniciais do ensino fundamental.

¹⁷Conforme Osório (2010, p.42), “à Clínica da Atividade interessa compreender as relações entre o real e o realizado e em que condições a experiência vivida pode ser, ou vir a ser, um meio de viver outras experiências. Nesse entendimento, “no trabalho se dá a construção coletiva de recursos para a ação, constituindo-se o gênero da atividade de trabalho: um conceito que, nessa perspectiva, não remete à divisão sexual do trabalho, mas a um plano coletivo de constituição do trabalho”. Nas palavras de Yves Clot (2010, p.124), o gênero da atividade profissional “pode ser apresentado como estoque de ‘disponibilização de atos’, de ‘registros em palavra’, mas também de conceituações pragmáticas”, de recursos prontos para serem utilizados.

Com esse entendimento, os seis professores que enviaram as fotografias foram contatados para esse diálogo, mas diante de alguns entraves e dificuldades, a conversa pôde ser realizada apenas com cinco professores. Uma das professoras que havia enviado duas fotografias estava gestante e entrou de licença antes que tivesse sido possível viabilizar o encontro.

Grupos de estágio e sujeitos envolvidos

Foram entrevistados todos os cinco professores universitários, ou seja, todos os cinco professores orientadores de estágio; e, de um total aproximado de 30 professores das escolas envolvidos com o estágio, foram entrevistados 17 professores, ou seja, 17 supervisores de estágio¹⁸. Foram também ouvidos 19 estagiários, posto que, de cada um dos 5 grupos de estágio acompanhados, entrevistaram-se, em média, 4 estagiários. Essas entrevistas, em sua maioria, foram feitas nas escolas e nas universidades, apenas uma delas foi realizada na residência de uma das professoras.

O estágio nos anos iniciais do ensino fundamental da Uni A é organizado por dois professores que se dividem na orientação de dois grupos de estagiários e é realizado em escolas públicas municipais de ensino fundamental, localizadas no município de Anápolis. As atividades de estágio desses dois grupos ocorrem, simultaneamente, no mesmo dia e horário em quatro escolas. Como as escolas são pequenas – em média possuem, apenas, cinco turmas –, elas não conseguem receber todos os estagiários. Assim, cada professora divide o seu grupo de estagiários em dois outros grupos que realizam as atividades, ao mesmo tempo, em duas escolas diferentes. Mediante essa organização, para tornar possível o acompanhamento, o tempo das observações, realizadas para este estudo, foi dividido e limitado a duas escolas. Em um primeiro momento, acompanhou-se o trabalho de uma professora orientadora de estágio e do seu grupo de estagiários, em uma das escolas e, em um segundo momento, acompanhou-se o grupo de estágio da outra professora orientadora, também, em uma das escolas. Dessa maneira, foi possível acompanhar o trabalho dos dois grupos de estágio da Uni A.

Já o estágio dos anos iniciais do ensino fundamental, do curso de Pedagogia da Uni B, é realizado por uma equipe de cinco professores que se divide na orientação de oito grupos de

¹⁸A Lei 11.788 de 25 de setembro de 2008, que dispõe sobre os estágios, em seu art. 3º, nomeia como professor orientador, o professor da instituição universitária; e como professor supervisor, o professor da instituição escolar, concedente do estágio.

estágio. Dois grupos realizam as atividades em um Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação, da própria universidade, e seis outros grupos realizam o estágio em escolas públicas municipais. Dentre os seis grupos que realizam o estágio em escolas públicas municipais, dois o fazem no noturno, na Educação de Jovens e Adultos (EAJA) e os outros quatro desenvolvem o estágio no matutino e no vespertino, na educação de crianças e adolescentes. Tendo em vista que este estudo se interessa pelo estágio realizado em escolas públicas municipais de ensino fundamental na educação de crianças e adolescentes, pensou-se em acompanhar os quatro grupos que realizam o estágio no matutino e no vespertino.

Porém, o trabalho desses quatro grupos de estágio, assim como na Uni A, também ocorre, simultaneamente, no mesmo dia da semana: três grupos no matutino e um grupo no vespertino. Não sendo possível, portanto, mediante essa organização, acompanhar os três grupos do matutino, os momentos de observação se deram com dois grupos do matutino – dividindo o tempo entre eles – e com o grupo que realiza as atividades, no vespertino.

Para melhor visualização do número total de grupos de cada instituição de ensino superior que realiza as atividades de estágio em escolas públicas municipais de ensino fundamental de crianças e adolescentes, bem como a quantidade dos grupos de estágio e dos sujeitos envolvidos neste estudo, apresenta-se a seguir o Quadro 5:

Quadro 5 - Sujeitos envolvidos no estágio, vinculados às universidades A e B, participantes do estudo

Instituição	Grupos de estágio em escolas públicas municip.de ens. fund. de crianças e adolescentes	Grupos de estágio em escolas públicas municip.de ens. fund. de crianças e adolescentes, participantes do estudo	Professores orientadores de estágio (professores universitários), participantes do estudo	Professores supervisores de estágio (professores das escolas), participantes do estudo	Número de estagiários participantes do estudo
Uni A	2	2	2	6	7
Uni B	4	3	3	11	12
TOTAL	6	5	5	17	19

Fonte: Dados da pesquisa.

Pode-se perceber, observando o Quadro 5, que a Uni B possui 4 grupos de estágio na modalidade investigada, neste estudo. No entanto, esses quatro grupos são orientados por três professores. Um professor, portanto, orienta dois grupos. Assim, mesmo não tendo sido possível envolver os quatro grupos de estágio, nesta pesquisa – pelas razões explicitadas anteriormente – todos os três professores orientadores participaram do estudo. Em relação a Uni A, todos os professores orientadores dessa modalidade do estágio (dois professores), também, participaram da pesquisa.

Quanto aos professores das escolas, durante os momentos de observação, nos quais era preciso entrar nas salas de aula para observar as atividades dos estagiários e o trabalho dos professores supervisores, percebeu-se que alguns professores se mostravam mais acessíveis e facilitavam a presença da pesquisadora dentro da sua sala. Dado o tempo disponível para realização das observações, pois, conforme já informado, os grupos de estágio realizavam as atividades no mesmo dia e horário, foi possível acompanhar, as atividades de supervisão de seis professores das escolas parceiras da Uni A e de 11 professores das escolas parceiras da Uni B. Todos esses 17 professores das escolas, supervisores de estágio, foram convidados a participar das entrevistas e todos aceitaram participar.

Já em relação aos estagiários, buscou-se entrevistar aqueles com os quais também foi possível estar junto durante os momentos de observação. Todos os estagiários convidados aceitaram participar.

Na apresentação dos dados, as escolas participantes do estudo, os professores envolvidos e os estagiários – assim como as duas universidades, Uni A e Uni B – são identificados por uma sigla. As escolas são identificadas pela sua vinculação com a instituição de ensino superior A ou B e por um número de 1 a 5. Os professores universitários são identificados como PU e por um número. Os professores das escolas são identificados como PE e por um número. Os estagiários são identificados pela letra E e, também, por um número.

Dimensões orientadoras da análise e da reflexão

Para realização da pesquisa de campo, tendo por base os objetivos específicos estabelecidos para este estudo, foram definidas quatro dimensões que deveriam orientar todo o trabalho: a realização das observações, das entrevistas e dos demais recursos e estratégias utilizadas. O Quadro 6, a seguir, permite um melhor entendimento e visualização das distintas estratégias, das dimensões definidas para análise e dos objetivos aos quais essas dimensões e essas estratégias se relacionam:

Quadro 6 - Estratégias metodológicas e dimensões para análise, segundo os objetivos almejados

Objetivos almejados	Estratégias e recursos metodológicos utilizados	Dimensões de análise
Analisar e compreender como são tornados visíveis ou invisibilizados, no estágio, os saberes e elementos próprios ao exercício profissional do magistério, considerados essenciais para a atividade docente nos anos iniciais do ensino fundamental.	Entrevista, observação, fotos/conversa mediante as fotos	Aspectos, saberes e elementos próprios ao exercício do magistério nos anos iniciais do ensino fundamental considerados essenciais pelos professores e pelos estagiários visibilizados ou não durante o estágio.
Analisar e compreender os limites e as principais dificuldades evidenciadas pelos atores envolvidos, considerando a atividade de trabalho realizada no estágio.	Entrevista e observação	Limites e dificuldades na realização da atividade de trabalho durante o estágio, apontados pelos professores e pelos estagiários.
Analisar e compreender as possibilidades e potencialidades evidenciadas pelos atores envolvidos, considerando a atividade de trabalho realizada no estágio.	Entrevista e observação	Potencialidades e possibilidades na realização da atividade de trabalho durante o estágio, apontados pelos professores e pelos estagiários.
Analisar e compreender como cada professor – docente universitário e docente da escola – percebe o seu próprio trabalho e o trabalho do outro, tendo em vista a relação estabelecida para a realização de um trabalho formativo comum. Analisar e compreender como os alunos aprendizes percebem a atividade de trabalho realizada por seus professores formadores, bem como, a relação de trabalho estabelecida entre eles.	Entrevista e observação	Relação de trabalho estabelecida na percepção dos professores envolvidos, investidos cada um por seu <i>métier</i> , bem como, dos estagiários, aprendizes em formação.

Fonte: Dados do projeto de pesquisa.

São objetivos desafiadores que trazem em si certo grau de dificuldade. No entanto, para a efetivação do estudo e realização das estratégias metodológicas muitas outras dificuldades tiveram que ser vencidas. Dentre os inúmeros entraves enfrentados para realização do trabalho de campo, um aspecto merece registro. Trata-se da dificuldade encontrada em conseguir um momento para conversar com as professoras que haviam tirado as fotos e as enviado, pois, em algumas escolas, os professores tem apenas um momento livre por semana, ou seja, em um dia da semana eles contam com a presença de um professor de educação física que, dividindo o tempo, nesse único dia, dá uma aula para todas as turmas da

escola. Foi aproveitando esse momento que se buscou viabilizar as conversas, no entanto, com uma das professoras, o diálogo teve que acontecer junto com as crianças. Assim, a professora ao mesmo tempo em que falava com a pesquisadora tinha que atender às crianças, em suas demandas.

Essa dificuldade explicita as condições de trabalho a que muitos professores, em nosso país, estão submetidos nas escolas de educação básica. Condições que não lhes permitem momentos para o estudo, para o planejamento e para tantas outras atividades que eles precisam realizar para além das salas de aula. Essas condições inadequadas de trabalho, que passam também pela sua intensificação, podem ser percebidas na história dessa professora que, ao contribuir com este estudo, dividia sua atenção entre a pesquisadora e seus alunos, na medida em que, durante as entrevistas, ela declarou que trabalha em duas escolas diferentes e que já chegou a trabalhar três turnos.

Foi necessário, portanto, encontrar formas de superar ou contornar os entraves que se mostravam para conseguir realizar e concluir o trabalho de investigação no campo. Tendo concluído essa etapa da pesquisa e após realizar uma leitura atenta dos projetos e demais documentos que normatizam o estágio nas instituições pesquisadas, iniciou-se a última etapa de elaboração deste estudo, qual seja, o trabalho de análise dos dados construídos, com o intuito de buscar as respostas possíveis às questões norteadoras.

Com inspiração nos pressupostos da Análise de Conteúdo (BARDIN, 1977; FRANCO, 2018), primeiramente, foram definidas as dimensões de análise já anteriormente apresentadas no Quadro 6. Em seguida, o trabalho voltou-se para a realização de uma “pré-análise, procedendo a uma “leitura flutuante” de todo material. Trata-se de uma leitura das transcrições das entrevistas e das conversas gravadas, bem como das anotações feitas durante as observações, com o intuito de deixar-se “invadir por impressões, representações, emoções, conhecimentos, expectativas” (FRANCO, 2018, p.54).

Como um terceiro movimento, procedeu-se à categorização do material. Assim, a partir das quatro dimensões de análise estabelecidas, foi realizado um trabalho visando identificar os temas que emergiam do material analisado. Nessa etapa da pesquisa, como as categorias não são definidas *a priori*, foi preciso realizar uma constante ida e volta no material de análise, assim como nos pressupostos teóricos orientadores do estudo.

Por fim, em um processo de interpretação, elaboração de inferências e apresentação dos resultados, a partir das quatro dimensões de análise e considerando as falas dos professores universitários e dos professores das escolas – que realizam a atividade de trabalho – e dos estagiários – aprendizes em formação, partícipes dessa atividade de trabalho – buscou-

se fazer um exercício de triangulação. Refere-se a uma “triangulação interna à própria abordagem, que consiste em olhar o objeto sob seus diversos ângulos, comparar os resultados [...] de duas ou mais fontes de informação, por exemplo”, identificar os pontos convergentes, contraditórios e complementares percebidos nas falas, nos pontos de vista de todos os atores envolvidos, bem como, quando possível, proceder a uma comparação entre suas falas e as observações realizadas em campo (MINAYO, 2012, p.625).

Com o entendimento de que a formulação de um ponto de vista constitui-se por meio do diálogo, da relação entre os saberes singulares e os saberes propostos pela norma, em um processo de renormalização permanente, buscou-se entrever as pistas que permitiam “cruzar pontos de vista que tiveram a oportunidade de serem construídos e desembocar na apropriação dos saberes, sobretudo profissionais”. Em outras palavras, entrever as pistas que permitiam a percepção do diálogo construído entre os distintos saberes e valores sempre presentes nas situações singulares de trabalho (DURRIVE, 2002, p.26).

Não se trata de considerar infalíveis ou indiscutíveis todos os diversos pontos de vista. Isto é:

A questão não é considerar *a priori* que todos os pontos de vista valham, mas fazer com que todos existam no debate que define a vida social, no sentido pelo qual entende-se a democracia. É o debate, o cruzamento dos pontos de vista, que, em seguida, decidirá – provisoriamente – sobre os valores a serem promovidos socialmente (DURRIVE, 2002, p.25).

Durante o processo de realização das análises, sistematização e apresentação dos resultados, teve-se sempre em mente que uma investigação qualitativa que tem como inspiração a análise de conteúdo “não pode ser tomada como prova inelutável. Mas, constitui, apesar de tudo, uma ilustração que permite corroborar pelo menos parcialmente, os pressupostos em causa” (BARDIN, 1977, p.81). Ou seja, mesmo reconhecendo que as análises aqui construídas não conseguem abarcar a totalidade do trabalho docente realizado durante o estágio nas instituições pesquisadas e os seus pressupostos devem ser considerados sempre “em tendência”, defende-se que são análises realizadas mediante dados representativos de um contexto importante e significativo.

Com esse entendimento e com o intuito de contribuir com as discussões que compreendem a importância da formação inicial e do estágio nessa formação, esta pesquisadora buscou pensar “com os dados que tem” (BOGDAN; BIKLEN, p.219), considerando sempre o paradigma ergológico. Em suma, considerando sempre a necessidade

de manter um desconforto intelectual permanente ao se pensar e ao se analisar a atividade de trabalho do outro.

Sistematização, organização e apresentação do estudo

A pesquisa foi sistematizada, organizada e apresentada em três capítulos. O primeiro capítulo, “Formar para o trabalho docente: sentidos e tensões”, mediante uma reflexão sobre a universidade como instância de formação, apresenta os pressupostos da Ergologia e a partir dessa base conceitual, discute e analisa a categoria trabalho e o trabalho docente, além de refletir sobre a relação teoria-prática, saber conceitual-saber da experiência, na formação para o trabalho. Este capítulo estrutura-se com base nos autores Yves Schwartz, E.P. Thompson, Paulo Freire, dentre outros.

O segundo capítulo, “Para se tornar um professor: conhecimentos e saberes próprios ao exercício profissional do magistério”, faz uma breve análise sobre o processo de profissionalização docente e discute sobre os conhecimentos e saberes que caracterizam o exercício da profissão professor. Nessa discussão, apresenta uma reflexão sobre os conhecimentos construídos pela formação acadêmica e sobre aqueles construídos pelo exercício profissional do magistério. Para isso busca um diálogo com alguns autores de referência, que, apesar de adotarem abordagens e concepções distintas, pensam o processo de formação do professor. São eles: Válter Soares Guimarães, Ildeu M. Coelho, Maurice Tardif, Clermont Gauthier, Lee Shulmann¹⁹, Bernard Charlot, dentre outros. Além disso, realiza uma reflexão sobre a escola pública como espaço de formação profissional.

O terceiro capítulo, “O trabalho docente e a complexa relação entre trabalhar, aprender e saber no âmbito do estágio”, após uma breve descrição das normas antecedentes institucionalizadas no curso de Pedagogia e no Estágio curricular obrigatório, realizada com base na legislação do estágio e na leitura dos projetos de estágio das instituições pesquisadas, apresenta os sujeitos participantes da pesquisa (professores e estagiários). Por fim, elenca os dados construídos, procede à análise destes e assinala os resultados alcançados, na tentativa de responder às questões que nortearam o estudo.

As “Conclusões” apresentam uma breve síntese dos achados da pesquisa e de algumas reflexões realizadas com base nesses achados. Na sequência, o exercício avança

¹⁹A tradução dos textos *Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. Educational Researcher*, de autoria de Lee S. Shulman (1986) e *Penser les disciplines de formation à l'enseignement primaire, c'est d'abord penser les disciplines scolaires. Education et Francophonie*, de autoria de Hasni Abdelkrim (2000) é livre e de inteira responsabilidade da pesquisadora, autora do presente estudo.

argumentando no sentido de delinear a tese que dá sustentação ao presente estudo. Como último movimento, são feitas as considerações finais que sinalizam para algumas questões consideradas pertinentes e importantes de serem aprofundadas em investigações posteriores.

CAPÍTULO I

1 FORMAR PARA O TRABALHO DOCENTE: SENTIDOS E TENSÕES

Se o trabalho é atravessado pela história, se “nós fazemos história” em toda atividade de trabalho, então, não levar em conta esta verdade nas práticas das esferas educativas e culturais, nos ofícios de pesquisadores, de formadores, [...] é mutilar a atividade dos homens e das mulheres que, enquanto “fabricantes” de história, re-questionam os saberes, reproduzindo em permanência novas tarefas para o conhecimento.

Yves Schwartz (2003)

O presente capítulo aborda os diferentes sentidos e tensões presentes no desafio de formar para o trabalho docente. Mediante uma concepção que pensa o trabalho como uma experiência individual e coletiva, formar para o trabalho pressupõe considerar o patrimônio, a experiência dos atores sociais envolvidos na atividade de trabalho. Para o delineamento desse entendimento, o texto apresenta-se organizado em quatro seções: inicialmente, de maneira breve, destaca a participação da universidade como uma instituição social fundamental nesse processo formativo. Na segunda seção, aborda a categoria trabalho, em sua gênese ontológica, ou seja, como uma necessidade e como uma atividade humana sempre singular e transformadora. Para tanto, partindo das clássicas análises feitas por Karl Marx sobre o processo de trabalho, estabelece um diálogo com a Ergonomia da Atividade e com a Ergologia. Na terceira seção, discute o trabalho docente, buscando pensar sua singularidade e especificidade. Por fim, na quarta seção, retoma algumas questões tratadas anteriormente para, com base na abordagem ergológica, destacar os desafios e tensões presentes no processo de formar para o trabalho, que estão no cerne da discussão empreendida neste estudo.

1.1 Universidade, Formação e Trabalho

Analisar os desafios concernentes ao processo de formar para o trabalho docente envolve, como ponto de partida, destacar a participação fundamental da universidade nesse processo. A docência compreende um trabalho complexo cuja finalidade essencial é a formação humana. Portanto, pensar o processo de formar o professor pressupõe, de maneira

incontornável, considerar essa finalidade primeira da docência. Sendo assim, a universidade ganha relevância na medida em que se trata de uma instituição social cujo sentido e significado centram-se no debate das ideias, dos conceitos, da argumentação com fins à formação humana (CHAUI, 2003; COÊLHO, 2006; PEIXOTO, 2009).

A universidade, desde sua origem na Europa, a partir da segunda metade do século XII, e ao longo da sua história, constituiu-se como uma instituição eminentemente voltada para a reflexão, dúvida, crítica e, portanto, para a busca do novo, da criação. Como instituição social, a universidade permeia e é permeada pelo modo de ser e de existir da sociedade como um todo. As contradições, mudanças e acontecimentos sociais, as decisões do Estado, os interesses do mercado repercutem na universidade e, dialeticamente, aquilo que a universidade constrói repercute na sociedade (PEIXOTO, 2009, p.224).

No Brasil, a universidade já desde seu início tardio e em seu processo histórico de constituição, caracterizou-se por lutas e tensões no sentido de buscar e garantir sua identidade, autonomia e natureza formativa desvinculada dos interesses do mundo do mercado e da produção. No entanto, nas últimas décadas, as mudanças promovidas pelo Estado, quase sempre motivadas pelos interesses do mercado, atingiram e vêm interferindo na própria identidade das instituições universitárias (CHAUI, 2003; COÊLHO, 2006; PEIXOTO, 2009). Tudo aquilo que é específico da universidade, qual seja, a preocupação com uma formação acadêmica rigorosa e crítica, não é considerado. “O que é valorizado é tudo aquilo que nega a identidade universitária: o aligeiramento, o prático, o rápido, o eficiente, o baixo custo” (PEIXOTO, 2009, p.228).

Contrapondo-se a essa lógica, a universidade é o *locus* privilegiado do debate, da razão, do pensamento rigoroso, e, “enquanto obra cultural, a universidade é também produtora de cultura, que possui uma peculiaridade: é conhecimento enquanto saber”, na medida em que produz um conhecimento que penetra e envolve o mundo dos homens (PEIXOTO, 2009, p.222). Envolve todas as dimensões da existência humana pessoal e coletiva, pois penetra o mundo da cultura, na esfera profissional e fora dela.

Pensar os sentidos da formação pela universidade pressupõe reconhecer que suas relações com a sociedade e, sobretudo, com o Estado e com o mercado não podem ser tomadas como exterioridade, mas em sua dialeticidade. No entanto, pressupõe, também, reconhecer que a legitimidade da universidade se dá em função da sua autonomia na produção e divulgação do saber, ou seja, da autonomia que a desvincula dos interesses externos à sua natureza. É essa autonomia que possibilita à universidade “relacionar-se com as diversas dimensões da prática social sem ser por elas anulada” (PEIXOTO, 2009, p.224).

Espaço por excelência da crítica de toda produção social, de toda atividade humana, a universidade pensa “os elementos da vida subjetiva”, “a trama das relações de poder que formam a vida social” e “o fluxo histórico que constrói a humanidade no decorrer do tempo” (PEIXOTO, 2009, p.223). Em outras palavras, é impossível compreender a universidade “se ela não estiver referida à tríplice dimensão da existência humana”: a dimensão da subjetividade, a dimensão da sociabilidade e a dimensão do trabalho (PEIXOTO, 2009, p.223). Trabalho não como sinônimo de emprego, mas como uma necessidade, uma condição ontológica por meio da qual o homem modifica a natureza externa e a sua própria natureza (MARX, 2013). Trabalho como uma atividade singular e enigmática na qual há sempre um importante investimento humano pessoal e coletivo (SCHWARTZ, 2008b).

Analisar os sentidos da formação universitária não se restringe a pensar em um mero processo de adestramento ou instrumentalização, mas envolve o transformar. Vale assinalar, a palavra formar tem origem no termo latino *formare* (PEIXOTO, 2009) e expressa um conjunto de dimensões, tais como “constituir, compor, ordenar, fundar, criar, instruir-se, colocar-se ao lado de, desenvolver-se, dar-se um ser” (SEVERINO, 2006, p.621). Em seu sentido mais rico e relevante, afasta-se de uma ação que busque simplesmente informar ou reformar, repudia a ideia de conformação ou deformação e converge com a ideia de transformar.

Com esse entendimento, refletir sobre os sentidos da formação pela universidade é pensar a formação como um processo de humanização, “como o alcance de um modo de ser mediante um devir” (SEVERINO, 2006, p.621). Pressupõe, portanto, refutar a ideia de apenas informar ou reformar e convergir com a ideia de formar para transformar a subjetividade, a sociabilidade e o trabalho.

Neste ponto, somos levados a dialogar com Schwartz (2002a, p.114), para quem, na perspectiva de transformar o trabalho, o formador universitário precisa reconhecer “uma espécie de dualidade entre duas formas específicas de cultura e de incultura” e realizar seu trabalho de formar o outro segundo “uma noção ‘forte’ da cultura”:

Uma noção forte da cultura é aquela que nela integra a consciência de uma incultura relativa e inevitável dos saberes universitários no que diz respeito aos preciosos enigmas do trabalho, e é ela que devia conduzir nossas investigações, nossas incursões nessa terra incógnita. (SCHWARTZ, 2002a, p.114).

Para esse “aprendiz-filósofo”, como ele mesmo se intitula, somente mantendo essa noção forte da cultura, sempre em alerta, é que se “poderia nutrir, sem redução nem

mutilação, nossa relação com o patrimônio científico que serviria de base à nossa profissão de formador” (SCHWARTZ, 2002a, p.114). Nesse sentido, não se pode propor de modo válido uma formação sem uma “contraformação”:

Não se pode propor de modo válido uma formação que vise a aperfeiçoar um exercício profissional sem antes investigar o que os interessados sabem a partir do que eles fazem nesse mesmo exercício profissional. Não existe formação permanente sem uma “contraformação”, no decorrer da qual os formadores devem aprender o que os formandos fazem e por que o fazem. (SCHWARTZ, 2002a, p.119).

Com essas premissas, este estudo, ao tratar sobre o processo de formar para uma profissão, orienta-se não seguindo a noção de empregabilidade ou competitividade, mas a noção de profissão como uma forma histórica de realização de si, expressão de valores éticos, culturais e identitários (DUBAR, 2010).

Ademais, adotando a noção forte da cultura proposta por Yves Schwartz (2002a, p.114), entende-se que, no processo de formar para uma profissão, os “preciosos enigmas do trabalho” colocam questões, instigam as pesquisas, os programas de formação, o trabalho dos formadores universitários. Portanto, antes de especificamente deter-se sobre o processo de formar para o trabalho docente, será necessário tratar sobre o conceito de trabalho, bem como sobre seus processos e sobre seus enigmas.

1.2 Trabalho como experiência e atividade humana de trabalho

Conforme Jussara Brito (2004, p.107), a compreensão que se tem sobre os processos de trabalho articula-se com a concepção de trabalho utilizada na análise. Assim, “se tivermos uma visão limitada, genérica e pobre do trabalho, teremos também um tipo de análise que não explorará o movimento do processo de trabalho”. Com isso, corre-se o risco, por exemplo, de deixar de contemplar importantes e diversos sentidos do trabalho na vida das pessoas.

O trabalho, em sua dimensão ontológica, é fundante na vida dos homens e das mulheres. É pelo trabalho que o ser humano transforma a natureza com fins à sua subsistência e nesse movimento de transformar a natureza, transforma-se a si mesmo, nesse movimento de produzir a vida, produz-se a si mesmo (MARX, 2013). O trabalho é, pois, atividade humana de criação e de preservação da vida e ao pensar essa atividade, no contexto da sociedade capitalista, Marx lançou mão de unidades contraditórias para realizar sua análise: trabalho produtivo/trabalho improdutivo, trabalho material/trabalho imaterial, trabalho

simples/trabalho complexo, trabalho abstrato/trabalho concreto. E “a unidade contraditória do concreto e do abstrato é particularmente importante para o desenvolvimento de uma concepção singular do trabalho em Marx” (SPURK, 2003 apud BRITO, 2004, p.105).

Em outras palavras, ao buscar compreender o trabalho estruturado em um modo de produção fundado no sistema de troca (sistema capitalista), Marx (2008, 2011, 2013) utiliza as categorias abstrato e concreto para destacar que a mercadoria é produto e manifestação do trabalho em seu duplo caráter: “do trabalho útil, ou seja, das modalidades concretas dos distintos trabalhos que criam valores de uso, e do trabalho abstrato, do trabalho como gasto de força de trabalho” (MARX, 2011, p.175). Na análise empreendida, Marx aponta, portanto, unidades contraditórias importantes para denunciar e procurar combater a concepção do trabalhador como mão de obra ou como força de trabalho produzida pelo capital. O trabalho abstrato refere-se à força de trabalho gasta e cristalizada na forma de mercadorias, isto é, “o trabalho abstrato se liga, desta maneira, ao fetichismo da mercadoria” (SANTOS, 2000, p.123). Já o trabalho concreto diz respeito à atividade real das pessoas, ou seja, refere-se à “obra de homens concretos que mobilizam suas capacidades na produção de objetos úteis e diversificados” (SANTOS, 2000, p.123).

Para analisar e compreender a complexidade dos fenômenos do capitalismo, Marx considera que a mercadoria, como valor de troca, reduz o trabalho concreto (diferenciado) ao trabalho humano abstrato (igual). Diz ele:

Prescindindo do valor de uso dos corpos das mercadorias, resta nelas uma única propriedade: a de serem produtos do trabalho. Mas, mesmo o produto do trabalho já se transformou em nossas mãos. Se abstraímos seu valor de uso, abstraímos também os componentes [*Bestandteilen*] e formas corpóreas que fazem dele um valor de uso. O produto não é mais uma mesa, uma casa, um fio ou qualquer outra coisa útil. Todas as suas qualidades sensíveis foram apagadas. E também já não é mais o produto do carpinteiro, do pedreiro, do fiandeiro ou de qualquer outro trabalho produtivo determinado. Com o caráter útil dos produtos do trabalho desaparece o caráter útil dos trabalhos neles representados e, portanto, também as diferentes formas concretas desses trabalhos, que não mais se distinguem uns dos outros, sendo todos reduzidos a trabalho humano igual, a trabalho humano abstrato (MARX, 2013, p.116).

Nesse movimento, continua Marx (2013, p.116):

Deles não restou mais do que uma mesma objetividade fantasmagórica, uma simples geléia [Gallerte] de trabalho humano indiferenciado, i.e., de dispêndio de força de trabalho humana, sem consideração pela forma de seu dispêndio. Essas coisas representam apenas o fato de que em sua produção foi dispendida força de trabalho humana, foi acumulado trabalho humano. Como cristais dessa substância social que lhes é comum, elas são valores – valores de mercadoria.

Marx reconhece que todo ato de trabalho é qualitativamente diversificado e que “os diferentes valores de uso são, ademais, os produtos da atividade de distintos indivíduos; quer dizer, o resultado de trabalhos que diferem individualmente”. Contudo, ele considera que, como mercadoria que se troca, a abstração feita quotidianamente sob o modo de produção capitalista neutraliza essas diferenças e, portanto, os valores de troca representam trabalho igual, “trabalho no qual desaparece a individualidade dos trabalhadores” (MARX, 2008, p.54).

Trata-se de um esforço teórico no qual, ao pretender apreender as contradições do capitalismo, Marx dá ênfase ao trabalho humano abstrato. Todavia, isso não significa dizer que ele tenha ignorado o trabalho concreto, como assinala Alves (2010, p.64):

Ao longo de todo *O capital*, Marx se reporta em vários momentos às situações concretas e retoma, por exemplo, os relatórios dos inspetores de fábrica. A análise da exploração capitalista em Marx não se secciona (no sentido de simples ruptura) do processo de trabalho, como também não é meramente aderente a ele. A perspectiva dialética altera essa relação.

Nos termos de Fausto (1987, p.150): “Tudo o que Marx faz é apresentar essa realidade contraditória como contraditória”. Não se trata de uma relação de ruptura, mas de uma relação dialética, com “o interesse de mostrar que se passa aí de um universo qualitativamente diverso a um universo sem qualidade ou de qualidade homogênea” (FAUSTO, 1987, p.151).

Schwartz (1988 *apud* SANTOS, 2000, p.124), ao analisar essa abstração e neutralização no marxismo, considera que elas se explicam por que, em Marx, a força de trabalho é expressa sob “os valores das mercadorias necessárias à sua manutenção/reprodução” e não pela sua atividade concreta dentro do processo de trabalho:

Penso que, para Marx, a distinção entre trabalho concreto e trabalho abstrato tem como objetivo chamar a atenção sobre o que para ele é essencial – o trabalho abstrato. Porque o âmago da exploração capitalista é o trabalho abstrato, e é a partir dele, e não do trabalho concreto, que podemos definir os conceitos de mais-valia e de exploração. Por isso, penso que para ele a noção de trabalho concreto não é tão essencial. O tempo social de trabalho é o que permite definir o valor de troca, que ultrapassa toda a experiência do trabalho concreto. (SCHWARTZ, 2006, p.459).

No entanto, analisa Schwartz (1988 *apud* SANTOS, 2000, p.124):

Julgar que, em certos momentos, nós podemos subsumir todo o pensamento do trabalho sob a forma unicamente abstrata é crer que, no homem, a humanidade

produtora poderia se colocar entre parênteses; que cessam em horas fixas as potencialidades de apropriação das conjunturas concretas; que a parte de comensurabilidade de destino entre os homens é regularmente quebrada.

Essa ponderação evidencia o fato de que, na atividade humana de trabalho, o valor de uso, obra de um trabalho concreto, mesmo sob a dominação do processo de valorização, não desaparece, pois é por meio do trabalho concreto que homens e mulheres concretos, em sua corporeidade, sua linguagem, seus desejos, realizam sua atividade de trabalho. Conforme Bernard Charlot (2008, p.85), “não se trata de dizer que Marx se enganou”.

[No entanto,] trata-se de dizer que o trabalho não é somente conceito abstrato, mas é também experiência concreta, que ele não é somente valor de troca, mas é também valor de uso, que ele não é somente momento de exploração e de dominação, mas é também momento de formação e de partilha de uma atividade. A palavra “também” é aqui essencial porque ela indica que não se trata de substituir uma abordagem por outra, mas de pensá-las juntas.

Nas palavras de Alves (2010, p.64), “mesmo com a compreensão de que a produção capitalista congrega em seu interior o processo de trabalho”, as análises sobre o trabalho necessitam garantir certa “vigilância” e “disciplina“, “disciplina em termos de uma exigência ética e epistemológica com o intuito de não obscurecer o que fazem homens e mulheres concretos”.

Essa exigência ética e epistemológica é assim justificada por Alves (2010, p.64):

O atravessar da aparência dos fenômenos está no âmago da dialética, daí que se ao abordarmos o trabalho concreto nos perdermos em seu interior, isso retira o rigor da análise. De outra parte, é do mesmo modo problemática a fixação do polo oposto, o trabalho abstrato, ainda que o resultado seja diferente. Ora, deslastrado do trabalho concreto, a análise supostamente guiada pelo trabalho abstrato pode derivar por um universo de conceitos sem apreender efetivamente o objeto sobre o qual se debruça, mas não somente isso, pois o risco é de se construir um horizonte em que prevalece o desinteresse pelas situações concretas de trabalho.

Ciente dessa exigência, a noção de atividade humana de trabalho²⁰, adotada pela Ergologia, se aproxima do conceito de trabalho concreto. Isso significa dizer que, se nos “aproximarmos dos problemas do trabalho unicamente a partir do trabalho abstrato, não chegaremos à perspectiva da Ergologia. Isso tampouco vai nos conduzir à Ergonomia da

²⁰Para melhor compreensão da noção de atividade no sentido que lhe confere a Ergologia e adotada neste estudo, a distinção feita por Louis Durrive (SCHWARTZ; DURRIVE, 2007, p.19) entre os conceitos de ação e atividade é esclarecedora: “a ação tem um início e um fim determinados; ela pode ser identificada (gesto, marca), imputada a uma decisão, submetida a uma razão: por exemplo, um modo de uso é uma lista de ações. Já a atividade é um élan de vida e de saúde, sem limite predefinido, que sintetiza, atravessa e liga tudo o que as disciplinas têm representado separadamente: o corpo e o espírito; o individual e o coletivo; o fazer e os valores; o privado e o profissional, o imposto e o desejado, etc.”.

Atividade” (SCHWARTZ, 2006, p.459). É nesse sentido que nos parece profícuo e importante buscar um diálogo com a abordagem ergológica do trabalho, em seus aportes epistemológicos, conceituais e metodológicos. Afinal, em nosso entendimento, essa abordagem alerta para o risco de “um pensamento linear e que não faz jus ao complexo e contraditório movimento da realidade social” (ALVES, 2010, p.65). Para Alves (2010, p.82), a Ergologia “propõe uma atitude filosoficamente atenta à atividade humana de trabalho” e, dessa forma, “corresponde a uma profunda abertura para o entendimento das complexidades” que envolvem essa atividade, que envolvem o trabalho concreto.

No entanto, vale esclarecer que a categoria trabalho concreto, apesar de parecida, não corresponde à noção de trabalho real da Ergonomia da Atividade. Em Marx, o trabalho concreto representa o trabalho produtor de valor de uso, ou seja, “ele designa o processo de fabricação de valor de uso” (SCHWARTZ, 2006, p.459). Já para os ergonomistas, em um mesmo trabalho concreto ocorrem diversas formas de trabalho real, tendo em vista as circunstâncias singulares e as distintas variabilidades (SCHWARTZ, 2006). Senão vejamos:

Os ergonomistas sempre situam a atividade em torno da necessidade de gerir variabilidades de um processo de trabalho. É claro que o mesmo trabalho concreto, que supõe os mesmos objetos de trabalho e as mesmas ferramentas, sofre muitas variabilidades, que criam diferenças entre os trabalhos reais para um mesmo trabalho concreto. Não é exatamente a mesma noção, é parecida. (SCHWARTZ, 2006, p.459).

Essa necessidade de gerir variabilidades presente em toda situação de trabalho é evidenciada pelos ergonomistas por meio da distância sempre existente entre o trabalho prescrito e o trabalho real. E a Ergologia, ao compartilhar dessa tese com a Ergonomia da Atividade e, portanto, ao adotar a concepção do trabalho como uma atividade humana sempre singular, procura ampliar esse conceito e se configura não como uma disciplina, mas como um modo de analisar o trabalho para melhor conhecê-lo, bem como para melhor conhecer suas relações.

Definida “como o estudo das atividades humanas naquilo que elas exigem, a fim de serem apreciadas e conhecidas, do encontro de múltiplos saberes e de experiências diversas” (FRANÇA, 2004, p.123), a Ergologia – cujos aportes fundamentais dialogam com a Ergonomia da Atividade e avançam por um viés filosófico advindo da filosofia da vida de George Canguilhem – chama nossa atenção por pensar a atividade humana a partir das configurações históricas da experiência concreta dos sujeitos.

Ao pensar a atividade de trabalho, a Ergologia dá centralidade ao trabalho concreto, cotidianamente realizado por homens e mulheres, considerando seu engajamento, suas fugas, suas escolhas, desejos, frustrações, constrangimentos, enfim, suas experiências concretas. Nessa perspectiva, o trabalho é tomado como experiência.

A atividade de trabalho é sempre, de alguma forma, história e, portanto, suas condições de realização não podem ser antecipadas. Schwartz (2016, p.179-180) pondera:

Toda vida humana, porque ela é em parte uma experiência, é atravessada de história. Mas, quando se trata do trabalho, se isto é verdade também, não se trata de uma “pequena história”, de uma história marcada pelo acaso das vidas individuais: nenhuma situação humana, sem dúvida, concentra, “carrega” com ela tantos sedimentos, condensações, marcas de debates da história das sociedades humanas com elas mesmas quanto as situações de trabalho: os conhecimentos acionados, os sistemas produtivos, as tecnologias utilizadas, as formas de organização, os procedimentos escolhidos, os valores de uso selecionados e, por detrás, as relações sociais que se entrelaçam e opõem os homens entre si, tudo isto cristaliza produtos da história anterior da humanidade e dos povos.

Enquanto história, o trabalho é apelo à pessoa, à sua memória, a seus valores e, portanto, inexoravelmente é uma experiência. São esses “recursos engendrados no histórico” que nos permitem alcançar e conhecer a atividade de trabalho. Uma atividade que “por meio de saberes recombina, produzidos, transmitidos ou deixados em repouso, é uma experiência, uma tentativa permanente de fabricação de um ‘viver em comum’” (SCHWARTZ, 2016, p.187).

Com George Canguilhem (2012, p.17), também somos levados a pensar na experiência como um recurso engendrado na vida, engendrado na busca pelo conhecimento da vida, quando ele nos indica que a experiência é sempre um risco e que com ela aprendemos: “Aprendemos com nossas funções nas experiências e, em seguida, nossas funções são experiências formalizadas. E a experiência é, em primeiro lugar, a função geral do vivente, quer dizer, seu debate com o meio”.

Ademais, o diálogo com o pensamento de Thompson (1981) também é enriquecedor na medida em que esse autor destaca a importância da experiência no processo de construção do conhecimento, sendo, portanto, uma categoria determinante ao sempre propor novas questões. Em Thompson (1981, p.15), a experiência é compreendida como uma “resposta mental e emocional, seja de um indivíduo ou de um grupo social, a muitos acontecimentos inter-relacionados ou a muitas repetições do mesmo tipo de acontecimento”. E, portanto:

Essa experiência é determinante, no sentido de que exerce pressões sobre a consciência social existente, propõe novas questões e proporciona grande parte do material sobre o qual se desenvolvem os exercícios intelectuais mais elaborados (THOMPSON, 1981, p.16).

A experiência, diz Thompson (1981, p.16), “não surge sem pensamento. Surge porque homens e mulheres (e não apenas filósofos) são racionais, e refletem sobre o que acontece com eles e ao seu mundo”. Em outros termos, “fora dos recintos da universidade, outro tipo de produção de conhecimento se processa o tempo todo”. Conhecimento que não pode ser desprezado ou desconsiderado quando se pretende compreender os modos de produção e de constituição sociais, pois, “frente a essas experiências gerais, velhos sistemas conceptuais podem desmoronar e novas problemáticas podem insistir em impor sua presença” (THOMPSON, 1981, p.17).

Trata-se, nessa visão, de se recolocar na análise a “experiência humana” e efetivar, de uma maneira distinta e fundamental, a correspondência entre o modo de produção e o processo histórico. Nesse movimento:

Os homens e mulheres também retornam como sujeitos, dentro desse termo – não como sujeitos autônomos, “indivíduos livres”, mas como pessoas que experimentam suas situações e relações produtivas determinadas como necessidades e interesses e como antagonismos, e em seguida “tratam” essa experiência em sua *consciência* e sua *cultura* [...] das mais complexas maneiras [...] e em seguida [...] agem, por sua vez, sobre sua situação determinada (THOMPSON, 1981, p.182, grifo do autor).

Trata-se, pois, de reconhecer a experiência como um conhecimento válido e efetivo, “mas dentro de determinados limites”. Logo, a questão pertinente a ser colocada é sobre a “maneira de alcançá-la ou produzi-la” (THOMPSON, 1981, p.16). Nesse aspecto, Schwartz (2010, p.44), ao denominar o trabalho como experiência, considera que há a necessidade de se fazer uma distinção importante:

É preciso, então, distinguir a experiência do trabalho e o trabalho como experiência. Na experiência, pode haver rotinas e, se não dizemos mais, a experiência pode ser um obstáculo à ampliação ou ao enriquecimento. Com efeito, não é por que ficamos muito tempo em uma mesma situação de trabalho, que capitalizamos fortemente algo e a simples duração não produz como tal algo positivo. A antiguidade somente pode ser positiva se, previamente, pensamos naquilo que denomino o trabalho como experiência.

Isso significa que pensar o trabalho como experiência é reconhecer que há saberes a serem aprendidos com a experiência, são os “saberes investidos”. Trata-se de conhecimentos que, distintos dos saberes formais, advêm da “experiência que deve ser investida em situações

históricas” (SCHWARTZ, 2010, p.44). O trabalho como experiência constitui-se, portanto, como a necessidade de negociar o encontro entre os saberes formais e os saberes investidos. Explica Schwartz (2010, p.44):

É porque não há uma atividade de trabalho que não tenha necessidade de gerir, negociar esse encontro, que há fortemente apelo à pessoa, à sua memória, aos seus debates internos, aos seus hábitos quase domados em seu corpo, a uma multidão de coisas que são os mistérios da experiência. É isso que faz com que a antiguidade possa ter valor.

Ademais, o trabalho constitui-se como uma experiência individual e coletiva na medida em que toda situação de trabalho envolve as “dramáticas”, “os usos de si”, entendido como o uso que a própria pessoa faz de si – “o que revela compromissos microgestionários”; e o uso que dela é feito por outros – “o que vai das normas econômico-produtivas às instruções operacionais” (SCHWARTZ, 2004b, p.25). Trabalho como experiência, como “uso de si” supõe e abarca todos esses compromissos explícitos, assim como aqueles silenciosamente definidos, que afetam o engajamento das pessoas e dos grupos nas distintas situações de trabalho.

Quando se diz que o trabalho é uso de si, isto quer dizer que ele é o lugar de um problema, de uma tensão problemática, de um espaço de possíveis sempre a se negociar: há não execução, mas uso, e isto supõe um espectro contínuo de modalidades. É o indivíduo no seu ser que é convocado; são, mesmo no inaparente, recursos e capacidades infinitamente mais vastos que os que são explicitados, que a tarefa cotidiana requer. (SCHWARTZ, 2000, p.41).

Ao considerar o trabalho como um “lugar de possíveis sempre a se negociar”, destaca-se o seu caráter enigmático. Afinal, nunca poderemos saber totalmente tudo o que está em jogo na atividade de trabalho, na qual os atores sociais são, individual e coletivamente, convocados em seus debates internos, em sua atividade corporal, mental, social, em sua história pessoal e coletiva, a arbitrarem e a reconstruírem as prescrições que lhe são impostas.

Para essa percepção do trabalho em seu caráter enigmático, a Ergonomia da Atividade contribuiu de maneira decisiva ao formular, teoricamente, a distância entre o trabalho prescrito e aquele que efetivamente é realizado. No entanto, a Psicologia do Trabalho, em especial com os estudos de Yves Clot (2010), fez avançar essa discussão ao considerar que não há convergência entre a atividade realizada e a atividade real.

Clot (2010, p.103) analisa que, na atividade, as reações não realizadas, ou seja, as reações “recalcadas, formam resíduos incontrolados que acabam adquirindo ainda mais

energia para exercer, na atividade do indivíduo, uma influência contra a qual ele pode ficar sem defesa”. Nesse sentido, completa Clot (2010, p.103-104):

O real da atividade é, igualmente, o que não se faz, o que se tenta fazer sem ser bem-sucedido – o drama dos fracassos – o que se desejaria ou poderia ter feito e o que se pensa ser capaz de fazer noutro lugar. É convém acrescentar – paradoxo frequente – o que se faz para evitar fazer o que deve ser feito, o que deve ser feito, assim como o que se tinha feito a contragosto. A atividade possui, portanto, um conteúdo cuja abordagem demasiada cognitiva da consciência, como representação da ação, priva de seus conflitos vitais. Ora, a existência dos sujeitos é tecida nesses conflitos vitais, que eles procuram reverter em intenções mentais, para deles se desprenderem. A atividade é uma provocação subjetiva mediante a qual o indivíduo se avalia a si próprio e aos outros para ter a oportunidade de vir a realizar o que deve ser feito. As atividades suspensas, contrariadas ou impedidas – até mesmo, as contra-atividades – devem ser incluídas na análise.

Em síntese, segundo essa percepção, entende-se que a atividade real não converge com a atividade realizada uma vez que a pessoa, ao realizar suas atividades, mobiliza e enfrenta conflitos vitais que envolvem inclusive aquilo que ela deixa de fazer ou não consegue realizar.

Assim, a atividade de trabalho carrega, indelevelmente, um caráter enigmático porque traz em si sempre um misto de visível e invisível, isto é, uma parte visível – que corresponde às prescrições, normas, políticas, recursos, etc. – e uma parte invisível – que corresponde aos enigmas do trabalho real. Ou usando as palavras de Daniellou (2004, p.2), uma parte invisível que corresponde à própria história dos homens e das mulheres, “a seu corpo que aprende e envelhece, a uma multidão de experiências de trabalho e de vida”. Em suma, “o trabalho envolve inteiramente aquele que trabalha, tem sempre um caráter inventivo e, neste sentido, é enigmático” (BRITO, 2009a, p.3). São esses enigmas do trabalho que impulsionam distintas disciplinas, diversas áreas de pesquisa e dentre elas, neste estudo, destaca-se a abordagem ergológica.

1.2.1 A abordagem ergológica do trabalho: a atividade como um nó de debates

A abordagem ergológica se apresenta como uma perspectiva importante para a análise do trabalho, ao possibilitar a apreciação dos “usos de si” inerentes a toda situação laboral e, assim, propiciar um conhecimento sobre:

O peso do mal-uso em termos de exploração, de desemprego, de humilhações e, ao mesmo tempo, aqueles dos laços coletivos e de potencialidades formadoras engendradas por estas diferentes configurações concretas. (SCHWARTZ, 2000a, p.43).

No que concerne, especificamente, às pesquisas que discutem a relação Trabalho e Educação,²¹ a abordagem ergológica constitui-se como uma perspectiva que, de certa forma, propõe uma virada no olhar, pois, de maneira geral, em sua imensa maioria, essas pesquisas privilegiam e realizam estudos rigorosos sobre “o peso do mal-uso”. Para tanto, valem-se de uma análise sobre “as mediações de segunda ordem²² estruturadas em hierarquias de dominação, opressão e subordinação, indispensáveis à reprodução sociometabólica do capital” (TIRIBA, 2015, p.125). E essa priorização pode ser compreendida tendo em vista que:

Sob a égide do capital, as mudanças no mundo do trabalho, em especial a crise do regime fordista de acumulação e regulação das relações de trabalho e da vida social, não deixaram tréguas aos pesquisadores, exigindo-nos a análise dos processos educativos e de outros processos de sociabilidade da classe trabalhadora aos imperativos do capital. (TIRIBA, 2015, p.125).

Concordando que essa é uma análise fundamental, entendemos que ela pode ser potencializada pelo estudo dos “dramáticos usos de si”. E, conforme assevera Schwartz (2000a, p.43):

Não estudar neste nível as evoluções ou as involuções do uso de si por si, que se deslocam nas formas de uso requeridas pelas forças produtivas em mutação, dominadas por forças estranhas, é, sem dúvida, arriscar-se a não compreender as mudanças que se operam no nível mais explícito da consciência de classe e do posicionamento nos incertos objetivos sociais.

Mobilizada por esse entendimento, a abordagem ergológica do trabalho orienta-se com base em quatro pressupostos, como descreve Brito (2004, p.104):

Pensar o geral e o específico, segundo a dialética entre o universal e o singular, considerando todas as formas de atividades atuais, é o primeiro pressuposto da abordagem ergológica. Como prática pluridisciplinar em torno de um núcleo de preocupações comuns, essa abordagem apresenta, como segundo pressuposto, a articulação entre as diversas disciplinas e, sobretudo, a interrogação sobre seus saberes. O terceiro pressuposto metodológico dessa abordagem é encontrar em todas as atividades situadas as normas antecedentes e as variabilidades, as normas que se impõem e as normas que se instauram, assim como entende que a análise do trabalho é inseparável do campo dos valores, da epistemologia e da ética. O trabalho é sempre um lugar de escolhas, um destino a viver (devir), engaja as pessoas. O quarto pressuposto ergológico se refere à promoção de certo regime de produção de saberes sobre o humano, pois o encontro sempre histórico entre os dois saberes (científicos e práticos) não pode ser antecipado; é sempre uma descoberta.

²¹ A relação trabalho e educação constituiu-se como uma área de pesquisa, com grande força, a partir dos anos de 1970, a ponto de na década seguinte ser criado um grupo de trabalho próprio na Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação – ANPed: o GT Trabalho e Educação (OLIVEIRA, 2003, p.15).

²² Ver Mészáros (2011).

Trataremos, no decorrer deste capítulo, de cada um desses pressupostos. No entanto, neste ponto, interessa-nos discorrer sobre o primeiro e o terceiro pressupostos da análise ergológica do trabalho. O primeiro pressuposto, ou seja, “pensar o geral e o específico, segundo a dialética entre o universal e o singular”, vincula-se à evolução e a efervescência do debate proposto pela Ergonomia da Atividade sobre a distância sempre existente entre o trabalho prescrito e o trabalho real. É a partir desse debate que surge a noção de atividade de trabalho, pela Ergologia que, para muitos, “é mais fértil que a noção de trabalho real” (BRITO, 2009a, p.3) por permitir “tanto compreender os condicionantes econômicos e sociais dos processos produtivos quanto reconhecer a história singular que se faz no cotidiano desses processos” (BRITO, 2009a, p.4).

A efervescência da noção de atividade de trabalho está vinculada também ao seu caráter de mediação entre o “micro” (o espaço-tempo onde ocorre o processo de trabalho) e o “macro” (seu contexto social, econômico e político), entre o local e o global. Se aparentemente a noção de atividade refere-se a um plano muito específico e local do trabalho (seu nível “micro”), sua aceção tem sido renovada pela indicação de que o foco sobre o micro remete ao macro – e vice-versa. (BRITO, 2009a, p.4).

Ao propor pensar o geral e o específico nesse vaivém, nessa dialética entre o universal e o singular, a Ergologia, por meio de um olhar que focaliza e procura conhecer as dinâmicas locais, suas dificuldades e possibilidades, busca identificar, conhecer “as marcas da história de uma sociedade (seu desenvolvimento científico e cultural, as relações de poder instituídas) e seus valores” (BRITO, 2009a, p.4).

Nas palavras de Schwartz (2011, p.33), a atividade de trabalho “não cessa de ligar um vaivém entre o micro do trabalho e o macro da vida social” e nesse vaivém “não deixa incólume nenhum dos dois níveis. O que quer dizer que a história da vida econômica, política, social, não pode ser escrita sem um olhar sobre os múltiplos vaivéns”.

Nesses termos, a postura de vaivém entre o micro e o macro é uma exigência ergológica fundante na medida em que somente assim se pode evitar o risco de uma análise míope que desconsidere as microescolhas, as microdecisões, as dramáticas locais que fazem a história ou que, por outro lado, perca de vista as grandes questões sociais, econômicas, políticas e culturais.

“Estamos sempre em situações de trabalho que têm histórias, particularidades, dentro de relações econômicas nas quais as exigências e as formas de regulação continuam a pesar”, diz Schwartz (2011, p.28). Dessa forma, “dentro do infinitamente pequeno do trabalho,

encontram-se os maiores problemas do político” (SCHWARTZ, 2011, p.33). A perspectiva ergológica obriga “colar permanentemente o micro e o macro, a partir do momento em que ela aponta o fato de que toda atividade de trabalho encontra escolhas, debates de normas e logo encontros de valores” (SCHWARTZ, 2011, p.33).

A atividade de trabalho, segundo Schwartz (1996, p.151), não é de simples entendimento e conceituação, pois “articula inextricavelmente o antropológico, o histórico, heranças imemoriais e relações sociais extremamente carregadas de sentido”, por trazer uma parte invisível, impalpável e, acima de tudo, porque a atividade “é sempre lugar de uma dramática”, um lugar de “usos de si” (por si e pelos outros), é “sempre um destino a viver” (SCHWARTZ, 2004a, p.25).

“Lugar de uma dramática”, pois, ao realizar nossa atividade de trabalho, escolhemos, fazemos opções, tomamos decisões, muitas vezes, em situações contraditórias e conflituosas:

É que escolhendo as hipóteses, escolhendo trabalhar com tal pessoa mais do que com outra, ser atento mais com isto do que com aquilo, tratar a pessoa que se tem à sua frente de tal maneira mais do que a outra, enfim, fazendo todas essas escolhas, engajamos os outros com os quais trabalhamos. (SCHWARTZ; DURRIVE, 2007, p.193).

Lugar de “dramáticas” porque, de certo modo, nunca trabalhamos sozinhos, há uma realidade coletiva. “A partir do momento em que há uso e não simplesmente execução, o uso encontra os outros”, representados pelos modos de vida, pelas relações técnicas, sociais, políticas, culturais etc. “Os outros” estão presentes na intimidade das nossas escolhas e têm a ver com distintas dimensões: o cultural, o histórico, o filosófico, o ético, o técnico etc. (SCHWARTZ; DURRIVE, 2007, p.194).

Caracterizando a atividade humana de trabalho como um lugar de escolhas, um lugar de “dramáticas” – não no sentido de um drama ou de uma tragédia, mas no sentido de que as coisas acontecem –, Schwartz e Durrive (2007, p.205) recorrem a George Canguilhem para defini-la como um “debate de normas entre um ser vivo – um ‘corpo-si’ – e um meio saturado de valores”. Essa definição nos leva a refletir sobre o terceiro pressuposto da abordagem ergológica, que é “encontrar em todas as atividades situadas as normas antecedentes e as variabilidades, as normas que se impõem e as normas que se instauram” (BRITO, 2004, p.104), bem como nos leva a buscar compreender a noção de “corpo-si”, a noção de meio e os valores envolvidos nesse debate.

George Canguilhem (2012, p.158-159), em suas reflexões sobre a relação vivente-meio, entende que, “entre o vivente e o meio, a relação se estabelece como um debate, ao qual o vivente leva suas normas próprias de apreciação das situações”. Normas entendidas como o conjunto de valores estabelecidos, e debate não como “em uma luta, ou em uma oposição”, mas na perspectiva de que “uma vida sadia, uma vida confiante em sua existência, em seus valores, é uma vida em flexão, em maleabilidade”. Sendo assim, ser saudável é ser capaz de ser normativo em relação ao meio. Ademais, o homem, como ser histórico, reage às provocações do meio de maneira diversificada, visto que “o homem pode trazer muitas soluções para um mesmo problema apresentado pelo meio. O meio propõe sem jamais impor uma solução” (CANGUILHEM, 2012, p.153).

É, pois, estabelecendo um diálogo com essas análises sobre o ser vivo, realizadas por Canguilhem e com a Ergonomia da Atividade (trabalho prescrito/trabalho real), que a “tomada de posição ergológica” caracteriza toda atividade humana de trabalho:

Como um nó de debates entre normas antecedentes e tentativas de “renormalização” na relação com o meio. Debates frequentemente invisíveis, sustentados em primeiro lugar sobre as normas operatórias, mas sem descontinuidade com as normas de vida que todo meio histórico veicula como misto de valores consensuais e valores contraditórios. (SCHWARTZ, 2011, p.34).

Assim, para a Ergologia, nas situações de trabalho:

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

De certa forma, a noção de normas antecedentes amplia o conceito de trabalho prescrito na medida em que elas se vinculam aos regulamentos, procedimentos e tecnologias encontradas nas distintas situações de trabalho, mas se referem também ao conhecimento técnico-científico e cultural da sociedade e a seu conjunto de valores (BRITO, 2016b). Importante perceber que tanto o trabalho prescrito quanto as normas antecedentes dizem respeito “ao que é dado, exigido e apresentado ao trabalhador antes de a atividade ter início”.

Mas, “com o conceito de normas antecedentes podemos vislumbrar outros níveis de prescrição do trabalho, que muitas vezes não são apreendidos como tal” (BRITO, 2016b, p.6).

Schwartz e Durrive (2007) consideram que ao se dar atenção, ao se buscar o debate de normas, tocamos naquilo que importa, naquilo que tem valor para o sujeito em sua atividade e, assim, abre-se a possibilidade de transformação do trabalho. Em suma:

Passar pelo debate de normas é colocar o dedo na dinâmica que escapa a toda objetivação, que é a tentativa muito difícil e frágil de encontrar este equilíbrio entre minhas normas e as dos meus vizinhos; minhas normas e as de um coletivo e de uma organização; minhas normas e as do universo político em que eu estou. Então, mexemos com o que tem valor para o sujeito, com o que não é, em princípio, sua fraqueza ou sua doença, mas com o que é, em princípio, sua tensão em direção à saúde. É a partir daí que se pode achar as alavancas para transformar a situação. (SCHWARTZ; DURRIVE, 2007, p.200).

Ora, se atividade de trabalho se caracteriza como um “debate de normas” ou como um debate de valores, para conhecê-la será preciso buscar compreender esse debate. Dessa forma, é pressuposto básico para a abordagem ergológica (terceiro pressuposto referido anteriormente) encontrar as normas antecedentes, as normas que se impõem e se instauram. Como um lugar de escolhas, a atividade de trabalho engaja as pessoas e, nesse sentido, sua análise é inseparável do campo dos valores, da epistemologia e da ética.

As prescrições, embora necessárias, são constrangimentos que precisam ser arbitrados. As normas servem para garantir a realização das atividades, mas, muitas vezes, são contraditórias, ineficazes, perturbadoras. Podem ser apresentadas em excesso ou de forma insuficiente, podem ser adequadas e, também, inadequadas. No entanto, serão sempre reavaliadas, retrabalhadas, geridas, uma vez que “o próprio do vivente é fazer seu meio, compor seu meio” (CANGUILHEM, 2012, p.155).

Com o intuito de assinalar “a dificuldade de pensar o sujeito da atividade”, Schwartz e Durrive (2007, p.44) chamam de “corpo-si” a entidade que racionaliza, escolhe e delibera na atividade de trabalho. Uma entidade enigmática, um “corpo-si” que não se reduz ao biológico, mas envolve também o cultural, o histórico, o intelectual, o consciente e o inconsciente.

Dizem eles:

Nós trabalhamos nosso corpo, nós o trabalhamos permanentemente pela nossa experiência de vida – e, portanto, por nossas paixões, por nossos desejos, por nossas experiências. Em consequência, a maneira pela qual formamos nosso corpo não é de forma alguma algo de “puramente biológico”. (SCHWARTZ; DURRIVE, 2007, p.199).

Numa tentativa de compreender essa categoria enigmática do “corpo-si” podemos sintetizar que “existe um nível do si que é o corpo inserido na vida; é o corpo a partir do fato de que somos parte do mundo da vida”. Mas, “ao mesmo tempo, o ‘si’ é domado”, isto é, está imerso em uma cultura e, portanto, “é atravessado e saturado de valores, de histórias, de conflitos, de normas antagônicas”. Além disso, o “si” é também história e “há todos os tipos de normas, regras e leis com as quais seu desejo deve se defrontar” (SCHWARTZ; DURRIVE, 2007, p.202-203).

Nessa perspectiva, a atividade de trabalho engaja a pessoa, individualmente e coletivamente, em sua inteireza. Os valores individuais e coletivos são partes fundamentais, na medida em que “por trás de tudo o que está em jogo há valores agindo”. São valores “da ordem do político, da ética ou das relações interpessoais – pode ser a angústia de fazer mal feito, que te paralisa, por exemplo”, ou seja, valores que nem sempre podem ser mensurados (SCHWARTZ; DURRIVE, 2007, p.205).

Trata-se de pensar a atividade como um debate de valores, arbitrado e racionalizado por um “corpo-si” em um meio adverso, em um “meio sempre infiel”:

“O meio é sempre infiel” (retomando essa fórmula tão bela de Georges Canguilhem, que ele aplica ao meio vivo, mas a *fortiori* aplico aos meios ou aos ambientes técnicos). Dito de outra forma, todos os tipos de infidelidades se combinam, se acumulam, se reforçam uma na outra, no conjunto de um ambiente de trabalho que é também um ambiente técnico, um ambiente humano, um ambiente cultural. Isso faz com que nunca se possa pretender listar totalmente, de maneira exaustiva, tudo aquilo que constitui um meio de trabalho. (SCHWARTZ; DURRIVE, 2007, p.191).

Assim como não se pode pretender abarcar de maneira exaustiva aquilo que constitui o meio de trabalho, a Ergonomia da Atividade e a Ergologia demonstram, também, que não se pode pretender antecipar totalmente aquilo que acontece nas situações de trabalho, uma vez que, ao realizar sua atividade, os homens e as mulheres encontram distintas variabilidades que envolvem os sistemas técnicos e organizacionais, mas envolvem também suas próprias variabilidades, ou seja, sua fadiga, seu ritmo, sua experiência etc. O trabalho realizado jamais corresponde à forma pela qual foi pensado, idealizado, representado. Nesse sentido, a atividade de trabalho compreende:

A maneira pela qual as pessoas se engajam na gestão dos objetivos do trabalho, num lugar e num tempo determinado, servindo-se dos meios disponíveis ou inventando outros meios. Para essa gestão, isto é, para fazer frente às variabilidades que se apresentam, e também para produzir sentido no trabalho, a pessoa se engaja por

inteiro, a cada momento, com seu corpo biológico, sua inteligência, seu psiquismo, e com os respectivos conhecimentos tomados no decorrer de sua história e nas relações com os outros. A atividade é, então, uma noção que deve ser associada à dinâmica da própria vida. (TELLES; ALVAREZ, 2004, p.71-72).

Em síntese, a análise realizada sob o ponto de vista da atividade permite pensar o trabalho como experiência, pois, por essa perspectiva, é possível considerar o envolvimento da pessoa por inteiro, em suas capacidades, seus limites, sua inventividade, seus valores, suas relações. Além disso, ao pressupor e promover o encontro entre os saberes que são anteriormente elaborados e aqueles investidos na experiência, essa perspectiva nos leva a reconhecer que, para compreendermos “algo de nossa história e para agir na história”, precisamos do conceito para explicitar e compreender o debate permanente entre normas, entre valores (SCHWARTZ; DURRIVE, 2007, p.205). Por certo, a perspectiva ergológica exige que a análise coloque em debate, permanentemente, “experiências de vida e de trabalho; e conceitos, sempre provisórios, com relação a essas experiências; mas indispensáveis para tentar construir alguma coisa coletivamente a partir desses debates” (SCHWARTZ; DURRIVE, 2007, p.206). E o trabalho docente analisado considerando esses debates, a partir do ponto de vista da atividade? E a formação para o trabalho do professor, nessa perspectiva? São esses os questionamentos que norteiam as reflexões apresentadas a seguir.

1.3 A especificidade do trabalho docente como objeto de análise

A pesquisa sobre o trabalho docente é bastante recente no Brasil e emergiu, sobretudo, com a constituição e fecundidade da área Trabalho e Educação, a partir do final da década de 1970. De maneira geral, são estudos que, ao pensar a natureza do trabalho pedagógico, problematizam temas como: relações de trabalho na escola, formação docente, organização e gestão do trabalho, relações de gênero, questões da subjetividade etc. Mas, a partir do final da década de 1990, as discussões “trazem como elemento a ameaça ou perda efetiva de autonomia vivida pelos professores ante as reformas educacionais que se iniciavam naquele momento nos países centrais” (OLIVEIRA, 2003, p.27).

Evangelista e Triches (2014), em seus estudos, demonstram como as reformas iniciadas a partir de 1990 e intensificadas, desde então, articulam-se com os interesses dominantes e com proposições de Organizações Multilaterais (OM) que coordenam e formulam as políticas educacionais para o mundo. São reformas que, segundo as autoras, se traduzem em políticas educacionais que super-responsabilizam os professores pelos

problemas brasileiros, promovem sua desqualificação, despolitizam sua inserção social e obscurecem os problemas econômicos, bem como suas possíveis soluções. Dessa forma, as autoras demonstram que, por meio de um discurso ideológico e emblemático, as reformas e políticas públicas para a formação e para o trabalho do professor tentam ludibriar e criar consensos em torno de uma concepção de mundo burguesa.

Por sua vez, Oliveira (2003, p.24) destaca que “grandes polarizações” marcaram os estudos sobre o trabalho docente nas últimas décadas:

A forte influência marxista sobre os estudos trouxe para o debate elementos que geraram muitas controvérsias, entre elas talvez as mais marcantes tenham sido: a leitura com relação às formas de exploração do trabalho na escola, a aplicabilidade ou não da teoria da mais-valia nas escolas públicas e privadas; o caráter produtivo ou improdutivo do trabalho escolar, sua alienação ou suposta autonomia; a questão do controle; a relação de hierarquia, entre outras. (OLIVEIRA, 2003, p.24).

Nessa linha de debate, tendo por base a distinção estabelecida por Marx sobre o trabalho material/trabalho imaterial,²³ Demerval Saviani (1986) e Vitor Paro (2006) consideram que o trabalho docente tem especificidades importantes, exigindo uma análise distinta daquelas realizadas quando o trabalho se refere à produção material.

Saviani (1986, p.81) entende que o trabalho do professor, como um trabalho não material, pela sua própria natureza, não pode ser subordinado realmente pelo capital. Essa impossibilidade se dá porque, em seu entendimento, a aula é o produto da atividade pedagógica e seu consumo não se separa do momento da sua produção na medida em que “é produzida e consumida ao mesmo tempo: produzida pelo professor e consumida pelos alunos”. A subordinação do trabalho docente ao modo de produção capitalista, segundo esse autor, se dá apenas em algumas esferas e de maneira limitada.

Vitor Paro (2006), por sua vez, também em um exercício de compreender a natureza complexa do trabalho pedagógico, mesmo concordando que o trabalho do professor opõe resistência à subordinação ao capital, analisa que apesar de a aula, na sociedade capitalista, ser realmente considerada o produto do trabalho do professor, é necessário um exame mais

²³ O trabalho não material corresponde àquele cujo “produto não é um objeto tangível, mas um ‘serviço’. Isso levou Marx a entender que o trabalho pedagógico escolar não pudesse ser subsumido senão formalmente na sociedade capitalista, em virtude da ‘natureza mesma’ desse trabalho. Para ele, há dois tipos de trabalho não-material. Um que, apesar de ser em essência não-material, acaba assumindo alguma corporeidade para entrar no mercado capitalista, como acontece, por exemplo, com a produção de livros. Neste tipo de trabalho, processa-se a separação entre a produção e o consumo. Mas, há outro tipo de trabalho não-material cuja produção e consumo se dão simultaneamente. É o caso, por exemplo, do trabalho do ator no teatro, do palhaço no circo e do professor na sala de aula” (PARO, 2006, p.31)

cuidadoso, uma vez que “a aula consiste tão-somente na atividade que dá origem ao produto do ensino. Ela não é o produto do trabalho, mas o próprio trabalho pedagógico”. Nas análises de Paro (2006, p.33), o produto do trabalho do professor é o aluno que sai do processo educativo diferente de como entrou. Nesse sentido, “no caso da produção pedagógica, o consumo se dá imediatamente, como observa Saviani (1986), mas não apenas imediatamente, já que se estende para além do ato de produção”, pois “permanece algo que é utilizado pelo educando pela vida afora”. Nesse entendimento, o que opõe resistência à subordinação real ao modo de produzir especificamente capitalista é a característica de ser um trabalho baseado em uma relação social de construção do saber, ou seja, uma relação de construção do saber realizada entre pessoas. Além disso, Vitor Paro (2006, p.32), fazendo uma analogia com o mundo da produção material, chama a atenção para o fato de que o aluno “não é apenas consumidor do produto, mas também objeto de trabalho”, no entanto, complementa que, enquanto no processo de produção material o objeto de trabalho tem uma participação meramente passiva, no processo de produção pedagógico, a participação do aluno é ativa e “se dá não apenas na condição de consumidor e de objeto de trabalho, mas também na de sujeito, portanto de ‘produtor’ (ou co-produtor) em tal atividade” (PARO, 2006, p.32).

Outro debate igualmente controverso em relação às análises realizadas sobre o trabalho docente, consoante as unidades contraditórias utilizadas por Marx, refere-se à discussão sobre o caráter produtivo/improdutivo²⁴ desse trabalho. Contribuindo com essa discussão, Vitor Paro (2006) destaca como importante considerar a “forma social” que o trabalho docente assume na sociedade e sobre isso analisa que, embora inseridos na mesma sociedade capitalista, há uma diferença fundamental na relação social a que estão subsumidos o professor da escola pública e o professor da escola privada. Em sua análise, o professor que trabalha em escolas particulares realiza um trabalho produtivo, uma vez que produz mais-valia para o dono da escola. No entanto, o professor da escola pública realiza um trabalho não produtivo, ao ter como empregador o Estado, que não investe na educação para produzir mais valia e obter lucro.

²⁴ Hipólito (1997, p.90) define o trabalho produtivo: “Trabalho produtivo, na concepção marxiana, é todo trabalho que concorre para a valorização do capital, é todo trabalho que produz mais-valia. Não importa se o trabalho produz bens materiais ou imateriais, o que importa é o resultado no ciclo produtivo, ou seja: se o trabalho que determinado trabalhador realiza é trocado por salário e o excedente é apropriado por um capitalista, esse trabalho é considerado produtivo. Se, ao contrário, um profissional – um cantor, por exemplo – realiza seu trabalho, sua arte, seu canto, sem se relacionar economicamente com um empresário das artes, arrecadando para si todos os ingressos, seu trabalho é improdutivo. O que importa, ao fim e ao cabo, é a forma e o conteúdo da apropriação do resultado do trabalho”.

Nessa discussão, Hipólito (1997, p.110), com base na produção científica da área e mediante as conexões com os processos históricos de constituição do professorado, analisa a natureza do trabalho docente, problematizando as questões de gênero e classe social. Em suas análises, entende que o professor “realiza um trabalho que, mesmo não podendo ser considerado tipicamente capitalista, vem sendo submetido a uma lógica capitalista de racionalização e organização”. Sendo assim, para esse autor, o professor da escola pública, ao não produzir mais-valia e, portanto, ao não contribuir diretamente para o processo de acumulação capitalista, não realiza um trabalho produtivo, no entanto, a análise precisa considerar que esse trabalho participa de um processo de acumulação mediata do capital. Além disso, destaca que o esforço de compreender a natureza do trabalho docente não pode se limitar a considerar as questões econômicas e de classe social, mas precisa atentar para as questões de gênero e para o processo intenso de feminização do professor da educação básica.

Esta breve caracterização feita sobre os debates e estudos que envolvem o trabalho docente não tem por objetivo dar conta de todos os estudos e autores que se debruçam a pensar a atividade do professor, mas, por meio dos autores de referência citados, objetiva demarcar a complexidade inerente a esse trabalho, bem como evidenciar que são inúmeros os aspectos a serem considerados quando se pretende compreender essa atividade. No entanto, objetiva também evidenciar que todas essas discussões indicam, principalmente, a fundamental importância do trabalho do professor e a necessidade de estudos que procurem analisar as condições concretas de realização desse trabalho, considerando suas especificidades. Nesse sentido, quais contribuições uma análise que adota o ponto de vista da atividade do trabalho pode trazer para a compreensão do trabalho docente? Como encaminhar a análise sobre o trabalho do professor tendo por base a concepção do trabalho humano como experiência? É com foco no entendimento de que há muito ainda a se conhecer sobre a docência como trabalho que a discussão aqui realizada se orienta.

1.3.1 A docência como trabalho e o ponto de vista da atividade

“Por que estudar a docência como trabalho?”. Para responder a essa questão, Tardif e Lessard (2013, p.17) defendem que o trabalho docente, “longe de ser uma ocupação secundária ou periférica em relação à hegemonia do trabalho material”, tem fundamental importância se quisermos compreender “as transformações atuais das sociedades do trabalho”. Isso porque, conforme esses autores, os modos de socialização e formação característicos do

ensino escolar influenciam, para além da escola, diversos setores sociais – famílias, profissões, indústrias, esportes e lazeres etc.

Considerando que esses modos de socialização e formação se estruturam por meio das interações cotidianas entre os professores e alunos e que essas interações resultam, sobretudo, do “trabalho dos professores sobre e com os alunos”, essas relações “são, antes de tudo, relações de trabalho, quer dizer, relações entre trabalhadores e seu ‘objeto de trabalho’”. No entanto, “o estudo da docência entendida como trabalho continua negligenciado” (TARDIF; LESSARD, 2013, p.23).

Negligencia-se, segundo essa análise, o fato de que, para que a escola e a organização do trabalho que nela se realiza existam e perdurem, é preciso que os professores, “servindo-se de diversos conhecimentos profissionais e apoiando-se em alguns recursos materiais e simbólicos, cumpram tarefas específicas, realizadas em função de obrigações e objetivos específicos” (TARDIF; LESSARD, 2013, p.24). Em suma, “ainda temos muito a conhecer do ensino como trabalho” (ALVES, 2015, p.9).

Essa lacuna talvez possa ser explicada “se considerarmos que as ciências da educação se constituíram com quase nenhuma interlocução com as ciências do trabalho” e, nesse sentido, mesmo reconhecendo que significativos “esforços nessa direção vêm sendo feitos por diversos autores em âmbito nacional e internacional”²⁵ (ALVES, 2015, p.9), ainda, “de certa forma, conhecemos mais do trabalho docente pela decorrência de se pesquisar sobre o ensino e sobre a escola do que por sua constituição como preocupação primeira das pesquisas em educação” (ALVES, 2010, p.15).

Vale destacar que a escola tem sido pensada segundo modelos de racionalização transpostos diretamente do trabalho tecnológico. Ademais, abordagens do trabalho, que provêm de organizações econômicas e empresariais – flexibilidade, eficácia, necessidade de resultados etc. –, são implantadas nas escolas e isso sem que se avaliem sua validade e impacto sobre o trabalho do professor nem sobre a aprendizagem dos alunos. Nesse contexto, para compreender o trabalho dos professores, ou seja, aquilo que “os professores realmente fazem”, é preciso analisar “tanto as formas codificadas do trabalho dos professores quanto seus aspectos mais informais” e, assim, “trazer luz às tensões internas que surgem de dentro da atividade dos professores” (TARDIF; LESSARD, 2013, p.25-26).

²⁵ Resguardadas suas diferenças, pode-se citar, em âmbito nacional, as pesquisas realizadas por Dalila Andrade de Oliveira, Milton Athayde, Jussara Brito, Aparecida Neri de Souza; em âmbito internacional, as pesquisas realizadas por Deolinda Martínez (Argentina), Françoise Lantheaume (França), Susan Robertson (Inglaterra), Maurice Tardif (Canadá) (ALVES, 2015, p.9).

Um aspecto que se coloca como central para a compreensão do trabalho do professor refere-se ao entendimento de que, “em qualquer ocupação, arte ou ciência, ofício ou profissão, a relação do trabalhador com o seu objeto de trabalho e a própria natureza desse objeto são essenciais para se compreender a atividade em questão”. O ofício do professor é ensinar e “ensinar é trabalhar com seres humanos, sobre seres humanos, para seres humanos. Esta impregnação do trabalho pelo ‘objeto humano’ merece ser problematizada por estar no centro do trabalho docente” (TARDIF; LESSARD, 2013, p.31).

“Todo trabalho sobre e com seres humanos faz retornar sobre si a humanidade de seu objeto”. Nesse sentido, a humanidade do trabalhador é, de maneira incontornável, posta em questão. O trabalho a ser feito não pode se reduzir a mera transformação objetiva, técnica e instrumental do objeto, mas “levanta questões complexas do poder, da afetividade e da ética, que são inerentes à interação humana, à relação com o outro” (TARDIF; LESSARD, 2013, p.30).

Tendo em vista o caráter da relação a ser estabelecida, é importante considerar que, ao realizar seu trabalho, o professor se dirige aos alunos, que por força da lei são obrigados a ir à escola e, nessa relação, os sujeitos alunos “podem opor resistência aos trabalhadores e às ações que lhes são impostas”. Isso faz com que os trabalhadores professores sejam levados a se confrontar com o problema da participação do seu “objeto de trabalho” e, portanto, sejam levados a buscar estratégias que garantam a realização do seu trabalho (TARDIF; LESSARD, 2013, p.34).

Além disso, na organização do trabalho escolar, o professor trabalha com grupos de alunos, ou seja, com uma coletividade pública, e essa organização acarreta duas situações determinantes em seu fazer. Ao mesmo tempo que o professor precisa controlar o grupo, dar atenção e atender a todos, ele precisa, considerando a heterogeneidade dos sujeitos, dar um atendimento individualizado como forma de garantir a equidade do tratamento (TARDIF; LESSARD, 2013). Essa dinâmica não é de simples gestão. O professor terá de, sistematicamente, tomar decisões, fazer escolhas, definir prioridades. Ao mesmo tempo em que cabe a ele pensar na coletividade dos alunos, cabe-lhe, também, atentar para as singularidades ali presentes.

Trabalhar com seres humanos, sobre seres humanos e para seres humanos envolve questões complexas nas quais “interferem a ética, o direito da pessoa a dispor de si própria, aspectos jurídicos e legais”. Em suma, de maneira substancial, trata-se do tipo de “objeto de trabalho” do professor, cujas determinações específicas “condicionam a própria natureza do trabalho docente”. Esse, pois, não é um dado sem significância ou periférico ao se analisar e

buscar compreender o trabalho dos professores; “trata-se, pelo contrário, do âmago das relações interativas entre os trabalhadores e os ‘trabalhados’ que irradia sobre todas as outras funções e dimensões do *métier*” (TARDIF; LESSARD, 2013, p.35).

Com apoio nessas premissas, Tardif e Lessard (2013, p.36-37) entendem que o primeiro passo a ser dado para analisar e compreender o trabalho dos professores é “fazer uma crítica resoluta das visões normativas e moralizantes da docência” e, para isso, os estudos sobre esse trabalho deveriam privilegiar compreender mais o que os docentes fazem e menos as prescrições sobre o que deveriam ou não deveriam fazer. Em suas análises consideram que o trabalho dos professores pode e deve ser analisado como qualquer outra forma de trabalho humano, ou seja, “descrevendo e analisando as atividades materiais e simbólicas dos trabalhadores tais como elas são realizadas nos próprios locais de trabalho”.

As pesquisas desses autores se propõem, em primeiro lugar, a um deslocamento da análise que vai “das estruturas para os processos; do sistema educacional para os locais diários de trabalho”; das universidades, sindicatos, poder político, para os atores cujas práticas cotidianas perpetuam e, em certa medida, transformam “as formas e conteúdos da escolarização”. Sem, obviamente, repudiar ou desconsiderar as perspectivas teóricas, as grandes variáveis sociológicas e as forças sociais que estruturam o trabalho e a identidade da escola e seus agentes, os autores entendem que é preciso complementar esse ponto de vista “levando a pesquisa ao campo propriamente dito das práticas cotidianas pelas quais se realiza e se reproduz o processo de trabalho dos atores escolares” (TARDIF; LESSARD, 2013, p.38).

Além disso, para os autores, estudar a docência exige considerar a totalidade dos componentes desse trabalho, ou seja, como em todo trabalho humano, a “organização, objetivos, conhecimentos e tecnologias, objetos, processos e resultados constituem, conseqüentemente, os componentes da docência entendida como trabalho” (TARDIF; LESSARD, 2013, p.39). Nesse sentido, a análise desses componentes possibilita situar a docência como um trabalho humano em geral e, ao mesmo tempo, permite refletir sobre “os traços típicos, as características próprias dessa ocupação, distinguindo-a das outras formas de trabalho”. O desafio consiste em cuidar para “estudar os diversos componentes sem, por outro lado, desfazer suas interações dinâmicas e sem, por outro, ignorar a experiência viva dos professores que os reconstituem como aspectos integrantes do seu próprio trabalho” (TARDIF; LESSARD, 2013, p.40).

Por meio de uma análise do trabalho docente essencialmente vinculada à concepção do trabalho interativo²⁶ e com o entendimento de que esse trabalho, em uma perspectiva sociológica, pode ser analisado como todo trabalho humano em função de certas dimensões, Tardif e Lessard (2013) privilegiam três dessas dimensões: a atividade, o *status* e a experiência.

Segundo os autores, o trabalho docente analisado como uma atividade evidencia dois pontos de vista complementares: os aspectos organizacionais (controle, segmentação, planejamento etc.) e os aspectos dinâmicos dessa atividade (interações contínuas no seio do processo concreto de trabalho).

Enquanto *status*, os autores entendem que a análise desse trabalho se vincula à “questão da identidade do trabalhador tanto dentro da organização do trabalho quanto na organização social, na medida em que essas funcionam de acordo com uma imposição de normas e regras que definem os papéis e as posições dos atores” (TARDIF; LESSARD, 2013, p.50).

Já no que diz respeito à experiência do trabalhador, a análise pode ser feita a partir de duas perspectivas. Uma primeira pela qual “a experiência pode ser vista como um processo de aprendizagem espontânea que permite ao trabalhador adquirir certezas quanto ao modo de controlar fatos e situações do trabalho que se repetem”. Em relação à educação, corresponde à concepção que se tem sobre o professor experiente: “[...] ele conhece as manhas da profissão, ele sabe controlar os alunos, etc.” (TARDIF; LESSARD, 2013, p.51). Trata-se da experiência daquele professor que “possui um repertório eficaz de soluções adquiridas durante uma longa prática do ofício”. Mas, a experiência pode também ser analisada a partir da “intensidade e significação de uma situação vivida por um indivíduo”, e dessa forma remete à sua “vivência, e onde se misturam intimamente aspectos pessoais e profissionais: sentimento de controle, descoberta de si mesmo no trabalho, etc.”. Remete a uma experiência única, mas decisiva e transformadora (TARDIF; LESSARD, 2013, p.52). No entanto, os autores entendem ser mais importante considerar a dimensão social da experiência e analisam:

Neste sentido, viver uma situação profissional como um revés ou um sucesso não é apenas uma experiência pessoal. Trata-se também de uma experiência social, na medida em que o revés e o sucesso de uma ação são igualmente categorias sociais através das quais um grupo define uma ordem de valores e méritos atribuídos à ação.

²⁶ “Trabalho interativo, ou seja, um trabalho onde o trabalhador se relaciona com o seu objeto de trabalho fundamentalmente através da interação humana [...] Com essa ideia de trabalho interativo procuro compreender as características da interação humana que marcam o saber dos atores que atuam juntos, como os professores com seus alunos numa sala de aula” (TARDIF, 2014, p.22).

Em síntese, o que nos interessa com essa noção de experiência social do ator é precisamente as situações e significações pelas quais a experiência de cada um é também, de certa maneira, a experiência de todos. (TARDIF; LESSARD, 2013, p.53).

Mesmo não tendo por base a abordagem ergológica do trabalho e dialogando com a teoria da ação comunicativa de Habermas,²⁷ essa opção analítica e interpretativa, ao utilizar elementos empíricos e buscar a contribuição de várias disciplinas que hoje se interessam pela análise do trabalho, tais como a Ergonomia, Psicologia, Antropologia, Economia, Sociologia, Administração, dentre outras (TARDIF; LESSARD, 2013), apresenta-se como uma perspectiva profícua e bastante interessante para o presente estudo, ao dar centralidade à atividade cotidiana dos professores em seus locais de trabalho.

Igualmente importante para este estudo é o trabalho de René Amigues (2004), que se empenha em compreender o trabalho do professor adotando o ponto de vista da análise da atividade, bem como também em apreender o que esse ponto de vista pode trazer de novo para compreensão do trabalho docente. Amigues (2004) pontua que, mesmo tendo sua origem em Leontiev (1974-1984) e nas teses vygotskianas, a teoria da atividade passou a ter função heurística, primeiramente, no campo da Psicologia do Trabalho e da Ergonomia de língua francesa, com a formulação teórica da distância entre o trabalho prescrito e o trabalho real. No entanto, considera como um importante passo para a análise do trabalho a partir da atividade a contribuição de Yves Clot (2010), ao evidenciar que a atividade envolve também aquilo que a pessoa deixa de realizar. Nessa visão, o realizado e o não realizado têm a mesma importância, dado o entendimento de que não há convergência entre a atividade realizada e a atividade real, não há convergência entre a ação e a atividade:

A ação e a atividade não estão sujeitas às mesmas restrições espaciais e temporais. Se a primeira remete a uma situação particular, a condições de realização e a um objetivo bem preciso, a segunda deve combinar várias lógicas e várias temporalidades. A atividade pode ser considerada o relacionamento de diversos objetos que leva o sujeito a fazer um acordo consigo mesmo: A atividade [é] o reflexo e construção de uma história: a de um sujeito ativo que arbitra entre o que se exige dele e o que isso exige dele. (AMIGUES, 2004, p.41).

²⁷ A Ergonomia e a Ergologia, em suas análises sobre o trabalho, partem de uma perspectiva distinta, ao ter como unidade fundamental a atividade humana. Nesse sentido, há uma distinção importante a ser feita, considerando a filiação teórica e metodológica adotada entre os estudos de Tardif e Lessard (2013), Tardif (2014) e outros – cujos fundamentos epistemológicos advêm das teorias da ação comunicativa – e os pressupostos teórico-metodológicos da Ergologia adotados por Yves Schwartz que partem da noção de atividade, advinda dos aportes da psicologia soviética, da teoria histórico-cultural. Sobre isso, ver Cunha e Alves (2012) e Franzoi e Fischer (2015).

Conforme Amigues (2004, p.41), “esse ponto de vista teórico permite lançar um olhar sobre objetos geralmente ignorados pela pesquisa em educação e, assim, propõe um olhar renovado sobre as práticas dos professores” e sobre os elementos constituintes da sua atividade. Essa perspectiva que busca abarcar também aquilo que o ator social refaz ou deixa de fazer permite entender o engajamento, os “custos” desse fazer para a pessoa que trabalha e permite também compreender, por exemplo, “o que ocorre com o professor, que muda uma série de exercícios ou de textos quando as aulas estão batidas, para não se entediar ou pelo prazer de fazer de outro jeito”. Por essa linha de análise, pode-se acrescentar ainda que é possível compreender o que acontece com o professor que se sente frustrado ou fracassado quando não consegue fazer o que pensa que deveria fazer, ou também quando se impõem prescrições, obrigações e culpas na tentativa de resolver e superar problemas e dificuldades que lhe impedem de realizar sua atividade a contento.

Além disso, dentre os vários elementos que constituem a atividade docente e que, geralmente, não são considerados pelas análises realizadas sobre essa atividade, Amigues (2004, p.41) destaca o fato de que “a atividade do professor dirige-se não apenas aos alunos, mas também à instituição que o emprega, aos pais, a outros profissionais”. Por certo, a atividade docente vai além da sala de aula, vai além da relação com os alunos, e é ampliada tendo em vista as relações sociais que a permeiam e, de certa forma, a determinam. O professor não é um indivíduo isolado e dissociado da história, mas seu agir baseia-se em recursos e técnicas que foram constituídas no processo histórico do seu ofício e da instituição escolar. Sua atividade é, nesse sentido, socialmente situada e culturalmente mediada.

Destaca, ainda, que o trabalho docente se constitui como um trabalho de concepção, organização e regulação do meio de trabalho dos alunos e, para realizar sua atividade, o professor estabelece e coordena “relações, na forma de compromissos, entre vários objetos constitutivos de sua atividade”, tais como as prescrições, os coletivos, as regras de ofício, as ferramentas (AMIGUES, 2004, p.41). Vejamos o que define cada um desses objetos e como eles impactam a atividade docente.

As prescrições desempenham “um papel decisivo do ponto de vista da atividade”, pois “não servem apenas como desencadeadoras da ação do professor, sendo também constitutivas de sua atividade”. As prescrições vão além de um simples arranjo de horário, do conjunto de atividades ou do conteúdo das tarefas, do tipo de texto ou dos saberes a serem mobilizados etc.: elas traduzem-se como a própria organização e “reorganização tanto do meio de trabalho do professor como dos alunos” (AMIGUES, 2004, p.42).

Ao contrário de outras atividades profissionais, geralmente o trabalho do docente é orientado por intermédio de prescrições “vagas” que levam os professores a definir e a redefinir, para si mesmos, tarefas, de modo que, a partir dessas, eles possam definir aquelas que vão prescrever aos alunos (AMIGUES, 2004). “Na educação escolar, esses prescritos são dispersos em várias instâncias, como a LDB, disposições das secretarias de educação, das próprias escolas via projeto pedagógico, etc.”, mas, também, dos planos de aula que os próprios professores elaboram (ALVES, 2015, p.15).

Consoante afirma Amigues (2004, p.9), a pluralidade de canais pelos quais fluem as prescrições concorrem para sua menor precisão. Nesse sentido, a diversidade de instâncias e o caráter vago das prescrições no trabalho dos professores exigem das escolas e dos docentes uma participação maior e mais importante na interpretação e definição “da atividade para si e para o outro ‘o que deve ser feito’, mas também ‘como fazer’”. Além disso, a relação entre uma prescrição inicial e aquela realizada junto aos alunos não é direta, “mas mediada por um trabalho de concepção e organização de um meio que geralmente apresenta formas coletivas” (AMIGUES, 2004, p.42).

Em relação ao aspecto coletivo do trabalho pedagógico, Amigues (2004, p.43) analisa que, assim como o trabalho que o professor realiza “fora-da-aula é frequentemente considerado como resíduo”, as dimensões coletivas da sua atividade também são raramente consideradas. No entanto, mesmo atuando individualmente em suas salas e turmas, os professores concebem sua atividade pedagógica, organizam seu ambiente de trabalho e se mobilizam para construir respostas comuns às prescrições que lhe são impostas. Os coletivos de trabalho apresentam formas diversas e variam de acordo com a instituição e de acordo com os níveis de ensino em que atuam. Um professor pode pertencer a mais de um coletivo, no entanto, “cada professor pertence também a um outro coletivo mais amplo, o da profissão” (AMIGUES, 2004, p.43).

Ademais, não existem dois coletivos ou duas equipes de trabalho que atuem da mesma maneira, ou seja, duas equipes de professores – uma do turno matutino e outra do turno vespertino, por exemplo – diante das mesmas prescrições, em uma mesma escola, atuam de maneira distinta. A forma de atuar do coletivo “condiciona fundamentalmente a atividade de cada um. Tocamos assim a dimensão coletiva de toda ‘atividade individual’ de trabalho. É a maneira como funciona o coletivo que a autoriza e a torna possível” (DURAFFOURG, 2007, p.77). Portanto, os diferentes “coletivos constituem formas de fazer e proceder, sedimentam as identidades profissionais e formas de aproximação ou distanciamento entre eles” (ALVES, 2015, p.15).

As regras de ofício, por sua vez, constituem-se como “aquilo que liga os profissionais entre si”, ou seja, correspondem a uma espécie de memória comum, um jeito de fazer, pensar, atuar, “cujo uso especificado pode, com o tempo, gerar uma renovação nos modos de fazer e pode ainda ser fonte de controvérsias profissionais” (AMIGUES, 2004, p.43). São regras do ofício na medida em que:

Ingressar e exercer determinada atividade profissional significa se inscrever em algo que preexiste à sua existência como indivíduo. Ainda que se possa ajudar a desenvolvê-la (e se pode), uma profissão é, no sentido forte do termo, uma realidade social e histórica. O noviço se depara, por exemplo, com a linguagem do *métier* – precisei subir aulas diz um professor, tive que pegar na mão do aluno, diz outro... – e com regras não escritas que, circulando nas trocas languageiras, definem o que é aceitável e o que não é naquele meio profissional, (ALVES, 2015, p.16).

“Comumente invisíveis, tais regras implícitas ganham visibilidade quando são afrontadas” (ALVES, 2015, p.16), questionadas ou modificadas. As regras de ofício “reúnem gestos genéricos relativos ao conjunto dos professores e gestos específicos relativos, por exemplo, à disciplina” (AMIGUES, 2004, p.43-44). A análise do trabalho sob o ponto de vista da atividade permite “dar conta desta riqueza”, pois, “por trás dos gestos os mais simples, há sensibilidade, estratégia, inteligência, todo um saber-fazer amplamente subestimado” (DURAFFOURG, 2007, p.68).

Por fim, a análise realizada por Amigues (2004) faz referência às ferramentas utilizadas pelos professores que, na maioria das vezes, são concebidas por outros, tais como manuais e fichas pedagógicas, o livro didático, o quadro-negro, dentre outras. As ferramentas estão a serviço das técnicas de ensino, são instrumentos para a ação do professor e do aluno. Frequentemente transformadas pelos professores, as ferramentas não têm um uso padronizado: o seu uso depende da disciplina, da função didática pensada pelo professor etc. Assim, explica Alves (2015, p.16):

[...] selecionam-se e enfatizam-se partes do livro didático, complementa-se com extratos de uma matéria jornalística atual, prepara-se uma lista de exercícios no computador, compõe-se, refaz-se, etc. O trabalho do professor sobre as ferramentas permite torná-las instrumentos para a ação, via para a instituição do meio de trabalho.

As ferramentas, portanto, participam fundamentalmente da concepção, organização e regulação do meio de trabalho do professor e dos alunos, e a relação dos alunos com as

ferramentas é mediada pelo professor. Nesse movimento, o meio de trabalho é constantemente reconstruído pela ação coletiva realizada entre professores e alunos.

O trabalho do professor, ao contrário de algumas ideias estabelecidas, não é uma atividade realizada de maneira individual, não se limita ao trabalho realizado em sala de aula e, muito menos, é uma atividade desprovida de uma tradição profissional. O trabalho do professor é, pois:

Um ofício e um trabalho como qualquer outro (FAITA, 2003) e, nos termos de Terssac (2002), apresenta-se, ao mesmo tempo, como uma atividade regulada explícita ou implicitamente, como uma atividade contínua de invenção de soluções, e, enfim, como uma atividade coletiva. (AMIGUES, 2004, p.45).

Essa atividade coletiva, analisada pelo ponto de vista da atividade, permite “ressituar as relações entre ensino e aprendizagem” na medida em que entende que o meio de trabalho no qual o professor realiza sua atividade é, constantemente, reconstruído pela ação coletiva e pela cooperação professor-aluno. É, pois, “pelo engajamento dialógico dos alunos que se realiza a co-construção desse meio, no qual estes podem se apropriar das ferramentas e das técnicas de pensar” (AMIGUES, 2004, p.47). E, nesse aspecto, a percepção da dimensão coletiva inerente ao trabalho do professor ressalta a importância do diálogo, da interação, da relação dialógica entre os sujeitos envolvidos na atividade pedagógica.

Como uma atividade eminentemente coletiva e dialógica na qual a pessoa do trabalhador, bem como os coletivos de trabalho são centrais e tendo em vista a análise do trabalho docente, na perspectiva aqui delineada, as reflexões realizadas por Paulo Freire (1987), Daniel Faria (2013), Yves Clot (2010) e Schwartz (1998), Schwartz e Durriève (2007) também contribuem ricamente para a apreensão e compreensão desse trabalho em seu caráter interativo e criador.

Segundo Paulo Freire (1987, p.45), “o diálogo é uma exigência existencial”, constitui-se como um encontro no qual o refletir e o agir dos envolvidos se solidarizam, “é um ato de criação. Daí que não possa ser manhoso instrumento de que lance mão um sujeito para a conquista do outro. A conquista implícita no diálogo é a do mundo pelos sujeitos dialógicos, não a de um pelo outro”.

Ressaltar o caráter dialógico e coletivo do trabalho pedagógico é fundamental para uma análise realizada sob o ponto de vista da atividade, pois para essa abordagem a interação, a atuação e a participação dos atores envolvidos são centrais. Essa perspectiva de análise entende o trabalho docente como uma atividade de criação coletiva, como um encontro no

qual os enigmas eminentes a qualquer atividade humana de trabalho estão presentes. Dessa forma, trata-se de atividade de trabalho em que os professores se engajam por inteiro, individual e coletivamente em um encontro consigo mesmo e com os outros. E, lembrando as palavras de Schwartz (2002a), para quem somente ao reconhecer nossa forma própria de “cultura” e de “incultura” podemos formar o outro, o diálogo com Paulo Freire (1987, p.46) se estabelece na medida em que se entende que, “neste lugar de encontro, não há ignorantes absolutos, nem sábios absolutos: há homens que, em comunhão, buscam saber mais”.

Com o intuito de evidenciar o caráter criador, coletivo e dialógico do trabalho do professor, que tem no âmago da sua atividade as interações humanas, vale ainda destacar as reflexões realizadas por Fanta (2013, p.115) sobre o diálogo. Para esse autor, com base no dialogismo de Bakhtin, “o sentido não está de uma vez por todas acabado, dependendo sempre das interpretações que ainda virão, e igualmente da relação consigo pela qual o autor mede a extensão e pertinência de seus próprios atos”. Nesse entendimento, em uma relação dialógica há sempre um inacabamento (FREIRE, 1987; FAITA, 2013) e uma continuidade a partir “de um ‘diálogo interior’ tanto no outro como em si mesmo” (FAITA, 2013, p.115)²⁸.

Mas, analisar o trabalho do professor, em sua dimensão interativa e dialógica, endereça-nos também a Clot (2010, p.230), quando ele, com base em Bakhtin (1984), diz: “[...] nossa fala está repleta das palavras do outro” – e chama a atenção para a impossibilidade de nos fecharmos para a alteridade, pois “a abertura à alteridade dialógica não é uma escolha. Ela nos afeta antes mesmo de vivermos e agirmos no mundo. Ela é insuprimível” (CLOT, 2010, p.234).

Por fim, entendendo, com base na Ergologia, o trabalho docente como uma atividade singular e enigmática na qual o professor está em sua inteireza e na qual o coletivo tem presença preponderante, parece-nos importante considerar, ainda, a perspectiva apresentada por Schwartz (1998, 2007), que, ao pensar a atividade de trabalho, em geral, destaca os ingredientes da competência²⁹ no trabalho. Essa análise apresenta-se como importante por dois aspectos. Primeiramente, por compreender a atividade de trabalho – qualquer que seja ela – como uma síntese complexa de vários conhecimentos, saberes, valores, atividades nem

²⁸ Guardadas as diferenças entre os conceitos assumidos pelos autores.

²⁹ Pensar nas “competências” para o trabalho exige atentar para a polissemia do termo e para um movimento que, capturando o saber do trabalhador em uma perspectiva monolítica, o reduz à sua dimensão instrumental (sobre esse movimento, ver Santos, 2008). As análises feitas por Schwartz (1998), além de contribuir para uma melhor compreensão da atividade de trabalho em sua complexidade, evidencia o engodo de propostas que procuram avaliar as competências do trabalhador – mesmo que essa avaliação seja de certa maneira desejável – mediante moldes estáticos, além de se proporem a listá-las de maneira exaustiva.

sempre fáceis de serem formalizados e sistematizados. E, em segundo lugar, como consequência dessa compreensão, por destacar a não possibilidade de avaliar o fazer no trabalho segundo moldes prefixados e de uma forma *standart*, ou seja, de maneira padrão. Vejamos cada um dos ingredientes, pensando o trabalho docente.

Schwartz considera, como primeiro ingrediente da competência, o domínio daqueles conhecimentos formalizados e sistematizados pelos saberes técnico-científicos. Corresponde, pois, ao domínio dos conhecimentos construídos em “desaderência”. “Trata-se sempre de saberes identificáveis e anteriormente armazenados” (SCHWARTZ, 1998, p.105). Em relação ao trabalho docente corresponde aos conhecimentos teórico-conceituais, fundamentais para uma atividade de trabalho que é, essencialmente, voltada para a formação humana.

Como segundo ingrediente, o autor aponta o domínio dos saberes construídos nas situações singulares de trabalho, são saberes que marcam a “infiltração da história na situação de trabalho”, nos dizem Schwartz e Durrive (2007, p.211). Saberes que construídos no polo da “aderência” são de difícil verbalização e ligados ao contexto de trabalho. Assinala Schwartz (1998, p.107) que “há toda uma ‘sabedoria’ do corpo que se constrói na confluência do biológico, do sensorial, do psíquico, do cultural, do histórico”. Nesse domínio, é a presença do “corpo-si” que se manifesta na ancoragem do singular e do histórico. São os saberes construídos no trabalho. Nesse aspecto, é pensar o trabalho docente como uma experiência formadora – uma experiência com a qual se aprende a ser professor no cotidiano da escola.

O terceiro ingrediente compreende o domínio ou a capacidade de se proceder, dialeticamente, uma articulação entre os dois primeiros ingredientes. Ou seja, articulando os saberes teórico-conceituais e os saberes da experiência, ser capaz de, no exercício do ofício, atuar e “aproveitar a oportunidade favorável (o *kairos*)” (SCHWARZ, 2002b, p.128). Portanto, essa dimensão do saber corresponde ao domínio da “arte de *kairos*”, denominação dada pelos gregos à capacidade de escolher, decidir e agir no momento certo, à capacidade de uma “escolha pertinente de ação diante da conjunção localmente particular e inédita” (SCHWARTZ, 1998, p.109). Pensando o trabalho do professor que se caracteriza pela dinamicidade e pelo incontingente, este parece ser um ingrediente fundamental que se adquire pela mediação e articulação entre a formação inicial e a experiência profissional.

O quarto ingrediente refere-se ao debate permanente de valores e de normas que constitui toda situação de trabalho. Ou seja, a “arbitragem permanente entre o uso de si ‘por si mesmo’ e o uso de si ‘pelos outros’” (SCHWARTZ; DURRIVE, 2007, p.215). Refere-se à capacidade de o professor, o médico, o engenheiro, enfim todo trabalhador, fazer escolhas,

tomar decisões, com base nos valores e nas normas estabelecidas por si e pelo coletivo, em cada situação de trabalho.

O quinto ingrediente – muito relacionado ao quarto ingrediente – refere-se ao quanto e ao como o debate de valores, o debate de normas, constituinte de toda situação de trabalho, afeta cada trabalhador, em cada situação de trabalho. Refere-se, em suma, ao quanto o engajamento ou o não engajamento na atividade ocorre de maneira distinta para cada um dos trabalhadores. Trata-se de dizer que o debate entre os valores e as normas, permanentemente presentes nas situações de trabalho, afetam ou atingem de maneira sempre singular cada professor, cada coletivo de professores.

O sexto e último ingrediente corresponde às disposições e aos laços formados em um coletivo de trabalho, “supõe uma espécie de pôr em sinergia” os diferentes ingredientes, “não em si mesmo, mas coletivamente” (SCHWARTZ; DURRIVE, 2007, p.221). Ou seja, é o reconhecimento da importância do coletivo para a realização do trabalho. É o reconhecimento da importância de uma relação dialógica que coloca em sinergia, na relação com e para os outros, todos os ingredientes da competência no trabalho.

Ora, se entendemos que, ao realizar um trabalho com e para seres humanos, a relação dialógica é fundamental, o professor é “um ator, um produtor de significação” para si e para os outros, consigo mesmo e com os outros e, portanto, “não corresponde absolutamente à imagem de executor ou de profissão de média importância que lhe costumam atribuir” (AMIGUES, 2004, p.52).

Nesses termos, ao analisar o trabalho docente, bem como ao pensar o processo de formar o professor dialogando com os autores aqui referenciados, tanto quando se consideram os enigmas do trabalho humano em geral, bem como quando se pensam as especificidades do trabalho docente em particular, a relação dialógica, a abertura e a atitude de respeito ao outro e a seus saberes impõem-se como exigência ético-epistemológica fundante.

1.4 A formação para o trabalho docente: desafios, tensões e exigências ético-epistemológicas

Falar sobre a formação de professores é transitar por um tema amplo que pode ser abordado sob diferentes aspectos e seguindo distintas abordagens. Envolve questões como as políticas públicas voltadas para a formação docente; deficiências, problemas, possibilidades e avanços nos processos de formação; aspectos normativos, organizacionais e estruturais; diferentes níveis e espaços de atuação dos docentes; dimensões técnicas, culturais, sociais,

ideológicas da formação; disputas de poder, dentre outras. No entanto, este estudo, ao discutir sobre o estágio curricular obrigatório no curso de Pedagogia, visa apreender as complexidades de formar o trabalhador professor considerando a especificidade do seu ofício e os enigmas que sua atividade (como toda atividade humana de trabalho) coloca. Partindo da centralidade que as interações humanas têm no fazer docente e buscando os aportes teóricos e metodológicos da abordagem ergológica, será o trabalho docente, em seus enigmas e em sua singularidade, o foco orientador da análise. Nesse sentido, a reflexão tem como mirada o ponto de vista dos professores, em sua condição de atores profissionais coletivos, bem como a natureza dos conhecimentos e saberes profissionais que servem de base para sua atividade. Será com base, pois, do ponto de vista da atividade, em seus sentidos e tensões, que o processo de formar o professor para o exercício do seu trabalho será problematizado.

Tivemos nas últimas décadas “um dos períodos mais interessantes, mais profícuos em relação à produção sobre a formação de professores”. E apesar de muitas vezes essa produção ser atropelada e falsamente incorporada por uma “lógica de atuação voltada para a produtividade”, têm ocorrido muitos avanços na tentativa de uma melhor compreensão da profissionalidade (conhecimentos, valores, atitudes que constituem o professor), da profissão, profissionalização e identidade docentes (GUIMARÃES, 2006, p.103-104).

Trata-se de um movimento importante que possibilita o debate sobre os desafios da profissão docente e o “seu estudo não idealizado, mas também de não desdém”. Esse movimento tem uma importância inegável, por possibilitar “uma maior compreensão da natureza dos conhecimentos deste profissional, da maneira como este profissional produz, incorpora e utiliza seu saber profissional”. Em outros termos, “sem perder de vista o contexto, a constituição da profissionalização docente precisa centrar-se no que efetivamente pode constituí-la na sua singularidade” (GUIMARÃES, 2006, p.105-106).

Nessa perspectiva, dois postulados centrais são defendidos. Primeiramente, entende-se que o profissional professor desempenha uma atividade complexa, com saberes distintos de outras profissões, visto que eles “possuem saberes específicos que são mobilizados, utilizados e produzidos por eles no âmbito de suas tarefas cotidianas”. E, em segundo lugar, considera-se que o reconhecimento desses profissionais “como atores competentes, como sujeitos do conhecimento, permite renovar as visões vigentes a respeito do ensino” (TARDIF, 2014, p.228-229).

Defender que os professores são atores competentes, sujeitos do conhecimento traz como primeira consequência a superação de uma visão redutora do professor como um “boneco de ventríloquo”, refém de conhecimentos produzidos por outros – pesquisadores

universitários, peritos do Ministério da Educação, por exemplo – e cujo trabalho é, exclusivamente, determinado por “forças ou mecanismos sociológicos” (TARDIF, 2014, p.230).

Em outros termos:

De modo mais radical, isso quer dizer também que a pesquisa sobre o ensino deve se basear num diálogo fecundo com os professores, considerados não como objetos de pesquisa, mas como sujeitos competentes que detêm saberes específicos ao seu trabalho. (TARDIF, 2014, p.230).

Como segunda consequência, o reconhecimento dos professores (em todos os níveis de atuação) como atores competentes e ativos permite o repensar da relação teoria-prática, uma vez que essa perspectiva equivale a fazer dos professores – das escolas e das universidades – atores que constroem conhecimentos e saberes em sua própria atividade.

Assim, pensar a relação entre a pesquisa em educação e o exercício profissional docente em termos de uma relação teoria-prática parece ser uma posição “demasiadamente simplificadora no que se refere aos aspectos epistemológico e conceitual” (TARDIF, 2014, p.237), na medida em que:

Ambas são portadoras e produtoras de práticas e de saberes, de teorias e de ações, e ambas comprometem os atores, seus conhecimentos e suas subjetividades. Nessa perspectiva, a relação entre a pesquisa universitária e o trabalho docente nunca é uma relação entre uma teoria e uma prática, mas uma relação entre atores, entre sujeitos cujas práticas são portadoras de saberes. (TARDIF, 2014, p.237).

Diante disso, reconhecer os professores como sujeitos portadores de conhecimentos específicos e fundamentais para seu trabalho traz consequências práticas e políticas para a pesquisa universitária e para a formação de professores. No que diz respeito à pesquisa universitária, esse posicionamento se reflete na atuação dos professores pesquisadores universitários quando “visa a produzir, pelo menos numa parte das ciências da educação, uma pesquisa não sobre o ensino e sobre os professores, mas para o ensino e com os professores”. E, por outro lado, se reflete na atuação dos professores das escolas quando exige deles “o esforço de se apropriarem da pesquisa e de aprenderem a reformular seus próprios discursos e perspectivas” (TARDIF, 2014, p.239). Em suma, exige deles o esforço de agir como sujeitos do conhecimento, que é “o esforço de se tornarem atores capazes de nomear, de objetivar e de partilhar sua própria prática e sua vivência profissional” (TARDIF, 2014, p.240).

Já no que diz respeito à formação de professores, como consequências práticas, primeiramente, pode-se pensar que, sendo todos os professores de profissão sujeitos do conhecimento, todos eles (incluindo os professores das escolas) “deveriam ter o direito de dizer algo a respeito de sua própria formação profissional” (TARDIF, 2014, p.240). Em segundo lugar, “se o trabalho dos professores exige conhecimentos específicos a sua profissão e dela oriundos, então a formação de professores deveria, em boa parte, basear-se nesses conhecimentos” (TARDIF, 2014, p.241). E, por último, nessa perspectiva, a formação profissional deve ser pensada “levando em conta os condicionantes reais do trabalho docente e as estratégias utilizadas para eliminar esses condicionantes na ação” (TARDIF, 2014, p.242), superá-los ou encontrar maneiras de lidar com eles.

Por fim, considerando as consequências políticas, como primeiro aspecto, vale analisar que a “desvalorização dos saberes dos professores pelas autoridades educacionais, escolares e universitários não é um problema epistemológico ou cognitivo, mas político” (TARDIF, 2014, p.243). Por conseguinte,

[...] se quisermos que os professores sejam sujeitos do conhecimento precisaremos dar-lhes tempo e espaço para que possam agir como atores autônomos de suas próprias práticas e como sujeitos competentes de sua própria profissão. (TARDIF, 2014, p.243).

E, como segundo aspecto, baseando-se em pesquisas e observações realizadas em diferentes países da Europa e das Américas, Tardif (2014) considera que, muitas vezes, a profissão docente luta contra si mesma.

Os professores do secundário criticam a competência e o valor dos professores do primário; os professores do primário e do secundário criticam os professores universitários, cujas pesquisas acham inúteis e demasiado abstratas; os professores universitários, que muitas vezes se consideram guardiães do saber e estão cheios de seus próprios conhecimentos, criticam os professores de profissão, pois julgam-nos apegados demais às tradições e rotinas. Por toda parte reinam hierarquias simbólicas e materiais estéreis entre os professores dos diferentes níveis de ensino. (TARDIF, 2014, p.244).

Ora, essas considerações nos remetem à reflexão realizada por Yves Schwartz (2002a, 2004, 2008) quando ele fala da imperiosa necessidade de fazermos sempre uma autocrítica sobre nosso saber e sobre o nosso não saber e, principalmente, da necessidade de se ter sempre em vista o risco de uma postura de exterritorialidade³⁰ que não reconhece o saber e o

³⁰ Colocando-se como devedor da corrente ergonômica de Alain Wisner e lembrando-se do termo jurídico de extraterritorialidade que dispensa os diplomatas locados em um país estrangeiro de respeitar as leis do Estado em que se encontram, Schwartz (2008, p.17) denomina de exterritorialidade uma postura que procura “prescrever o

não saber dos outros, nossos pares. Remete-nos, também, à noção de incompletude e de abertura ao diálogo defendida por Paulo Freire (1987).

Essas são análises que nos propõem pensar a profissão em sua unidade na diversidade. Propõem uma postura que reconhece, respeita e aprende com o outro em seu saber distinto, em seu *métier* específico. Nas palavras de Tardif (2014, p.244):

Defendo, portanto, a unidade da profissão docente do pré-escolar à universidade. Seremos reconhecidos socialmente como sujeitos do conhecimento e verdadeiros atores sociais quando começarmos a reconhecer-nos uns aos outros como pessoas competentes, pares iguais que podem aprender uns com os outros. Diante de outro professor, seja ele do pré-escolar ou da universidade, nada tenho a mostrar ou a provar – mas posso aprender com ele como realizar melhor nosso ofício comum.

Em síntese, são análises que defendem que, mediante um ofício comum, se busque reconhecer sua forma própria de cultura e de incultura, permita o questionamento dos seus próprios saberes e, ao mesmo tempo, se abra para a descoberta do saber do outro.

Neste ponto, passamos a pensar o processo de formação docente retomando o segundo e o quarto pressupostos da abordagem ergológica (anteriormente referidos) que contribuem para uma reconfiguração desse processo. O segundo pressuposto indica que, mediante “um núcleo de preocupações comuns”, se busque a “articulação entre as diversas disciplinas e, sobretudo, a interrogação sobre seus saberes”. O quarto pressuposto se refere à necessidade de se atentar para “certo regime de produção de saberes sobre o humano, pois o encontro sempre histórico entre os dois saberes (científicos e práticos) não pode ser antecipado; é sempre uma descoberta” (BRITO, 2004, p.104).

1.4.1 A formação para o trabalho docente: um diálogo com a abordagem ergológica do trabalho

Formar o outro, formar para o trabalho por intermédio de um diálogo com a abordagem ergológica é, em primeiro lugar, adotar a “noção forte da cultura” e o permanente “desconforto intelectual”, defendidos por Yves Schwartz, e assim buscar reconhecer o patrimônio, o saber de todos os atores envolvidos, além da importância do coletivo em todas as atividades de trabalho. Isso porque a reflexão epistemológica proposta pela abordagem

desenvolvimento de entidades humanas a partir das opções normativas, ignorando aquelas que as entidades construíram através da acumulação das suas renormatizações industriais”. Alain Wisner é um dos grandes responsáveis pela formação da comunidade profissional dos ergonomistas franceses e pelo reconhecimento da ergonomia pela comunidade científica francesa. Formou vários professores e pesquisadores franceses e de diversos países, entre os quais muitos brasileiros (PAULA; JAKSON FILHO, 2004).

ergológica, como herdeira dos estudos em Ergonomia, prima por uma postura atenta às heranças e aos saberes locais continuamente construídos em toda situação de trabalho e, nesse sentido, visa a um tipo de análise aprofundada da atividade humana de trabalho. Uma abordagem epistemológica que, ao fazer uma distinção entre o trabalho prescrito e o trabalho real, reconhece no modo de construir saberes a bipolaridade aderência/desaderência (SCHWARTZ, 2008b, p.11).

Em suma, trata-se de uma abordagem epistemológica que reconhece a importância de se considerar os conhecimentos construídos “em aderência”, no calor da atividade, no aqui e agora, os saberes investidos na história, os saberes construídos no trabalho pensado como experiência. Não há como transformar o trabalho e construir a vida sem o conhecimento teórico-conceitual, sem o conhecimento “em desaderência”; no entanto, esse conhecimento pressupõe considerar e não ignorar ou obscurecer o retrabalho permanentemente realizado por aqueles protagonistas da atividade, nas distintas situações de trabalho (SCHWARTZ, 2008b, p.17).

Por esse prisma, nas palavras de Schwartz (2009, p.268):

Pensar apenas em desaderência a vida social, o trabalho – e abrigar, assim, o prestígio de um saber especialista é, de qualquer modo, mecanizar a vida humana, considerá-la como essencialmente analisável no polo de antecipação no qual o resto não seria mais que residual; é desconhecer seu afrontamento permanente aos desafios da aderência, os quais são sempre debates mais ou menos legítimos com as normas.

Nesses termos, considerando o segundo e o quarto pressupostos, apresentados por Brito (2004), a abordagem ergológica do trabalho propõe uma reconfiguração na relação dos professores-pesquisadores – que tem a responsabilidade de formar outro professor – com os seus próprios saberes acadêmicos. São pressupostos válidos no processo de formação para o trabalho em geral, no entanto, aqui o exercício é pensar a formação para o trabalho docente. Nesse sentido, trata-se de uma reconfiguração desse processo formativo mediante “um movimento que congrega sentimento de humildade e ambição” e incorpore uma segunda dinâmica na construção dos saberes (SCHWARTZ, 2002a, p.109).

Corresponde a uma reconfiguração do processo de formação para o trabalho do professor que reconhece os saberes profissionais da docência como sendo construídos em um movimento permanente de “dupla antecipação”. Uma primeira antecipação ou “registro um” no qual os saberes são construídos, ditos e ensinados antes de qualquer efetivação, isto é, um primeiro registro que se refere à forma conceitual do saber que pensa, antecipa a atividade docente “antes mesmo que cada um tenha encontrado o ambiente no qual exercerá essa

atividade” (SCHWARTZ, 2002a, p.114). É uma segunda antecipação ou “registro dois” no qual os saberes são gerados “no próprio laboratório das experiências de trabalho” – no exercício, no calor da atividade de ensinar. De forma bem menos visível do que aquela realizada pela primeira antecipação, esse segundo registro decifra, inventaria, modifica e reelabora saberes, apresenta “novas complexidades, experiências coletivas validadas, condições de viabilidade” (SCHWARTZ, 2002a, p.115).

Nesse movimento, enquanto o primeiro registro (o saber conceitual construído pela pesquisa e estudos sobre o trabalho docente) “antecipa, em parte, a atividade de trabalho real, fixando-lhe cenários, coerções, recursos essenciais”, o segundo registro (o saber construído pelos atores professores em sua atividade de trabalho cotidiana) “antecipa, em parte, o futuro trabalho do profissional do conceito e do formador” (SCHWARTZ, 2002a, p.115). Nas análises de Bernard Charlot (2008, p.86):

Esta dupla abordagem do trabalho como conceito abstrato e experiência concreta se resume em Yves Schwartz na ideia da “dupla antecipação”. O trabalho analisado como objeto, em referência às situações sócio-históricas (hoje a do capitalismo e da globalização), permite compreender as normas anteriores à atividade e impostas à atividade. Neste sentido, o conceito antecipa a experiência. Mas o trabalho é também experiência, e nesta experiência são produzidos saberes, competências, construções sociais, que não tinham sido editados nas normas antecedentes. Em outras palavras, a atividade é ela também produtora de normas. O que foi assim produzido na experiência de trabalho é, em seguida, objeto de uma tentativa de conceitualização [...]. Neste sentido, a experiência antecipa o conceito.

A distância entre o primeiro e o segundo registros não se reduz a mero resíduo que se poderia, sem grandes problemas, neutralizar ou ignorar. Assim, formar para o trabalho docente, nessa perspectiva, é se colocar no centro desse processo e compreender “em que o impossível e o invivível se favorecem mutuamente” na medida em que é impossível controlar ou antecipar, totalmente, o que se realiza no trabalho, pois sempre haverá “brechas de normas” que vão exigir dos professores fazer escolhas, aqui e agora, para tornar possível a realização da sua atividade docente. Além disso, recorrendo a Canguilhem, é invivível para a vida humana, para “toda vida humana, parar de se manifestar de forma sadia, a partir do momento em que o meio pretende lhe impor integralmente suas próprias normas, impedi-la de pensar” (SCHWARTZ, 2002a, p.117).

“Esses dois momentos se nutrem e se alimentam reciprocamente”, pois, diante da impossibilidade de uma padronização perfeita do seu trabalho, os professores são levados a construir, para si mesmos, normas que viabilizem sua atividade e “produzir, por pouco que seja, bem-estar”. São “essas reações saudáveis” que “não cessam de produzir história, de

produzir novas variabilidades” e, portanto, não se pode conceber um processo de formação para o trabalho sem considerar essa inventividade permanente. Nos termos de Schwartz (2002a, p.116), cabe ao formador, nesse processo, “estar em constante aprendizagem em relação ao que a atividade industriosa humana lhe propõe continuamente, dia após dia, como situações reinventadas – mais ou menos bem-sucedidas, mais ou menos contrariadas, mais ou menos generalizáveis”.

Para Schwartz (2002a), o formador encontra-se em uma bifurcação, ou dito de outra forma, em uma encruzilhada na qual ele tem somente duas alternativas. Ele trabalha levando em consideração apenas o primeiro registro e, portanto, toma a decisão de ignorar ou subestimar o retrabalho permanente, os saberes investidos na experiência, os saberes construídos em aderência, considerando-os como resíduos não importantes e, nesse sentido, adota uma postura de exterritorialidade. Ou ele, ao mesmo tempo em que “oferece sua contribuição em recursos de saberes acadêmicos” (SCHWARTZ, 2002a, p.125), questiona seus próprios saberes e abre-se para a “oportunidade de compreender como esses saberes são recuperados na história (SCHWARTZ, 2002a, p.125), como são retrabalhados pelas inteligências humanas” no trabalho. Ou seja, reconhece que as pessoas não podem ser impedidas de pensar “de se pensar, e de repensar os valores do mundo, no qual lhes pedem para fazer produtivamente uso de si mesmas” (SCHWARTZ, 2002a, p.125).

Na adoção do primeiro posicionamento, “o formador contribui para as formas de retrações, ‘desmotivações’, crises, sofrimentos” e, dessa forma, negligencia e “torna invisível a contribuição característica dos protagonistas do trabalho” (SCHWARTZ, 2002a, p.125). Já ao adotar o segundo posicionamento, o formador opta por permitir o “acesso a reservas de alternativas, a reservas de inteligências sociais e de intercompreensão mútua, a reapreciações de valores do bem comum que emergirão e poderão ser retrabalhadas” (SCHWARTZ, 2002a, p.126). Diz Schwartz (2009, p.268):

Se nos colocamos a questão da produção de saberes no quadro de ações concretas de transformação, não saberíamos subestimar como negligenciáveis, residuais, a potência e a energia do saber veiculadas pela gestão do vaivém entre aderência e desaderência: uma síntese prodigiosa, em parte impenetrável, que, como protagonistas coletivos, nós operamos continuamente entre, de um lado, as formas de saberes tendencialmente produzidos anteriormente e à distância, sem destinatário personalizado, destinados a antecipar e a, de certo modo, normalizar mais ou menos todo o agir, e, do outro lado, o meio humano, incluindo o sujeito do agir, permanentemente reconfigurado pelo produto da dinâmica do vaivém anteriores, exige reavaliações, reaprendizagens novas.

Com apoio nessas reflexões, ao se refletir sobre a relação entre os professores universitários e os professores que atuam nas escolas, no processo de formar os novos professores – que terão a escola como ambiente e espaço de trabalho –, especialmente durante a realização do estágio obrigatório, percebe-se que se trata de uma decisão ou opção determinante no sentido de que, caso se desconsidere a contribuição dos professores da escola, nega-se o acesso a essas reservas de alternativas, a essa inventividade, aos saberes da experiência que permanecerão na penumbra. No entanto, não se trata de uma gestão simples e de fácil enfrentamento, inclusive pelo caráter pouco visível, nem sempre acessível dos saberes investidos na história.

A abordagem ergológica considera que se trata de um desafio a ser encarado, pois disso “depende a pertinência de nossos saberes sobre o social e o histórico” (SCHWARTZ, 2009, p.268). Um desafio que somente pode ser enfrentado mediante o reconhecimento dos dois polos – registro um/polo um; registro dois/polo dois – nos quais se constroem, respectivamente, os saberes em desaderência/saberes conceituais e os saberes em aderência/saberes investidos.

Porém, por essa abordagem, o enfrentamento desse desafio também depende do engajamento na construção de um terceiro polo – “o polo do mundo comum a construir” –, que “torna possível este esforço de compartilhar valores”. Um esforço no qual “cada um deve retrabalhar seus próprios recursos, confrontando-os com os recursos dos outros” (SCHWARTZ, 2009, p.268-269).

Schwartz (2009), fazendo referência à maiêutica socrática, denomina esse esforço, esse confronto ou engajamento de “diálogos socráticos de duplo sentido”, na medida em que “eles são um tipo de engendramento mútuo de recursos e perspectivas de diferentes parceiros”. Um engendramento que, ao colocar em circulação os conceitos construídos segundo o polo um, pode fazer com que os protagonistas do polo dois adquiram uma consciência mais aprofundada sobre seus saberes, construídos em aderência. No entanto, ao considerar e ao buscar compreender “os recursos visíveis ou invisíveis do polo dois”, pode transformar a postura e o patrimônio dos profissionais do conceito, no polo um, de modo que possam “descobrir perspectivas ampliadas sobre o seu *métier*” (SCHWARTZ, 2009, p.268).

Assim, o esforço de construir um terceiro polo é vital para evidenciar o debate, as escolhas feitas nos dois registros, e quanto mais essas escolhas forem “impalpáveis e imperceptíveis, tanto mais são necessários esforços para fazê-las emergir. Porque se não o fazemos não se compreende o que é específico à atividade das pessoas, logo, vai-se tomar decisões mutilantes e que levarão a crises em algum lugar” (SCHWARTZ; DURRIVE, 2007,

p.102). Nesse entendimento, a noção de formação se reconstitui de forma sensível com a ideia de se construir um “dispositivo de trabalho cooperativo” denominado por Schwartz e Durrive (2007) e Schwartz (2009) de “dispositivo dinâmico de três polos”.

O reconhecimento de que na atividade de trabalho se esconde “um tipo de saber que deve ser elaborado para que possamos avaliar seu grau de generalidade, de pertinência” faz com que essa ideia de um dispositivo de três polos tenha “uma diversidade infinita de aplicações”, nas quais o mais importante é a tendência de, na relação com o outro, tomar esse outro como “um microrrecriador permanente e que deve ser respeitado exatamente por isso”. Ou seja, mais importante que a forma pela qual esse dispositivo possa ser pensado ou realizado – pois, ele pode tomar “formas extremamente diversificadas” – é essa tendência de assim conceber o trabalho de formar o outro (SCHWARTZ; DURRIVE, 2007, p.270).

“O dispositivo de três polos é o lugar do encontro, o lugar do trabalho em comum, em que se ativa uma espécie de espiral permanente de retrabalho dos saberes”, explicam Schwartz e Durrive (2007, p.269). Nesse sentido:

É uma exigência ética, de respeito, sem sombras de dúvidas, mas ao mesmo tempo é uma exigência epistemológica dado que, no caso de não adotarmos e respeitarmos esta postura, nos faltaria um espaço de compreensão do que tornam possíveis a história, as instituições, o próprio trabalho. (SCHWARTZ; DURRIVE, 2007, p.268).

A formação docente, com base nesses pressupostos, visa a um aprofundamento, a uma aprendizagem comum “para todos os diferentes parceiros, no que tange ao projeto de cada um em termos conjuntos de saberes e de transformações positivas para a vida”, e o formador encara esse posicionamento como uma exigência ética e epistemológica.

Uma exigência mediante a qual, considerando a impossibilidade ou, pelo menos, a parcialidade de uma postura de exterritorialidade, entende-se que não se pode pensar a formação para o trabalho do professor sem atentar-se para aquilo que ele faz e para aquilo que ele aprende no exercício de ensinar.

Nesse sentido, a noção de exterritorialidade torna possível problematizar o trabalho dos docentes universitários e dos professores da escola, no processo de formação docente, especialmente na proposição e realização do estágio curricular obrigatório.

O estágio é organizado e coordenado pelos professores universitários. Nem sempre os professores da escola participam do processo de definição e concepção desse trabalho. É a universidade, por meio dos seus professores, que vai à escola. É a universidade, por meio dos seus professores, que apresenta a proposta de estágio aos professores da escola. Professores

que, conforme pesquisas realizadas e publicadas por Lüdke (2015), Calderano (2013), Benites, Sarti e Souza Neto (2015), referidas na “Introdução” deste trabalho, recebem os estagiários sem ter muita clareza sobre o sentido e significado da sua participação nesse processo, sem necessariamente saber como desempenhar essa função formativa.

Nessas condições, há de se pensar sobre o risco da exterritorialidade. Refere-se ao risco de se conceber esse processo como mera apropriação de conhecimentos teóricos prontos e acabados, conhecimentos que não se transformam nem interagem com quem aprende. Seria, nesse contexto, desconsiderar ou desvalorizar a complexidade e o conhecimento que flui e se constrói quando se está com a “mão na massa”, vale dizer, o conhecimento construído baseado em rupturas, em novos acontecimentos, em novas experiências.

Uma postura de exterritorialidade, no processo de formação docente, seria contribuir para radicalizar a divisão social do trabalho e encarar os professores da escola como simples executores ou utilizadores de conhecimentos anteriormente produzidos. Nessa postura, não apenas se desvalorizam os conhecimentos produzidos pelo exercício da profissão como também se desvalorizam os sujeitos que produzem esses conhecimentos.

A reflexão importante a ser feita é que no processo de formação docente, entre a formação inicial e o exercício profissional, há um processo de ruptura e de continuidade. Porém, a ruptura não acontece nos saberes e conhecimentos, mas no sujeito que deixa de ser estudante e passa a ser um profissional. Nesse sentido, exatamente porque não há uma ruptura entre conhecimentos e saberes, uma postura de exterritorialidade revelar-se-ia na desconsideração da continuidade, na desconsideração de que se continua a aprender a profissão e que conhecimentos e saberes são construídos na formação inicial e no exercício profissional do trabalho docente.

Adotar uma postura de exterritorialidade, nesse processo, usando as palavras de Schwartz (2008b, p.13), seria ignorar as “reservas de alternativas” construídas na atividade profissional do docente da escola e que “são primitivamente ‘estrangeiras’ aos nossos recursos e horizontes conceituais universitários”. Em suma, corresponde a ignorar o potencial formativo do tempo transcorrido e vivido no exercício profissional. Representa pensar o processo de formação docente de maneira descontinuada no qual o trabalho nada ensina e os saberes profissionais são desqualificados. Corresponde a considerar que um conjunto de conceitos, prescrições e ações pensadas *a priori* podem submeter o andar, o agir, o aprender, o trabalhar de todos.

No entanto, uma posição de desconforto intelectual e de abertura aos diferentes valores, saberes e atividades inerentes ao trabalho de ensinar leva a uma nova reconfiguração

do processo de formar os novos professores, ao destacar a importância da formação inicial e ao reconfigurar o papel dos formadores nesse processo. Quando pensamos em termos de profissionalidade docente, uma formação inicial sólida é cada vez mais necessária, pois, quanto melhor for essa formação, mais capacidade de resposta reflexiva terá o professor em seu exercício profissional.

A atividade de trabalho cotidiana dos professores, apesar das dificuldades e constrangimentos, tão importantes de serem considerados, envolve possibilidades e limites e, no processo de formação inicial, “os futuros professores, em sua preparação na universidade se beneficiarão com a convivência com esse trabalho” (LÜDKE; BOING, 2012, p.449).

A análise da atividade do professor vista assim de perto, em seu dia a dia, em sala de aula, com seus alunos, na escola, com seus colegas, oferece muitas oportunidades de conhecer o que realmente se passa no trabalho do professor. Entra-se, assim, na “caixa preta”, tão misteriosa quanto atraente, em paralelo às análises macrossociológicas. (LÜDKE; BOING, 2012, p.447).

Grande parte dos pesquisadores em educação, especialmente entre os sociólogos, apresenta certa resistência em relação a essa perspectiva de estudo e isso, talvez, se explique porque eles vejam “nesse tipo de abordagem vestígios de uma perspectiva limitada a uma visão microanalítica do trabalho escolar, desvinculada de uma conexão com a realidade sociocultural na qual a escola se inscreve” (LÜDKE; BOING, 2012, p.449).

No entanto, nas últimas décadas têm crescido o interesse e a compreensão da necessidade desse olhar como forma de apreender a complexidade e a especificidade do trabalho de ensinar. E, nesse movimento, com evidente preocupação e cuidado de considerar o peso e a importância da realidade sociocultural, a atenção dos sociólogos da educação vem “se servindo das categorias desenvolvidas pela sociologia do trabalho, para procurar entender o trabalho do professor como ponto de cruzamento de fatores essenciais na composição da profissão docente” (LÜDKE; BOING, 2012, p.447).

Cresce, nesse sentido, entre os pesquisadores da área educacional, o entendimento de que “só se domina a complexidade do magistério a partir da integração na sua cultura profissional. A contribuição da investigação, confirmando processos de formação, só faz sentido se eles forem construídos dentro da profissão” (LÜDKE; BOING, 2012, p.446). Entre as inúmeras contribuições dessa perspectiva de análise, está o reconhecimento da importância do *métier* no processo de se tornar professor:

O problema do *métier* não deve ser confundido com aquele das qualificações e das competências. Ele implica de início que o trabalho seja “objetivável” e que o

profissional possa dizer esta é minha obra, este é o resultado de minha atividade, eu posso mostrá-lo e demonstrá-lo [...] Repitamo-lo, eu não falo aqui de profissão, mas de *métier* entendido como capacidade de produzir alguma coisa, de conhecê-la e de fazê-la reconhecida (DUBET, 2002 apud LÜDKE; BOING, 2012, p.440).

Nessa linha de análise, a abordagem ergológica do trabalho, ao postular o vaivém permanente entre o macro social e o micro do trabalho, ao evidenciar o debate vital entre normas anteriores e as renormalizações, ao reconhecer o trabalhador como ativo e codefinidor do seu meio e, principalmente, ao alertar para o risco da exterritorialidade e para a importância do reconhecimento do *métier* em sua especificidade, propõe que no processo de formação para o trabalho se faça um esforço para construir um terceiro polo filosófico e ético, ou seja, um espaço de encontro no qual a relação entre os atores sociais seja pensada como uma relação de dialogicidade, de respeito e de cooperação.

No que diz respeito ao trabalho de formar os novos professores, adotar uma atitude de desconforto intelectual e evitar a postura de exterritorialidade têm o significado de reconhecer a transitoriedade dos conceitos, a subjetividade e a historicidade presentes no processo de sua construção, bem como a fluidez dos processos formativos. Têm, portanto, o significado de reconhecer os distintos saberes construídos no processo de socialização profissional.

Com essa visão, apesar dos muitos problemas e limitações que precisam ser considerados, o estágio representa um momento de muitas possibilidades no processo de formação profissional para o exercício do magistério. Isso porque permite ao futuro professor conhecer a escola e o trabalho que nela se realiza. Possibilita, enfim, conhecer o exercício cotidiano de sua futura profissão, em seus aspectos políticos, éticos e técnico-pedagógicos. E, considerando o amálgama de saberes que compõem a base profissional do ensino, possibilita, também, aos professores que já atuam na profissão (o professor universitário e o professor da escola), diante de uma atitude de desconforto intelectual que procura evitar a postura de exterritorialidade, construir e reconstruir seus saberes. Os saberes necessários para se tornar um professor, vale dizer, os saberes necessários para o exercício efetivo do ofício docente, constituirão o cerne da discussão empreendida no próximo capítulo.

CAPÍTULO 2

2 PARA SE TORNAR UM PROFESSOR: CONHECIMENTOS E SABERES PRÓPRIOS AO OFÍCIO DO MAGISTÉRIO

Uma vez que “profissional” é atributo de homem, não posso, quando exerço um quefazer atributivo, negar o sentido profundo do quefazer substantivo e original.

Paulo Freire (1979)

O presente capítulo aborda a aprendizagem da profissão docente, apresentando algumas perspectivas e alguns debates sobre esse exercício profissional, sobre o aprendizado desse ofício e sobre os saberes necessários para o exercício desse ofício. A ideia é problematizar o processo de se ensinar e de se aprender o trabalho do professor tendo em vista a complexa relação entre os distintos saberes envolvidos nesse trabalho. A ênfase recai nos conhecimentos construídos pela formação acadêmica e naqueles construídos pela experiência do trabalho, tomando, nesse processo, a escola como um *lócus* importante de formação. Nesse percurso, o texto apresenta-se organizado em três seções: a primeira seção faz uma breve análise do processo de profissionalização docente e evidencia alguns autores de referência que, com base em concepções e abordagens distintas, pensam o aprendizado dessa profissão considerando os conhecimentos envolvidos nesse aprendizado. Na segunda seção, coloca em destaque estudos e pesquisas realizadas sobre os conhecimentos específicos do magistério. Por fim, na terceira seção, procura analisar a escola pública como espaço de formação profissional.

2.1 Formação e profissionalização docente: pelo reconhecimento do *métier*

Pode-se observar, em certa medida, “um consenso em torno da necessidade de profissionalização docente”, afirma Oliveira (2003, p.30), ao analisar “para onde apontam as reformas atuais”. No entanto, a literatura recente sobre esse tema, “numa quase banalização da questão”, pensa a profissionalização docente como algo “independente da prática concreta,

da experiência cotidiana”. Isso porque, nessas discussões e nas reformas educacionais empreendidas, o que define a identidade profissional do docente não é “sua atuação em sala de aula, na escola, na relação com seus alunos e colegas, mas, sim seu histórico de participação em programas de formação e os certificados e diplomas que possui”. De maneira geral, segundo a autora, esse movimento compreende a “profissionalização como resultante de processos de capacitação técnica” (OLIVEIRA, 2003, p.30).

Nesse sentido, trata-se de uma tendência na qual “a formação docente passa a ter um caráter profissional e prescritivo realizada mediante conhecimentos produzidos pelos especialistas” e o processo de profissionalização dos professores definido de uma maneira idealizada “talvez fundada nos anseios desses trabalhadores que, imersos em condições de trabalho precárias e tantas vezes extenuantes, encontrariam alento para suas insatisfações numa literatura normatizadora e prescritiva” (OLIVEIRA, 2003, p.31).

Atrelada a uma evidente constatação do papel decisivo que o profissional docente tem no processo educativo, essa literatura destaca também a complexidade da temática profissionalização docente. Temática que envolve questões da docência enquanto profissão, estatuto e ética, jornada e condições de trabalho, remuneração, relações de trabalho, autonomia, questões de gênero, saberes profissionais, dentre outras (GUIMARÃES, 2009).

A complexidade da temática, de certa forma, explica e se expressa “nas maneiras amplamente divergentes” (GUIMARÃES, 2009, p.22) pelas quais a literatura educacional trata e enfrenta a discussão. Há autores que “discutem a possibilidade de constituição de uma categoria profissional e um código de ética para os professores”, há aqueles que “pedem cautela em relação aos engodos presentes na aspiração de profissionalização do professor”, há quem questione “se o que as profissões representam socialmente é uma aspiração desejável para o ensino”, há ainda “autores que procuram mostrar os equívocos da desconsideração das questões de gênero na discussão da profissionalização do professor” (GUIMARÃES, 2009, p.22).

No entanto, de uma maneira um pouco distinta há também aqueles que criticam de forma veemente o pleito de profissionalização docente “evidenciando o seu traço ideológico, especificamente, de vínculo ao famigerado mercado de trabalho” (GUIMARÃES, 2009, p.22). Nessa linha de pensamento destacam-se as ideias de Coêlho (2006, p.45), que assim pondera:

Privilegiar a profissionalização dos alunos no ensino superior é aceitar os objetivos dos organismos internacionais na área da educação, estreitamente vinculados aos

objetivos do mundo da produção e do mercado; em especial, assumir a lógica da competitividade, a ênfase no mundo do trabalho, nas questões imediatas e úteis, no aprender a fazer, a operar a natureza e a sociedade, distorcidas e empobrecidas, negadas em seu próprio ser, em sua identidade, reduzidas a meio ambiente e comunidade, respectivamente.

Nesse entendimento, privilegiar um processo de profissionalização seria “limitar, banalizar e empobrecer a educação, a escola, a universidade e a formação dos estudantes, circunscrevendo-as ao mundo da prática, da operação, do funcionamento ágil, eficiente e seguro” (COELHO, 2006, p.45). E, nesse movimento:

Os que se encantam com a formação de indivíduos para atender às exigências do mercado, do profissional crítico e flexível, do cidadão, do produtor (Delors 1998), independentemente dos adjetivos, não questionam essa lógica perversa nem contribuem para superá-la. (COELHO, 2006, p.45).

Por fim, há ainda autores que, sem desconsiderar a importância dessa reflexão que nos encaminha para pensar o processo de formação do professor mediante um questionamento fundamental sobre os sentidos e os fins primeiros da universidade e nos alerta para o risco de uma abordagem que empobrece, banaliza e limita a educação e a formação dos estudantes, “argumentam em favor de uma profissionalização que contemple a especificidade da profissão docente” (GUIMARÃES, 2009, p.23).

Essa abordagem, para a qual as reflexões propostas por Guimarães (2001, 2006, 2009) se encaminham, leva em consideração a perspectiva epistemológica distinta que caracteriza o trabalho e a profissão docente. Um trabalho essencialmente ligado ao conhecimento – construído também no exercício laboral da profissão – e uma profissão na qual a dimensão ética é preponderante.

Assim, este estudo, ao se alinhar com essas reflexões, pensa o processo de profissionalização docente reconhecendo seu caráter ambivalente, ambíguo e arriscado, na medida em que, muitas vezes, conduz a uma visão excessivamente pragmática e empobrecedora do processo formativo, mas que, ao mesmo tempo, traz para a discussão elementos e aspectos fundamentais de serem tratados na busca por se enfrentar as complexidades inerentes ao fazer docente.

Em nossos termos, é reconhecer o *métier* do professor, é reconhecer a especificidade e a complexidade do ofício do magistério, em todos os seus níveis e espaços de atuação. Nessa direção, parece-nos pertinente o posicionamento de Guimarães (2001, p.104), quando ele diz que, para além de defender “o vínculo da formação à profissão referindo-se somente à

necessidade de melhoria do estatuto profissional”, vale a defesa de que o vínculo formação/profissão se dê para “contemplar também o entendimento de que este profissional desempenha uma atividade complexa, com saberes diferentes de outras profissões, onde não cabe amadorismo”.

Nessa perspectiva, defender a profissionalização docente é considerar o trabalho do professor, em todos os seus níveis e espaços de atuação, como “um ofício pleno de saberes, construídos também em situação, portanto com características próprias e exigindo tirocínio específico do profissional; ofício ligado ao conhecimento” (GUIMARÃES, 2006, p.136). Talvez por essa via se possa contribuir para a superação de uma visão dicotômica que não vê a formação inicial e a formação continuada como um *continuum* no qual ambas podem se beneficiar.

Em síntese, a defesa da profissionalização docente justifica-se não por uma aspiração “corporativista, de *status* e prestígio”, mas pelo reconhecimento de que é fundamental garantir correspondência entre as condições gerais de formação, valorização e remuneração justas, além de condições de trabalho adequadas, tendo em vista “a complexidade, importância e responsabilidade que a tarefa educativa traz consigo” (GUIMARÃES, 2006, p.136).

Trata-se de uma abordagem que ao pensar o processo de profissionalização docente busca fazê-lo considerando os riscos presentes nessa opção. Em um contexto de reificação do mercado, de problemas seculares que comprometem a qualidade social da educação em nosso país – que em nossos dias estão, sem sombra de dúvida, intensificados – “um movimento mais ou menos esperado é o da reivindicação de profissionalização do professor”. Assim, “falar que devemos profissionalizar o professor pode parecer uma unanimidade” (GUIMARÃES, 2009, p.25). No entanto, há de se atentar para os engodos e riscos que essa perspectiva pode representar (LÜDKE; MOREIRA; CUNHA, 1999).

Lüdke, Moreira e Cunha (1999), analisando o processo de formação de professores em diferentes culturas e países, chamam a atenção para alguns desses engodos, tais como as reformas no contexto inglês, que, ao propor a valorização da escola do ensino fundamental, nesse processo formativo, termina por levar a problemas relativos ao financiamento dos cursos de formação docente que se refletem na carreira e no salário dos professores. Os autores destacam, ainda, as ameaças referentes à autonomia dos professores pelo excessivo controle do seu trabalho.³¹ Mediante ao alerta feito por Lüdke, Moreira e Cunha (1999),

³¹ No atual momento político vivido em nosso país, mesmo fugindo do escopo da discussão aqui proposta, não podemos deixar de pensar e fazer referência às inúmeras ameaças à educação e ao trabalho do professor, dentre

podemos também acrescentar o risco dos “modismos” tão presentes nas discussões, nas propostas e nas reformas pensadas para a educação em nosso país e a importância de se examinar criticamente essas propostas.

Em suas conclusões, Lüdke, Moreira e Cunha (1999, p.294) constatam que há uma variedade de soluções apresentadas para a formação do professor e consideram que essa variedade envolve e se refere “às instituições responsáveis, aos espaços ocupados por essas instituições, ou seja, sua localização espacial, aos sujeitos visados, aos contextos em que eles se situam”. Destacam ainda que “as decisões a esse respeito devem levar em consideração as diferentes circunstâncias históricas, geográficas e culturais que cercam a formação de professores em cada país”.

Porém, mesmo reconhecendo que há riscos e engodos presentes no pleito pela profissionalização docente, os autores defendem que “é preciso atentar para esses riscos, mas também para a estreita relação entre profissão e formação, hoje bem esclarecida pelos estudiosos da profissão docente” (LÜDKE; MOREIRA; CUNHA, 1999, p.295). Dizendo de outra maneira, a profissão docente “está sempre a serviço da construção ou manutenção de um determinado tipo de sociedade”, nesse sentido, as discussões e propostas, mesmo defendendo autonomia das escolas e do professor ou reconhecendo os saberes profissionais docentes, podem não ter como interesse efetivamente a liberdade e autonomia do professor. Ou seja:

A reflexão tem-nos mostrado a necessidade de a formação sair da perspectiva de organização curricular e voltar-se para a profissão, profissionalização, mas tem-nos mostrado também a necessidade de muita cautela para os engodos que este pleito encerra. (GUIMARÃES, 2001, p.105).

Assim, diante da inevitável associação entre formação-profissão docente e considerando a situação do professorado brasileiro, Guimarães (2009, p.26) expressa sua posição epistemológica e política sobre a profissionalização docente referindo-se não ao estabelecimento de um estatuto entendido, apenas, como um regulamento ou um conjunto de regras, mas como o estabelecimento de um estatuto que signifique “a condição de um segmento profissional na sociedade”.

Estatuto profissional do professor, como entendido aqui, refere-se principalmente: ao estabelecimento de contornos para a formação (inicial e continuada); à constituição de condições de trabalho (além das condições materiais, também apoio

elas, o chamado “Programa Escola sem Partido”, que, essencialmente, compromete a autonomia e a função social do trabalho do professor.

pedagógico, relações democráticas); à garantia de remuneração condizente; à jornada de trabalho (que leve em consideração o desgaste físico e psicológico inerente a essa profissão); e, por último, ao vínculo desses trabalhadores com instituições sindicais e associativas. (GUIMARÃES, 2006, p.132).

Para além de uma discussão que busque garantir o *status* que um título de profissional pode dar e “a segregação antidemocrática que envolvem a questão”, a argumentação, nessa abordagem:

Centra-se na importância da educação escolar para o processo de democratização do país, na complexidade da atividade docente, que não é, efetivamente, atividade para amadores. Daí a exigência de um estatuto, de uma condição profissional melhor para o professor. Além disso, esta defesa da profissionalização se dá no contexto da constituição de uma “cultura profissional”, que envolve a discussão desta temática nos processos formativos, produzindo conhecimentos a respeito, dando-lhes rumos mais claros, evidenciando os engodos de muitos desses pleitos. (GUIMARÃES, 2009, p.26-27).

A defesa da profissionalização docente, portanto, refere-se e envolve os “sentimentos relativos ao ser e estar na profissão” que se vinculam, de maneira muito especial, à reivindicação de uma identificação dos cursos de formação de professores “com a formação de professores (o que parece óbvio, mas, na realidade, não é)”. Afinal, “é difícil identificar-se com uma profissão que oferece poucas referências positivas, comuns e mobilizadoras” (GUIMARÃES, 2001, p.105-106).

Nesse aspecto, as reflexões realizadas por Oliveira (2003, p.33) são elucidativas ao demonstrar, com base em suas pesquisas, “a desqualificação sofrida pelos professores nos processos de reforma que tendem a retirar deles a autonomia [...], aliada à desvalorização desses docentes – pela negação e desprezo pelo seu saber profissional”. Nesse contexto, constata-se um alto índice de insatisfação entre os professores:

Podemos nos perguntar se tal insatisfação, tão manifesta entre os trabalhadores docentes, não teria sua origem no descompasso entre o que prescrevem os programas de reforma e programas de formação de professores e o que se oferece como meios efetivos, entendendo que esses meios não se reduzem a condições objetivas simplesmente. (OLIVEIRA, 2003, p.34).

Em síntese, trata-se de uma abordagem que considera essencial reconhecer que o processo de formação inicial e continuada dos professores tem uma significativa participação na construção de uma cultura profissional e, portanto, “sem perder de vista o contexto, a profissionalização docente precisa centrar-se no que efetivamente pode constituir-na na sua

singularidade e não na comparação com outras profissões” (GUIMARÃES, 2001, p.105). Ora, o que efetivamente constitui e torna singular a profissão docente? Quais são os saberes, os conhecimentos específicos necessários para o exercício desse ofício, para o exercício profissional do magistério? Alguns estudiosos têm se debruçado na busca por respostas a essas questões. Vejamos alguns deles.

2.2 As contribuições de Lee Shulman, Maurice Tardif, Claude Lessard e Clermont Gauthier

Muitos autores, desde a década de 1980, têm contribuído para a compreensão do magistério enquanto trabalho, enquanto um *métier* específico, ao buscar conhecer os saberes próprios desse trabalho, defendendo o movimento de profissionalização do ensino. No Brasil, foi principalmente a partir dos anos 1990 que esse movimento se intensificou.³² No entanto, para os propósitos deste estudo, considerando a literatura internacional, Shulman (1986, 2014), Tardif e Lessard (2013), Tardif (2014) e Gauthier (2013) ganham relevância por, dentre outros aspectos, destacarem a característica temporal dos saberes dos professores, defenderem a importância de se analisar esses saberes considerando todos os aspectos que o constituem e, nesse sentido, contribuírem enormemente para dinamizar discussões importantes no processo de formar os novos professores. Esses autores, cujas proposições convergem muito entre si, têm influenciado os pesquisadores brasileiros, de maneira especial, no bojo das discussões sobre a identidade docente e sobre as finalidades da educação, da universidade, da escola e do professor (NUNES, 2010).

Ademais, numa perspectiva que pensa o trabalho humano e a formação para esse trabalho com base nos aportes da Ergologia, ou seja, como processos ergológicos, esses três autores, em nossa visão, ao valorizarem os distintos saberes que constituem o trabalho do professor – além de valorizarem os saberes teóricos e científicos e a formação acadêmica, dando destaque especial aos saberes construídos no trabalho e pelo trabalho, ou seja, pela experiência profissional – contribuem para o reconhecimento da relativa cultura/incultura dos saberes em desaderência e dos saberes em aderência. Nesse sentido, apresentam-se como

³² Para um panorama das pesquisas realizadas na década de 1980, ver Nunes (2001, 2010), Borges (2001, 2003), Gauthier (2013), dentre outros. Já em relação às discussões realizadas no Brasil, nos anos 1990, vale destacar que os estudos sobre o saber dos professores têm sido analisados por intermédio de perspectivas distintas e recebido críticas diversas de estudiosos brasileiros. Sobre essas críticas ver: Pimenta (2002); Libâneo (2002); Alves (2007).

interlocutores importantes em um diálogo indispensável. Diálogo pelo qual será possível, em alguns aspectos, convergir e em outros distanciar-se.

Com esse entendimento, inicialmente, apresentaremos uma síntese das principais ideias de cada um dos autores, tentando destacar as contribuições mais relevantes que cada um traz para o presente estudo. Em seguida, estabeleceremos alguns pontos de distanciamento e, mediante uma perspectiva distinta, buscaremos contribuir para uma percepção mais aprofundada do trabalho docente e de seus saberes.

2.2.1 Lee Shulman: “aquele que pode faz, aquele que compreende, ensina”³³

Dentre os diversos arquivos investigados em suas pesquisas, Lee Shulman (1986)³⁴ classifica, entre os mais fascinantes, os relatórios anuais, realizados no século XIX, por superintendentes de educação estaduais. Nesses relatórios foram encontradas cópias de testes usados durante o período para licenciamento de professores, nos Estados Unidos da América. São testes nos quais, em um total de mil pontos possíveis de serem atingidos, apenas cinquenta pontos tratavam da teoria e da prática do ensino, os demais envolviam o conhecimento das matérias a serem ensinadas. Diz o autor:

Os pressupostos subjacentes a esses testes são claros. A pessoa que presume ensinar matérias para crianças deve demonstrar conhecimento dessa matéria como pré-requisito para o ensino. Embora o conhecimento das teorias e dos métodos de ensino seja importante, ele desempenha um papel decididamente secundário na qualificação de um professor. (SHULMAN, 1986, p.5).

Além de permitir apreender como o conhecimento necessário para se tornar professor era definido e pensado, nesse período, a análise desses arquivos permitiu ao pesquisador fazer uma comparação com as concepções presentes nos testes realizados na atualidade. Assim, em relação aos padrões de avaliação e de testes para licenciamento e titulação dos professores, usados a partir das políticas emergentes na década de 1980, também nos Estados Unidos, a análise demonstra um forte contraste:

³³ Aforismo criado e apresentado por Lee S. Shulman (1986, p.4) em seu texto *Those who understand: knowledge growth in teaching*, para se contrapor e criticar as palavras de George Bernard Shaw: “Ele que pode, faz. Ele que não pode, ensina”.

³⁴ Lee Shulman, professor emérito da Stanford University e da Carnegie Foundation for Advancement of Teaching, é especialista em formação de professores, avaliação do ensino e da educação nas áreas da medicina, ciência e matemática. Mas o intelectual é principalmente conhecido pela teoria do conhecimento pedagógico do conteúdo (INGUI, 2010).

Estes não mapeiam o conteúdo do currículo. São testes de habilidades básicas para ler, escrever, soletrar, calcular e resolver problemas aritméticos. Muitas vezes, eles são tratados como pré-requisitos para a entrada em um programa de formação de professores e não como padrões para definir a elegibilidade para a prática. (SHULMAN, 1986, p.5).

No entanto, na maioria dos estados pesquisados, as avaliações dos professores enfatizam as habilidades e capacidades para ensinar. Se, há mais de um século atrás, diz Shulman (1986, p.7), “a característica determinante da realização pedagógica era o conhecimento do conteúdo, o pêndulo agora balançou, tanto na pesquisa como nos círculos políticos”.

Como justificativa para a ênfase dada às habilidades e capacidades para o ensino, os formuladores de políticas públicas usam como argumento uma “frase extremamente poderosa: ‘competências docentes baseadas em pesquisa’”. Diante disso, algumas questões se impõem: “Para onde foi a matéria? O que aconteceu com o conteúdo?”. E ainda: “Em que sentido pode-se afirmar que essa concepção da competência docente é baseada na pesquisa?” (SHULMAN, 1986, p.5).

Ora, sem dúvida, houve um crescente avanço nas pesquisas sobre o ensino. Apesar das muitas críticas feitas a esse campo de pesquisas e tendo em vista o propósito dos seus estudos, Shulman (1986, p.6) considera esse “programa de pesquisa próspero e bem-sucedido”. No entanto, pondera que as políticas de avaliação dos professores têm como “fonte de sua maior força e sua fraqueza mais significativa” o fato de se basearem nesses estudos. O que os responsáveis pelas políticas públicas não conseguem entender é que mediante a complexidade dos fenômenos e dos fatos, “para realizar uma pesquisa, os estudiosos devem necessariamente restringir seu escopo”, ou seja, formular questões menos complexas, centrar a discussão. Há, pois, nesse sentido, que se considerar uma inevitável limitação em todas as pesquisas realizadas nas diferentes áreas. Nesse aspecto, abrindo um parêntese e usando os termos da abordagem ergológica, seria a necessidade premente de reconhecer o caráter parcial dos conceitos, do conhecimento científico e teórico, considerando-os, sempre, “em tendência”.

Como em todas as pesquisas, essa limitação também está presente nas pesquisas sobre o ensino, na medida em que, diante da necessidade de simplificar as “complexidades do ensino em sala de aula, os investigadores ignoraram um aspecto central da vida da classe: a matéria” (SHULMAN, 1986, p.6). Tratada, ocasionalmente, como uma variável do contexto, nessas pesquisas:

Ninguém perguntou como a matéria foi transformada de um conhecimento do professor para um conteúdo da instrução. Nem perguntaram como determinadas

formulações desse conteúdo se relacionavam com o que os estudantes conheciam ou mal interpretavam. (SHULMAN, 1986, p.6).

Assim, nesses estudos a matéria é um paradigma ausente – “*missing paradigm*” – e a preocupação com a maneira pela qual o conhecimento sobre a matéria é organizado ou transformado pelos professores, em seu trabalho de ensinar, inexistente. De maneira geral, nas pesquisas sobre o ensino, há um “ponto cego em relação ao conteúdo” e, como consequência, nas políticas públicas pensadas para o ensino, baseadas nessas pesquisas esse ponto cego se mantém (SHULMAN, 1986, p.7). “Dessa forma, eu diria que o ensino é trivializado, suas complexidades são ignoradas e suas demandas, reduzidas. Os próprios professores têm dificuldade para articular o que sabem e como o sabem” (SHULMAN, 2014, p.203).

Ainda, em relação à inadequação das políticas públicas, Shulman (2014, p.204) pondera: “Embora os pesquisadores entendessem que seus resultados eram simplificados e incompletos, a comunidade de formuladores de políticas públicas aceitou-os como suficientes para as definições dos padrões” e conclui: “assim, o que pode ter sido uma estratégia aceitável para a pesquisa tornou-se uma política inaceitável para a avaliação de professores”.

Como forma de contribuir no enfrentamento dos aspectos ignorados pelas pesquisas e pelas políticas públicas pensadas para o ensino, Shulman (1986, 2014) constrói seus fundamentos por meio de uma concepção de ensino que enfatiza a compreensão e o raciocínio, a transformação e a reflexão. Com base em pesquisas que investigaram de perto o trabalho de professores novatos e experientes, destaca a centralidade do conhecimento do conteúdo e, de maneira especial, o conhecimento pedagógico do conteúdo.³⁵ Diz ele:

Nosso trabalho não pretende diminuir a importância da compreensão ou habilidade pedagógica no desenvolvimento de um professor ou no aprimoramento da eficácia da instrução. É provável que o mero conhecimento do conteúdo seja tão inútil pedagogicamente como as habilidades sem conteúdo. Mas, para articular adequadamente os dois aspectos das capacidades do professor, requer que prestemos tanta atenção aos aspectos referentes ao conteúdo do ensino quanto temos, recentemente, dedicado aos elementos do processo de ensino. (SHULMAN, 1986, p.8).

³⁵ Essa abordagem de Shulman (1986, 2014), classificada por estudos realizados sobre as disciplinas escolares como uma concepção epistemológica, recebeu várias críticas. Em sua maioria, essas críticas evidenciam a “centralidade nas questões exclusivamente disciplinares, tornando a escola o lugar de apenas adquirir o saber científico” (HASNI, 2000, p.107). Contrapondo-se a essa concepção, a visão qualificada como “sociológica” considera as disciplinas escolares “como sistemas sociais, liderados por movimentos sociais e relações de poder movidos por opções ideológicas, assim como por interesses distintos” (HASNI, 2000, p.108). No entanto, há ainda autores que examinam as disciplinas escolares por meio do ponto de vista histórico das funções sociais da escola e entendem que “uma disciplina escolar é antes de tudo o resultado de uma produção da escola, na escola e para a escola” (HASNI, 2000, p.113). Por fim, há autores que consideram que as concepções precedentes estão “longe de serem mutuamente excludentes”. Nesse sentido, entendem que a disciplina escolar resulta da interação entre disciplinas científicas, das disputas e demandas sociais e da cultura escolar (HASNI, 2000, p.115)

Calcado em uma concepção de ensino construída em bases “tanto filosófica como empíricas”, Shulman (1986, 2014) procura responder a questões como: Quais são as fontes da base de conhecimento para o ensino? Em que termos essas fontes podem ser conceituadas? O que um professor conhece e quando ele ou ela veio a conhecer isso? Como os novos conhecimentos são adquiridos, o antigo conhecimento recuperado e os dois combinados para formar uma nova base de conhecimento? Quais são os processos de raciocínio e ação pedagógicos? E, em suas análises, sugere algumas categorias. Vejamos inicialmente e de maneira breve as bases de conhecimento para o ensino e, posteriormente, as fontes desse conhecimento, conforme esse autor.

O conhecimento do conteúdo

Refere-se à organização do conhecimento em si, na mente do professor, a sua compreensão em relação às estruturas da matéria. Estruturas que abarcam tanto os conceitos e princípios básicos da disciplina como o conjunto de regras que determinam “o que é legítimo dizer em um domínio disciplinar e o que ‘quebra’ as regras” (SHULMAN, 1986, p.9). Nesse sentido:

Os professores não só devem ser capazes de definir para os alunos as verdades aceitas em um domínio. Eles também devem ser capazes de explicar por que uma proposição particular é considerada justificada, por que vale a pena conhecer e como isso se relaciona com outras proposições, tanto dentro da disciplina como não, tanto na teoria como na prática. (SHULMAN, 1986, p.9).

O conhecimento do conteúdo pressupõe, ainda, que o professor compreenda as razões que determinam por que um determinado tópico seja central na disciplina, enquanto outro pode ser apenas periférico. “Isto será importante em julgamentos pedagógicos subsequentes em relação à ênfase curricular relativa” (SHULMAN, 1986, p.9).

O conhecimento pedagógico geral

Faz “especial referência aos princípios e estratégias mais abrangentes de gerenciamento e organização de sala de aula, que parecem transcender a matéria” (SHULMAN, 2014, p.206).

O conhecimento pedagógico do conteúdo

Esse conhecimento vai além do conhecimento do conteúdo em si, na medida em que corresponde a uma “forma particular de conhecimento do conteúdo que incorpora os aspectos da matéria mais relevantes para a capacidade de ensinar”. Em outras palavras, corresponde às “formas de representar e formular o conteúdo que o tornam compreensível para os outros”. Esse conhecimento, de certa forma, caracteriza, torna específico, distinto o trabalho de ensinar. Uma vez que inexistente uma única maneira ou uma forma mais poderosa, o conhecimento pedagógico do conteúdo permite ao professor “ter em mãos um verdadeiro arsenal de formas alternativas de representação, algumas das quais derivam da pesquisa, enquanto outras se originam da sabedoria da prática” (SHULMAN, 1986, p.9).

O conhecimento pedagógico do conteúdo envolve, ainda, uma capacidade para superar e transformar as concepções iniciais trazidas pelos alunos. Diz Shulman (1986, p.9-10):

O conhecimento pedagógico do conteúdo também inclui uma compreensão do que faz a aprendizagem de tópicos específicos, fácil ou difícil: as concepções e preconceitos que estudantes de diferentes idades e origens trazem consigo para aprender os tópicos e lições mais frequentemente ensinadas. Se esses preconceitos são conceitos errados, que são muitas vezes, os professores precisam de conhecimento das estratégias mais prováveis de serem frutíferas na reorganização da compreensão e na construção das aprendizagens, porque os aprendizes, provavelmente, não são como um quadro em branco.

O conhecimento do currículo

Constitui-se como um conhecimento específico “dos materiais e programas que servem como ‘ferramentas do ofício’ para os professores” (SHULMAN, 2014, p.206).

O currículo é representado pela gama completa de programas projetados para o ensino composto de assuntos e tópicos específicos em um determinado nível, a variedade de materiais de instrução disponíveis em relação a esses programas, e o conjunto de características que servem tanto de indicação como de contra-indicação para o uso específico ou material de programa em circunstâncias particulares. (SHULMAN, 1986, p.10).

Mas há ainda outra forma de conhecimento curricular. Trata-se do “conhecimento lateral do currículo”:

Este conhecimento lateral do currículo (apropriado, em particular, aos professores das escolas) está subjacente à capacidade do professor de relacionar o conteúdo de

um determinado curso ou aula com tópicos ou questões que estão sendo discutidas simultaneamente em outras classes. O equivalente vertical desse conhecimento do currículo é a familiaridade com os tópicos e questões que foram e serão ensinados na mesma área de assunto durante os anos precedentes e posteriores na escola e os materiais que os incorporam. (SHULMAN, 1986, p.10).

Ademais, para esse autor, compõem ainda a base de conhecimento dos professores:

- *o conhecimento dos alunos e de suas características;*
- *o conhecimento de contextos educacionais, desde o funcionamento do grupo ou da sala de aula, passando pela gestão e financiamento dos sistemas educacionais, até as características das comunidades e suas culturas;*
- *o conhecimento dos fins, propósitos e valores da educação e de sua base histórica e filosófica.* (SHULMAN, 2014, p.206).

Na sequência, vejamos as quatro grandes fontes para a base de conhecimento do professor, apresentado por Shulman (2014).

Formação acadêmica nas áreas de conhecimento ou disciplinas

Tendo em vista a centralidade do conhecimento do professor no trabalho de ensinar e, portanto, a centralidade de uma educação humanista abrangente e do conhecimento aprofundado do conteúdo a ser ensinado, “o ensino é, essencialmente, uma profissão que exige formação acadêmica. O professor é um membro da comunidade acadêmica”. Nesse sentido, a formação acadêmica nas áreas de conhecimento concerne a uma das grandes fontes do conhecimento do professor, que “tem responsabilidades especiais com relação ao conhecimento do conteúdo” na medida em que seu conhecimento constitui-se como fonte para a compreensão do aluno (SHULMAN, 2014, p.208).

Estruturas e materiais educacionais

Os professores atuam necessariamente dentro de uma matriz criada para se ensinar e se aprender. Nesta matriz incluem-se:

Os currículos, com seus escopos e sequências didáticas; as avaliações e os materiais relacionados; instituições com suas hierarquias e seus sistemas explícitos e implícitos de regras e papéis; organizações profissionais de professores, com suas funções de negociação, mudança social e proteção mútua; agências governamentais em todos os níveis, do distrito escolar ao estado e à federação; e mecanismos gerais de gestão e finanças. (SHULMAN, 2014, p.208).

Ora, “se um professor precisa ‘conhecer o território’ do ensino”, os princípios, as políticas e os fatos relacionados a esse território são uma fonte fundamental de base do seu conhecimento, uma vez que se trata de fontes que permitem conhecer “as condições contextuais que vão facilitar ou inibir os esforços para ensinar” (SHULMAN, 2014, p.9).

Formação acadêmica formal em educação

Como uma terceira e importante fonte das bases de conhecimento do professor temos a crescente literatura acadêmica voltada para a compreensão do ensino e do aprendizado escolar. Nessa literatura incluem-se os “resultados e os métodos da pesquisa empírica na área do ensino, aprendizado e desenvolvimento humano, assim como os fundamentos normativos, filosóficos e éticos da educação” (SHULMAN, 2014, p.209).

Os aspectos normativos e teóricos do conhecimento talvez sejam os mais importantes e as “influências mais duradouras e poderosas da academia nos professores”, uma vez que “enriquecem suas imagens do possível” e sua visão sobre os importantes princípios da educação. Nesse entendimento, “a literatura filosófica, crítica e empírica que pode informar os objetivos, visões e sonhos dos professores é uma parte considerável da base de conhecimento acadêmico sobre o ensino” (SHULMAN, 2014, p.209). Já em relação às pesquisas, elas podem ser, ao mesmo tempo, genéricas e específicas para cada disciplina. Ambas são importantes fontes para a base de conhecimento sobre o ensino. No entanto, o grande perigo ocorre “quando um princípio geral do ensino é distorcido para se transformar em prescrição, quando a máxima se torna uma ordem” (SHULMAN, 2014, p.210).

A sabedoria da prática

“Última fonte da base de conhecimento é a menos estudada e codificada de todas”. Refere-se à “própria sabedoria adquirida com a prática, as máximas que guiam (ou proveem racionalização reflexiva para) as práticas de professores competentes”. Sendo uma fonte fundamental para as bases de conhecimento sobre o ensino, “uma das tarefas mais importantes para a comunidade acadêmica é trabalhar com os educadores para desenvolver representações codificadas da sabedoria pedagógica adquirida com a prática de professores competentes” (SHULMAN, 2014, p.211).

Em nosso exercício de pesquisa e análise, o esforço é conhecer e contextualizar essa sabedoria pedagógica, “especialmente no que concerne à especificidade do conteúdo a ser

ensinado e sua relação com as estratégias pedagógicas empregadas” (SHULMAN, 2014, p.212).

Uma das frustrações do ensino como ocupação e profissão é a extensa amnésia individual e coletiva, a consistência com que as melhores criações dos educadores são perdidas por seus pares tanto contemporâneos como futuros. Ao contrário de campos como a arquitetura (que preserva suas criações em plantas e edifícios), o direito (que constrói uma literatura de casos com opiniões e interpretações), a medicina (com seus registros e estudos de caso) e até mesmo o xadrez, o bridge ou o balé (com suas tradições de preservar tanto os jogos memoráveis como as performances coreografadas por meio de formas inventivas de notação e registro), o ensino é conduzido sem a audiência de seus pares. Carece de uma história da própria prática.

Após realizar estudos com professores de distintos níveis de experiência (novatos e veteranos), Shulman (2014, p.212) conclui que “é extenso o conhecimento potencialmente codificável que pode ser extraído da sabedoria da prática. Os educadores simplesmente sabem muita coisa que nunca sequer tentaram articular”.

Ensinar é, em primeiro lugar, um exercício de *compreensão*. O ensino terá início sempre com “algum tipo de compreensão (ou confusão consciente, espanto, ignorância)” (SHULMAN, 2014, p.216). No entanto,

A chave para distinguir a base de conhecimento para o ensino está na interseção entre conteúdo e pedagogia, na capacidade do professor para transformar o conhecimento do conteúdo que possui em formas que são pedagogicamente poderosas e, mesmo assim, adaptáveis às variações em habilidade e histórico apresentadas pelos alunos. (SHULMAN, 2014, p.217).

As “ideias compreendidas precisam ser transformadas de alguma maneira para serem ensinadas”. Essa *transformação* requer uma combinação ou ordenação dos processos de preparação das ideias, dos materiais etc., “incluindo o processo de interpretação crítica”; da “representação das ideias na forma de novas analogias, metáforas e assim por diante”; da seleção de recursos instrucionais, de métodos e modelos de ensino; da adaptação dessa representação às características gerais e individuais dos aprendizes (SHULMAN, 2014, p.217).

Nesses termos, o processo pelo qual se vai da compreensão pessoal à preparação da compreensão por outrem constitui a essência do raciocínio pedagógico, a essência do exercício da docência. Esses processos de transformação ocorrem tanto no ato de planejar quanto no momento próprio do ato de ensinar, na atividade da *instrução*:

O raciocínio [pedagógico] não para quando a instrução começa. As atividades de compreensão, transformação, avaliação e reflexão continuam durante o ensino ativo. O próprio ensino torna-se um estímulo para a ponderação e a ação. (SHULMAN, 2014, p.219).

O ato de ensinar, a atividade de instrução inclui:

Organizar e gerenciar a sala de aula; apresentar explicações claras e descrições vívidas; atribuir e verificar trabalhos; e interagir eficazmente com os alunos por meio de perguntas, respostas e reações, além de elogio e crítica. Inclui, portanto, gestão, explicação, discussão e todas as características observáveis da instrução direta e heurística eficaz, já bem documentadas na literatura da pesquisa sobre ensino eficaz. (SHULMAN, 2014, p.219).

Shulman (2014) considera, ainda, que há boas razões para acreditar que o grau de compreensão do conteúdo que o professor tem exerce forte influência nos estilos de ensino que esse professor emprega. Ademais, o nível de conhecimento pedagógico do conteúdo pelo professor é determinante para que ele compreenda o que o aluno entende. Ou seja, a *avaliação* do aprendizado do aluno, do ensino do professor e dos materiais e recursos e métodos empregados representa outra forma de usar o conhecimento pedagógico do conteúdo. Nesse aspecto, “a avaliação leva diretamente à reflexão” (SHULMAN, 2014, p.221).

A *reflexão*, provavelmente, não é apenas um “estado de espírito” ou um conjunto de estratégias, mas também o “uso de certos tipos de conhecimento analítico aplicados ao trabalho pessoal” que promove o aprimoramento de quem realiza o trabalho de ensinar. Nas palavras de Shulman (2014, p.221):

É o que faz um professor quando olha para o ensino e o aprendizado que acabaram de ocorrer e reconstrói, reencena e/ou recaptura os eventos, as emoções e as realizações. É por meio desse conjunto de processos que um profissional aprende com a experiência.

Aprende-se com a experiência vivida, e isso pode levar a uma *nova compreensão*. Trata-se de processo que não se dá de maneira automática, visto que “são necessárias estratégias específicas para a documentação, análise e discussão”. No entanto, evidente que ao propor e descrever esse processo não se pretende dizer que seja um conjunto de etapas, fases ou passos fixos. “Muitos dos processos podem ocorrer numa ordem diferente. Alguns podem nem ocorrer durante alguns atos de ensino. Alguns podem ser truncados, outros, elaborados”. O que se pretende é pontuar que somente quem compreende é capaz de ensinar e, por

consequente, as formas de compreensão e as habilidades de ensino são as bases para o raciocínio e para a ação pedagógica docente (SHULMAN, 2014, p.222).

Nossa “concepção de raciocínio pedagógico enfatiza a base intelectual para o desempenho docente e não apenas olha isoladamente para o comportamento do professor” (SHULMAN, 2014, p.223). Se a concepção do conhecimento pedagógico do conteúdo, enquanto um conhecimento fundamental e específico daquele que ensina, for levada a sério, os fundamentos acadêmicos da formação de professores “vão precisar de revisão” (SHULMAN, 2014, p.224).

Temos o dever de elevar os padrões no interesse do aperfeiçoamento, mas também devemos evitar a criação de ortodoxias rígidas. Precisamos elaborar padrões sem padronização. Precisamos tomar cuidado para que a abordagem baseada em conhecimento não produza uma imagem excessivamente técnica do ensino, um empreendimento científico que perdeu sua alma. Os problemas mais sérios da medicina e de outras profissões da área da saúde surgem quando os médicos tratam a doença e não a pessoa, ou quando as necessidades de trabalho ou pessoais do profissional têm precedência sobre suas responsabilidades para com os pacientes. (SHULMAN, 2014, p.224).

Em suma, para o autor, devemos ter o cuidado de não criar ortodoxias rígidas, mas vale ter claro que “as atuais definições incompletas e triviais do ensino, que são adotadas pela comunidade formuladora de políticas, contêm um perigo muito maior para a boa educação do que a tentativa mais séria de formular a base de conhecimento”. Há de se correr o risco, tendo em vista a mudança necessária (SHULMAN, 2014, p.224).

O cerne das análises e reflexões realizadas por Shulman (1986, 1987) parece ser problematizar e evidenciar a complexidade do ensinar – colocada na penumbra pelas pesquisas e pelas políticas voltadas para o ensino. Isso significa que, para ensinar, é preciso antes compreender profundamente o que se pretende ensinar e, além disso, construir com base nessa compreensão um caminho que permita a compreensão do outro. “O professor precisa ter tanto a compreensão como a capacidade para a transformação” (SHULMAN, 2014, p.215).

Em nossa visão, pela abordagem ergológica, essa análise pode ser ampliada na medida em que a noção de atividade de trabalho, por essa perspectiva, envolve conhecimentos, saberes e valores. Trata-se do reconhecimento do sujeito que faz “usos de si por si” na atividade de trabalho. Nesses termos, “é o indivíduo no seu ser que é convocado; são, mesmo no inaparente, recursos e capacidades infinitamente mais vastos que os que são explicitados, que a tarefa cotidiana requer” (SCHWARTZ, 2000, p.41). E, em relação ao trabalho docente,

ficam evidenciadas as palavras de Guimarães (2001) quando considera que o ensinar não é uma tarefa para amadores.

2.2.2 *Maurice Tardif e Claude Lessard: “Ensinar é mobilizar uma ampla variedade de saberes”*

Algumas contribuições e reflexões de Maurice Tardif e Claude Lessard³⁶ já foram brevemente apresentadas, nos capítulos precedentes. No entanto, neste ponto, importa-nos ampliar um pouco mais as importantes análises feitas por esses autores em dois aspectos específicos. Primeiramente, o reconhecimento dos distintos saberes que constituem o trabalho do professor, bem como a característica temporal desses saberes, o que significa dizer que os saberes dos professores, além de proverem de distintas fontes, são construídos paulatinamente, ao longo do tempo. Em segundo lugar, a compreensão de que o trabalho do professor se constitui como um trabalho eminentemente de interações humanas e, nesse sentido, caracteriza-se como um “trabalho investido ou vivido” no qual a dimensão ética é preponderante.

Em relação ao primeiro aspecto, no que tange aos saberes que constituem o trabalho do professor, Tardif (2014, p.36, grifo nosso) considera que, para realizarem seu trabalho, os professores integram diferentes saberes com os quais mantêm relações distintas. Assim, segundo o autor, pode-se definir “o saber docente como um *saber plural*, formado pelo amálgama mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais”.

O saber dos professores constitui-se como um saber plural na medida em que provém de diversas fontes, incluindo a cultura e a história de vida pessoal do professor; os conhecimentos que ele adquiriu na universidade, vale dizer, os conhecimentos disciplinares, filosóficos, sociológicos, didáticos e pedagógicos; o conhecimento que o professor tem do currículo, constituído pelos programas e materiais didáticos; sua experiência pessoal de trabalho, bem como a aprendizagem com os pares e o conjunto de tradições que constituem o ofício de ensinar.

Para o autor, além de plurais, esses saberes são também *heterogêneos*, porque são constituídos com base em referências, teorias, concepções e técnicas distintas que são

³⁶ Maurice Tardif é filósofo e autor de uma trintena de obras dedicadas ao ensino, à história social da profissão docente e à formação de professores. Como professor e pesquisador, Tardif recebeu inúmeros prêmios pela sua contribuição para o desenvolvimento das ciências sociais (TARDIF, 2014). Claude Lessard é sociólogo, especialista em questões de profissionalização da área educacional na África, em Mangreb, na França e na Suíça. Publicou sozinho e em parceria uma centena de artigos (TARDIF; LESSARD, 2013).

integradas no trabalho. Ademais, o professor procura atingir de forma simultânea diferentes fins: sociais, emocionais, afetivos e educacionais. Em seu trabalho, atua em uma dinâmica na qual ele é responsável pela gestão de um grupo de alunos, sem descuidar das necessidades individuais de cada criança; organiza, define e seleciona o conteúdo e as atividades de aprendizagem; além de integrar seu ensino aos fins coletivos e educacionais da escola.

Essas múltiplas articulações entre a prática docente e os saberes fazem dos professores um grupo social e profissional cuja existência depende, em grande parte, de sua capacidade de dominar, integrar e mobilizar tais saberes enquanto condições para a sua prática. (TARDIF, 2014, p.39).

Consequentemente, analisa Tardif (2014, p.40), seria de se esperar, entre outras coisas, que os professores gozassem de certo reconhecimento em relação a sua participação no processo de formação e de produção dos saberes sociais e, mediante esse reconhecimento, “se admitirmos, por exemplo, que os professores ocupam, no campo dos saberes, um espaço estrategicamente tão importante quanto aquele ocupado pela comunidade científica, não deveriam eles gozar de um prestígio análogo?”. No entanto, sabemos que isso não acontece.

De maneira geral, apesar de ocuparem uma posição estratégica e fundamental, os saberes docentes são *socialmente desvalorizados* e os professores não têm o mesmo reconhecimento, considerando os distintos grupos que atuam no campo do conhecimento, dos saberes.

De fato, os saberes da formação profissional, os saberes disciplinares e os saberes curriculares dos professores parecem sempre ser mais ou menos de segunda mão. Eles se incorporam efetivamente à prática docente, sem serem, porém, produzidos ou legitimados por ela. A relação que os professores mantêm com os saberes é a de “transmissores”, de “portadores” ou de “objetos” de saber, mas não de produtores de um saber ou de saberes que poderiam impor como instância de legitimação social de sua função e como espaço de verdade de sua prática. Noutras palavras, a função docente se define em relação aos saberes, mas parece incapaz de definir um saber produzido e controlado pelos que a exercem. (TARDIF, 2014, p.40).

Há uma relação de exterioridade na qual os professores não são reconhecidos como partícipes na construção e na legitimação dos saberes que compõem seu trabalho. Para tentar compreender esse fenômeno, Tardif (2014, p.48) apresenta alguns elementos explicativos, a saber: a divisão social e intelectual característica das sociedades modernas ocidentais; fenômenos ideológicos que transformam a relação entre educador e educando; a

mercantilização do trabalho educativo da escola, dentre outros. Ora, como os professores reagem a tais fenômenos?

Com base em suas pesquisas, Tardif (2014, p.48) entende que os professores, diante da “impossibilidade de controlar os saberes disciplinares, curriculares e da formação profissional, produzem ou tentam produzir os saberes através dos quais eles compreendem e dominam sua prática”. E, dessa forma, os saberes experienciais – ou aqueles saberes construídos no trabalho como experiência – constituem-se como o “núcleo vital do saber docente, núcleo a partir do qual os professores tentam transformar suas relações de exterioridade em relações de interioridade com sua própria prática” (TARDIF, 2014, p.54).

No entanto, importante destacar que isso não significa dizer que os saberes experienciais se constituem como “certezas subjetivas acumuladas individualmente ao longo da carreira docente” na medida em que “essas certezas também são partilhadas e partilháveis nas relações com os pares”. É por meio “das relações com os pares e, portanto, através do confronto entre os saberes produzidos pela experiência coletiva dos professores, que os saberes experienciais adquirem certa objetividade” (TARDIF, 2014, p.52).

Os saberes dos professores são *temporais*, visto que se constituem mediante um processo de socialização que atravessa tanto a história de vida quanto a carreira. Portanto, compreender essa inscrição no tempo é essencial para compreender a genealogia dos saberes docentes (TARDIF, 2014).

As experiências vividas na família e na escola são também experiências formadoras no sentido de representarem dimensões fortemente presentes nos investimentos e nas ações realizadas durante a formação inicial universitária. Essas experiências se referem, segundo Tardif (2014, p.71), a uma “socialização pré-profissional do saber-ensinar” tendo em vista que “a socialização é um processo de formação do indivíduo que se estende por toda a história de vida e comporta rupturas e continuidades” (TARDIF, 2014, p.71).

Em outros termos, esse processo de formação encontra “sua síntese no mesmo sujeito” em forma de um *continuum*. Isso porque “a formação como *continuum* marca a incompletude humana, o aprendizado profissional que demanda sempre renovação e ampliação” (ALVES, 2010, p.17). No entanto, aqui é importante estabelecer uma distinção fundamental:

Momentos de qualquer natureza que sejam anteriores à formação profissional (socialização em família, na escola, etc.) contribuem e influenciam na formação, mas não representam a formação profissional. Tal posicionamento visa deliberadamente resguardar a formação inicial diante das ameaças de sua secundarização, especialmente perante os acenos de uma política educacional que considera a “experiência prática” suficiente para ensinar. (ALVES, 2010, p.18).

Ainda com base em Alves (2010), vale dizer que esse posicionamento visa resguardar a formação diante das recomendações de agências e organismos internacionais que advogam pela redução dos investimentos em educação, de maneira geral. Além disso:

A perspectiva que promove identidade entre formação profissional e experiências prévias pode ser tudo, menos dialética, pois o raciocínio de identidade faz total economia da posição e da negação dos termos, das relações entre parte e todo, do movimento de continuidade/ruptura, etc. (ALVES, 2010, p.18).

Portanto, não se trata aqui de afirmar que há identidade entre as experiências prévias de socialização familiar, escolar e outras, com as experiências sistemáticas de formação profissional, mas de reconhecer que o corpo formado por essas distintas experiências é o mesmo. Há, neste sentido, um processo dialético de continuidades e rupturas no qual o ator social se forma, continuamente, por meio de distintas experiências.

É, pois, mediante esse processo dialético que as experiências pré-profissionais, a formação profissional e também a carreira no ensino edificam, paulatinamente e ao longo do tempo, o saber do professor. Tardif (2014, p.82) ressalta:

Uma constatação importante sobressai do nosso material e dos outros diferentes estudos: os saberes dos professores comportam uma forte dimensão temporal, remetendo aos processos através dos quais eles são adquiridos no âmbito de uma carreira no ensino.

Entendendo que o início da carreira é preponderante para a estruturação do saber experiencial, o autor considera que “a experiência inicial vai dando progressivamente aos professores certezas em relação ao contexto de trabalho, possibilitando assim a sua integração no ambiente de trabalho, ou seja, a escola e a sala de aula” (TARDIF, 2014, p.86). Nesse processo:

O domínio progressivo do trabalho provoca uma abertura em relação à construção de suas próprias aprendizagens, de suas próprias experiências, abertura essa ligada a uma maior segurança e ao sentimento de estar dominando bem suas funções. Esse domínio está relacionado, inicialmente, com a matéria ensinada, com a didática ou com a preparação da aula. Mas são, sobretudo, as competências ligadas à própria ação pedagógica que têm mais importância para os professores. (TARDIF, 2014, p.88-89).

Evidente que essas experiências trazem as marcas das condições de trabalho e de carreira docente. Sendo assim, os inúmeros professores que estão submetidos a condições precárias de trabalho e de carreira trarão, em sua experiência profissional, essas marcas decorrentes de condições inadequadas de trabalho, relacionadas à carga horária excessiva, mudanças frequentes de nível de ensino com os quais trabalham, instabilidade, baixos salários e tantas outras dificuldades.

Por fim, Tardif (2014, p.101), com base em Giddens (1987), traz um conceito bastante pertinente quando se analisa o caráter temporal do saber docente: o conceito de rotinização. Para além de ser uma estratégia que visa controlar os acontecimentos na sala de aula, “as rotinas se tornam parte integrante da atividade profissional, constituindo, desse modo, ‘maneiras de ser’ do professor, seu ‘estilo’, sua ‘personalidade profissional’”.

Em suma, os saberes do professor “não se reduzem a um ‘sistema cognitivo’”, mas, ao contrário, são *existenciais* no sentido em que o professor pensa seu trabalho a partir de sua história de vida intelectual, emocional, afetiva, pessoal e interpessoal. São, ainda, *sociais* na medida em que provêm de fontes sociais diversas e são produzidos e legitimados por grupos sociais distintos. São também *pragmáticos*, pois constituem-se como saberes ligados ao seu labor. E, ademais, eminentemente interativos, esses saberes são mobilizados e modelados em um trabalho de interações humanas (TARDIF, 2014).

Neste ponto, a discussão centra-se no segundo aspecto a ser destacado: o *trabalho interativo* do professor. Afinal, o trabalho do professor tem como característica essencial o fato de ser um trabalho de interações entre pessoas. Característica essencial tendo em vista que, para a análise e compreensão de qualquer atividade profissional, “o objeto de trabalho e as relações do trabalhador com ele são elementos nevrálgicos” e o professor realiza um trabalho cujo objeto não se constitui como uma “matéria inerte ou de símbolos, mas de relações humanas com pessoas capazes de iniciativa e dotadas de certa capacidade de resistir ou de participar da ação” (TARDIF; LESSARD, 2013, p.35). Essa constatação tem consequências importantes tanto no trabalho quanto na análise desse trabalho. Em primeiro lugar, vamos nos deter em algumas consequências e características relacionadas à atividade docente e, em seguida, aquelas relacionadas às pesquisas sobre essa atividade, apontadas pelos autores.

Relações humanas na atividade docente

Em seu trabalho, os professores tomam decisões, adotam estratégias diversas com fins a efetivar o ato de ensinar que depende, fundamentalmente, da adesão do seu aluno. Para isso, entram em cena “três grandes tecnologias da interação: a coerção, a autoridade e a persuasão” (TARDIF, 2014, p.138).

A coerção “consiste nos comportamentos punitivos reais e simbólicos desenvolvidos pelos professores em interação com os alunos na sala de aula”. Diz respeito tanto aos comportamentos estabelecidos pelo professor em plena atividade – “olhar ameaçador, trejeitos, insultos, ironia, apontar o dedo, etc.” – quanto àqueles procedimentos institucionais para controlar os alunos – “exclusão, estigmatização, isolamento, seleção, transferência, etc.” (TARDIF, 2014, p.138).

Quanto à autoridade, são três os tipos que se manifestam no ensino, conforme Tardif (2014, p.139); a “autoridade tradicional” – baseada, portanto, na tradição, nas convenções e que se manifesta ao se ter um adulto, professor e “mestre” em relação às crianças; a “autoridade carismática”, que se refere “às capacidades subjetivas do professor de conseguir a adesão dos alunos, isto é, a sua ‘personalidade’ profissional”; a “autoridade racional-legal”, que “corresponde aos regulamentos formais da organização escolar e da sala de aula”.

A persuasão, por sua vez, conforme Tardif (2014, p.140), é como segue:

A arte de convencer o outro a fazer algo ou a acreditar em algo. Ela se apoia em todos os recursos retóricos da língua falada (promessas, convicção, dramatização, etc.). Baseia-se no fato de que os seres humanos (e em particular as crianças e os adolescentes) são seres de paixão, susceptíveis de serem impressionados, iludidos, dobrados, convencidos por uma palavra dirigida às suas paixões (temor, desejo, inveja, cólera, etc.).

Persuadir significa trazer o outro para si e, nesse processo, a palavra – “vetor principal dessa interação” – “visa modificar o outro (por exemplo, socializá-lo) ou modificar algo no outro (fazê-lo aprender alguma coisa)” (TARDIF, 2014, p.140).

Ademais, duas outras constatações são também importantes de serem feitas quando pensamos sobre o trabalhador professor e sobre o processo de seu trabalho caracterizado, essencialmente, por relações humanas. Primeiramente, o professor estabelece um conjunto de interações com os alunos para obter deles a participação e, nesse sentido, sua atividade demanda “constantemente, um investimento profundo, tanto do ponto de vista afetivo como cognitivo” (TARDIF, 2014, p.141).

São relações que exigem que o professor se envolva pessoalmente, ou seja, sua personalidade constitui-se como um componente essencial. Trata-se de um “trabalho investido ou vivido”. Isso significa dizer “que um professor não pode somente fazer seu trabalho, ele deve também empenhar e investir nesse trabalho o que ele mesmo é como pessoa” (TARDIF, 2014, p.141).

Como um trabalho investido ou vivido, o trabalho do professor caracteriza-se por ser um: trabalho emocional – “a personalidade do trabalhador, suas emoções, sua afetividade, fazem parte integrante do processo de trabalho”; um trabalho mental – o trabalhador “carrega seu trabalho consigo: ele não pensa somente em seu trabalho (o que a maioria dos trabalhadores faz), mas seu pensamento é, em grande parte, seu trabalho”; um trabalho moral – sempre portador de “certo fardo ético que repousa, pelo menos parcialmente, sobre os ombros do trabalhador” (TARDIF, 2014, p.143).

Vale considerar que alguns professores podem se furta ou encontrar subterfúgios que o permitam levar o trabalho de maneira indiferente e desapegada, no entanto, para os autores, “essas renúncias ao próprio significado da função serão vividas, na maioria das vezes, de maneira dolorosa ou contraditória” (TARDIF, 2014, p.141).

Por fim, outro aspecto a ser destacado como consequência das relações humanas que constituem o trabalho docente refere-se à dimensão ética inerente a essa atividade. Para além de todas as reflexões aqui desenvolvidas e que caracterizam o trabalho docente, há ainda de se pensar que, em sua atividade, o professor, ao enfrentar dilemas, conflitos e ter de tomar decisões e fazer escolhas, enfrenta uma situação na qual ele precisa pensar em sua classe, mas tem também de atentar para cada aluno em sua individualidade. Não se trata de uma gestão simples e tranquila para os professores, “esse é um limite intransponível dessa atividade em sua forma atual [...] eles devem, de uma maneira ou de outra, perder numa das tabelas”. Com base em alguns estudos, diz o autor:

Cada professor tem sua maneira própria de repartir sua atenção e de gerir suas relações com o grupo e com os indivíduos que o compõem. Ocorre o mesmo com o acompanhamento que ele dá a seus alunos e com as avaliações a serem efetuadas. De uma maneira ou de outra, cada professor deve assumir essa tensão constante entre a aplicação de padrões gerais e os casos individuais. (TARDIF, 2014, p.146).

Mas a dimensão ética manifesta-se também em relação ao componente simbólico do ensino. Ao ensinar, o professor o faz sempre usando uma língua, por meio de um discurso, de conhecimentos que os alunos, para aprenderem, devem dominar. Essa não é uma questão

apenas cognitiva, ela é também ética na medida em que para que o aluno aprenda “o professor deve entrar num processo de interação e de abertura com o outro – com um outro coletivo – de modo a dar-lhe acesso ao seu próprio domínio” (TARDIF, 2014, p.146). São atitudes e estratégias baseadas em representações e alguns professores “falam excluindo os alunos de seu discurso, ao passo que outros abrem seu discurso, dando pontos de apoio aos alunos para que eles possam progredir” (TARDIF, 2014, p.147).

Além disso, a dimensão ética manifesta-se ainda na escolha dos meios empregados pelo professor ao realizar seu trabalho de ensinar. Nesse aspecto, tanto Tardif (2014) quanto Gauthier (2013) defendem que os professores têm pouco controle técnico sobre a aprendizagem dos alunos, no entanto, eles devem ser responsabilizados, assim como outros profissionais em outras profissões, pelos meios que utilizam, na medida em que sobre esses meios eles podem ter controle.

Pesquisas sobre a atividade docente

Acerca das consequências relativas às pesquisas realizadas sobre esse trabalho eminentemente interativo, Tardif e Lessard (2013, p.38) defendem que, como forma de superar “pontos de vista moralizantes e normativos”, a pesquisa “não pode se limitar a registrar e estudar os quadros sociais globais que encerram o processo de trabalho concreto dos professores”. Embora essas sejam análises importantes e fundamentais na medida em que o trabalho do professor está inserido em um contexto social, econômico, político e ideológico maior que o constrange e o submete, “achamos que é preciso complementar esse ponto de vista através de uma perspectiva ‘por baixo’” (TARDIF; LESSARD, 2013, p.38) e atentar para aquilo que acontece no aqui e agora das práticas cotidianas, procurando entender o que os professores fazem e não o que eles deveriam fazer.

Nesse aspecto, de nossa parte, entendemos que a análise ergológica do trabalho, por meio do conceito de atividade humana, pode ser essencial, ao colar e pressupor a análise micro/macro. Nossa compreensão é que, pelo micro das atividades humanas de trabalho, podemos vislumbrar e problematizar os problemas macro que nos submetem e nos constroem como sociedade. Afinal, como bem analisam Tardif e Lessard (2013, p.38):

O trabalho docente não consiste apenas em cumprir ou executar, mas é também a atividade de pessoas que não podem trabalhar sem dar um sentido ao que fazem, é uma interação com outras pessoas: os alunos, os colegas, os pais, os dirigentes da escola, etc.

Em outras palavras, a atividade realizada pelo professor, que envolve aquilo que ele faz, mas também aquilo que ele deixa de fazer ou é impedido de fazer, conforme as análises de Clot (2010), não se resume a transmitir saberes ou cumprir tarefas previamente estabelecidas e normatizadas. O professor, ao viver e trabalhar junto com seus alunos, seus colegas, ao lidar com as regras e com a hierarquia da escola, com os limites estruturais, econômicos, sociais e humanos, está na inteireza da sua pessoa, renormalizando, retraindo essas relações visando dar sentido àquilo que ele faz. Mediante essas ponderações, conforme Tardif (2013, p.41), trata-se de

tomar consciência de que a atividade docente no contexto escolar não tem nada de simples e natural, mas é uma construção social que comporta múltiplas facetas e cuja descrição metódica implica necessariamente escolhas epistemológicas. Essas escolhas tornam visíveis algumas coisas, mas, simultaneamente, ocultam outras: a realidade social é como uma floresta da qual não se tem um “ponto de vista aéreo” que permita tudo ver; pelo contrário, é preciso decidir entrar na floresta, tomar certos caminhos e trilhas particulares, sabendo que também outros itinerários são possíveis.

Portanto, diz respeito ao reconhecimento de que o trabalho docente caracteriza-se e constitui-se por meio de dois polos distintos. Um desses polos é o que os autores chamam de “trabalho codificado” e se refere aos prescritos desse trabalho, isto é, “tudo aquilo que lhe dá um caráter previsível e rotineiro”; o outro polo é o do “trabalho decodificado” – as “suas inúmeras contingências, imprevistos, ou seja, as áreas flutuantes que revelam sua complexidade” (TARDIF; LESSARD, 2013, p.41). Nesse entendimento, para os autores, em um claro diálogo com a Ergonomia da Atividade, “é absolutamente necessário estudá-lo [o trabalho docente] sob esse duplo ponto de vista se quisermos compreender a natureza particular dessa atividade” (TARDIF; LESSARD, 2013, p.45).

2.2.3 *Clermont Gauthier: a pesquisa sobre o trabalho docente não como norma, mas como base para a discussão*

Clermont Gauthier (2013)³⁷, em sua obra *Por uma teoria da Pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente*, tem como objetivo central identificar por meio da

³⁷ Professor de Psicologia Educacional na Faculdade de Educação da Universidade Laval, em Quebec, Canadá. Ao longo de sua carreira universitária publicou, como autor ou em colaboração, mais de quarenta livros e mais de uma centena de artigos e capítulos de livros sobre os temas pedagogia – suas origens e fundamentos –, correntes pedagógicas, práticas pedagógicas eficazes e formação de professores (IVO; DENCUFF, 2014).

análise de pesquisas feitas em contexto de sala de aula, desde 1970, um “repertório de conhecimentos”³⁸ específicos do ensino, destacando, nesse exercício, os “saberes da ação pedagógica”. O autor chama de “saberes da ação pedagógica, aqueles saberes que, construídos pela experiência de trabalho (saber experiencial), são validados e tornados públicos. Mesmo sendo os menos desenvolvidos entre os conhecimentos do professor legitimados pelas pesquisas, os saberes da ação pedagógica são paradoxalmente os mais necessários à profissionalização do ensino. Profissionalização que, segundo Gauthier (2013), começa pelo reconhecimento da pertinência e da importância desses saberes.

Conforme um entendimento próximo ao apresentado por Tardif (2014), mas trazendo alguns aspectos distintos, esse autor considera que o professor, em seu trabalho, mobiliza saberes diversos – os saberes disciplinares (a matéria); os saberes curriculares (o programa); os saberes da ciência da educação; os saberes da tradição pedagógica (o uso); os saberes experienciais (a jurisprudência particular) e os saberes da ação pedagógica (jurisprudência pública validada) (GAUTHIER, 2013).

Nessa análise, os saberes da ação pedagógica, resultado de uma “jurisprudência particular” e que correspondem ao repertório de conhecimentos do ensino, permanecem ainda em grande parte como um saber privado (saber experiencial) e, nesse sentido, transformar o saber experiencial do professor em um saber da ação pedagógica seria um ganho e poderia “contribuir enormemente para o aperfeiçoamento da prática docente” e para sua profissionalização (GAUTHIER, 2013, p.34).

A centralidade e a importância dos conhecimentos e saberes necessários à profissionalização docente evidenciam-se, também, quando se consideram os estudos na área da Sociologia das profissões. Isso porque, apesar de apresentarem importantes e grandes diferenças, qualquer que seja o enfoque que se adote no estudo contemporâneo das profissões – enfoque do processo (*process approach*); enfoque estrutural-funcionalista (*structural-functional approach*); enfoque do poder (*power approach*) –, a ênfase dada ao saber é, sempre, central quando se pensa a profissionalização do ofício de ensinar. Sobre isso Gauthier (2013, p.69) pondera que essa constatação não lhe parece estranha tendo em vista que, em nossas sociedades, “a ciência e a racionalidade exercem uma influência marcante desde o século XVIII”.

³⁸ Clermont Gauthier (2013, p.18) faz uma distinção entre a expressão “reservatório de conhecimentos” e “repertório de conhecimentos”. “Reservatório de conhecimentos”, em um sentido amplo, diz respeito ao que a tradição anglo-saxônica chama de “*knowledge base*” e engloba todos os saberes do docente (conhecimento do conteúdo, das crianças, cultura geral etc.). Já “repertório de conhecimentos, em um sentido mais restrito, refere-se àquilo que chamamos de ‘saberes da ação pedagógica’ e remete “diretamente aos resultados das pesquisas sobre o gerenciamento da classe e o gerenciamento do conteúdo”.

Apesar de reconhecer o risco dos seus “efeitos perversos” e de considerar suas “armadilhas”, Gauthier (2013, p.74) vê na profissionalização do ensino um promissor projeto de ação no qual “a determinação e o desenvolvimento de saberes [específicos do ensino] não deixam de ser tarefas altamente importantes e até inevitáveis no contexto atual”.

Para o autor, nessa tarefa, dois postulados são fundamentais. Primeiramente, o entendimento de que há “um repertório de conhecimentos peculiar à função de professor que distingue essa ocupação das outras profissões e do saber refletido do cidadão comum”. E, em segundo lugar, de que “a determinação desse repertório de conhecimento se dá pelo estudo do trabalho docente” (GAUTHIER, 2013, p.75).

Em relação ao primeiro postulado o autor destaca o caráter inevitável de normatividade presente em “pesquisas que tentam definir um *corpus* de saberes válidos para uma prática profissional específica”. No entanto, essa “normatividade deve ser compreendida como o horizonte aberto do professor, como o desejo de colaboração do pesquisador diante da prática de um profissional”. A pesquisa não concerne a uma norma, a uma tentativa de padronização, mas constitui-se como uma base importante para a discussão. Nesse aspecto, a pesquisa “pode apenas indicar, vez por outra, os melhores meios” para atingir determinados fins (GAUTHIER, 2013, p.76-77).

Já considerando o segundo postulado, a ênfase almejada é em relação ao papel primordial do professor no processo de ensino-aprendizagem realizado na escola, na sala de aula e, nesse sentido, trata-se de “identificar o que distingue a atividade pedagógica das outras ocupações e o saber dos professores daquele do cidadão comum” (GAUTHIER, 2013, p.79).

No entanto, Gauthier (2013) considera que o desafio de contribuir para a determinação de um repertório de conhecimentos específicos do ensino traz em si grandes dificuldades e problemas que precisam ser levados em conta. Dentre os problemas elencados pelo autor, parece-nos importante destacar as questões epistemológicas, políticas, práticas e éticas.

Em relação aos problemas epistemológicos inerentes às pesquisas sobre o repertório de conhecimento específicos do ensino, Gauthier (2013, p.90), inicialmente, aponta que talvez seja necessário considerar o ensino como um trabalho que – assim como outras atividades profissionais –, por um lado, apresenta uma “estrutura estável, cujas dimensões são relativamente recorrentes”. Por exemplo, todos os professores trabalham com grupos de alunos, interrogam os alunos, verificam a aprendizagem, coordenam o trabalho, etc., mas que, por outro lado, está “sempre mergulhado em fenômenos de contingência”. Assim:

Conceber que a situação de ensino possui uma estrutura estável [...] não impede de modo algum que se imagine também que ela comporte ao mesmo tempo uma singularidade que não pode ser inteiramente expressa por meio de um enunciado geral. (GAUTHIER, 2013, p.89).

Com esse entendimento, não somente é possível, como importante é estudar o ensino como um fenômeno estável, sem descuidar da singularidade das situações, tanto para compreendê-las quanto para considerar os resultados das pesquisas.

Porém, outra questão importante também se apresenta, uma vez que temos inúmeras variáveis inerentes ao ensino: níveis escolares, objetivos de cada uma das matérias, diferentes tipos de alunos e meio socioeconômico, dentre outros. Ora, assim como parece difícil pensar que não se possa compreender o trabalho de ensinar mediante suas características estáveis, não se pode também imaginar que não haja determinados elementos “que se repetem em função do contexto de acordo com a matéria, o nível escolar, a clientela urbana ou a rural, etc.” (GAUTHIER, 2013, p.92). Isso significa dizer que, mesmo reconhecendo que pensar o trabalho de ensinar envolve considerar inúmeras contingências e diferentes contextos, entende-se que a pesquisa pode contribuir para que o professor possa dispor de conhecimentos gerais importantes sobre seu trabalho.

Embora seja complexa e multiforme, a atividade educativa deve ser compreendida também a partir daquilo que ela possui em termos de generalidade. Essa generalidade, aquilo que, numa certa medida, escapa ao contingente, é exatamente o que tende a ser identificado e analisado por um repertório de conhecimentos. (GAUTHIER, 2013, p.293).

Em outras palavras, trata-se de “extrair saberes, comportamentos e práticas que, a despeito da contingência própria a cada situação concreta, caracterizam o ‘ensinar’” (GAUTHIER, 2013, p.293).

Neste ponto, procurando dialogar com os pressupostos defendidos por Gauthier, com base na noção de atividade, podemos entender que o autor postula a necessidade de um trabalho conceitual, validado pela pesquisa e pelo conhecimento científico, sobre o repertório de conhecimento sobre o ensino, ou seja, a necessidade de, por meio do conhecimento construído em desaderência, antecipar em parte os aspectos estáveis daqueles saberes mobilizados pelos professores ao ensinar. Em outras palavras, mediante o reconhecimento de que esses saberes são importantes para a compreensão do trabalho docente, procurar antecipá-lo. No entanto, será necessário não descuidar daquilo que esses conhecimentos têm de

contingente, de singular, de específico, o que significa não deixar de reconhecer e considerar os saberes construídos em aderência.

Por fim, ainda em relação às questões epistemológicas, vale destacar que, com base em pressupostos diferentes, são três os enfoques fundamentais utilizados pelas pesquisas na determinação de um repertório de conhecimentos sobre o ensino, a saber: o enfoque processo-produto; a abordagem etnometodológica ou simbólico-interacionista; o enfoque de orientação cognitiva.³⁹ Esses diversos paradigmas de pesquisa, antes de serem contraditórios ou “postos numa espécie de oposição estéril”, apresentam visões e “perspectivas da realidade que podem ser complementares” e, assim, permitir uma melhor compreensão dessa realidade (GAUTHIER, 2013, p.93).

É, sem dúvida, preferível considerar as múltiplas contribuições provenientes das diversas visões de realidade oferecidas pelos diversos paradigmas do que a hegemonia de um só paradigma. Isso, todavia, não impede que sejamos críticos em relação a cada um desses enfoques, seja no tocante aos seus postulados, seja no tocante a sua metodologia. (GAUTHIER, 2013, p.95).

Em suma, diante de pesquisas realizadas por intermédio de diferentes abordagens e, portanto, com base em perspectivas distintas da realidade, parece pertinente a reflexão crítica sobre essas pesquisas e uma consideração prudente⁴⁰ dos seus resultados. Importante, nesse sentido, é considerar que as distintas abordagens utilizadas nas pesquisas têm, cada uma delas, ao mesmo tempo, insuficiências e possibilidades importantes que podem contribuir para que a profissão docente, como as demais profissões, possa dispor de conhecimentos gerais sobre si, apesar de ter de lidar com situações sempre específicas.

Sobre a dimensão política da determinação de um repertório de conhecimentos específicos ao ensino, a reflexão proposta por Gauthier (2013) se detém em dois aspectos: na questão da profissionalização do ensino e no uso ideológico das pesquisas. Considerando o primeiro aspecto e tendo em vista o impacto produzido pelo denominado *Holmes Group*,⁴¹ ao

³⁹ Em síntese, no enfoque processo-produto, “os comportamentos dos professores são postos em relação ao desempenho dos educandos”; na abordagem etnometodológica simbólico-interacionista, os elementos mais importantes são os significados partilhados pelos participantes em um processo de interação social; o enfoque de orientação cognitiva “parte da concepção de que os comportamentos do professor são ditados por suas ideias” e pensamentos (GAUTHIER, 2013, p.92-93).

⁴⁰ A prudência – a *phronèsis* no sentido de Aristóteles – não é somente um conhecimento teórico da ação certa, mas também, e principalmente, talvez, a capacidade de agir bem” (GAUTHIER, 2013, p.356). Nesse sentido, “quer seja em sua relação com os resultados das pesquisas na área do ensino, quer seja em seu trabalho cotidiano de gestão da classe e de gestão da matéria, o professor deve usar de prudência, recorrer à ‘sabedoria prática’, no sentido de Aristóteles” (GAUTHIER, 2013, p.352).

⁴¹ Trata-se de um grupo que foi constituído por representantes das faculdades de educação das maiores universidades americanas de cada um dos cinquenta estados. Com mais de duzentas universidades participantes,

estimular as pesquisas voltadas para a determinação de conhecimentos próprios ao ensino, destaca-se que embora louvável essa iniciativa “comporta também o perigo de colocar todo o peso dos problemas da educação sobre os ombros dos professores e de desviar a atenção dos problemas sociais estruturais mais fundamentais” (GAUTHIER, 2013, p.110). Sem dúvida, trata-se de denúncias e críticas importantes, uma vez que a centralidade das pesquisas nos estabelecimentos de ensino e no trabalho dos profissionais que ali atuam pode permitir que grupos políticos e econômicos dominantes as utilizem para desviar a atenção e escamotear questões estruturais e problemas decorrentes da desigualdade econômica e de representação política, colocando toda a carga e responsabilidade na atuação da escola e, especialmente, na atuação dos professores. Acerca disso refere Gauthier (2013, p.111):

Embora essas críticas políticas sejam pertinentes, é importante contudo dar continuidade aos esforços visando à determinação de um repertório de conhecimentos para o ensino. De outro modo, estaríamos voltando à situação que prevalecia em meados da década de 60, quando o estudo do ensino era negligenciado sob o pretexto de que o meio social era o elemento determinante.

Críticas como às referidas nos remetem ao segundo aspecto: o uso ideológico dos resultados das pesquisas. Não é incomum nos depararmos com apropriações indevidas desses resultados na proposição e implementação de políticas públicas educacionais de avaliação e de formação docente. Sobre esses usos indevidos, Gauthier (2013) pondera:

Jamais poderemos acabar com esse problema do uso abusivo dos resultados das pesquisas; uma vez produzido por um autor, o texto é lançado ao público como uma garrafa ao mar, e segue sua rota de acordo com as correntes que o levam, indo dar em margens desconhecidas que dele se apossarão.

Diante disso, vale o alerta de que “os resultados das pesquisas são provisórios e devem ser utilizados com prudência”. Ademais, com base em Dewey, Gauthier (2013, p.113) apresenta outra indicação interessante, que seria conceber os resultados das pesquisas como recursos importantes para a reflexão dos professores “sobre o que eles fazem, e não como uma série de prescrições a serem seguidas servilmente”. Mesmo porque, aqui novamente pensando o trabalho docente como uma atividade, conforme já demonstrado pela Ergonomia, o trabalho real (atividade) será sempre distinto do trabalho prescrito.

Com apoio nessa indicação, quando se pensa sobre as questões práticas relativas à formação, há de se considerar que existe uma distinção importante entre a pesquisa sobre o ensino e a utilização dos resultados dessas pesquisas em programas de formação. Um programa de formação implica certo conjunto de valores e de fins a serem privilegiados, assim:

A pesquisa pode ajudar a descrever e a compreender determinada realidade, pode avaliar a eficácia de determinados métodos tendo em vista o alcance de objetivos específicos, mas não pode de modo algum estabelecer, de forma direta, a natureza dos objetivos que se pretende alcançar. (GAUTHIER, 2013, p.114-115).

Os resultados das pesquisas sobre o ensino podem trazer informações sistemáticas e confiáveis aos professores, bem como à sua formação e, portanto, nesse sentido, “merecem um exame atencioso. São senhas e não palavras de ordem” (GAUTHIER, 2013, p.117).

Por fim, em relação às questões éticas inerentes às pesquisas sobre o ensino, a reflexão sob o ponto de vista dos professores e dos pesquisadores merece ser examinada. Do ponto de vista do pesquisador, cabe a consideração de que ele não está acima do professor e, portanto, não lhe cabe impor uma atitude a ser adotada. Ao contrário, o professor é um profissional que, ao realizar seu trabalho, pode buscar conhecer os resultados das pesquisas – que são tornadas públicas – com o intuito de ganhar subsídios e melhores condições de decisão e de escolha. Assim, ao pesquisador, tendo em vista suas responsabilidades éticas, cabe indicar com clareza os limites do seu próprio estudo. Na linguagem ergológica seria a necessidade de um permanente desconforto intelectual mediante a consciência da sua própria forma de incultura.

Do ponto de vista dos professores, defende-se que “eles têm uma responsabilidade ética em relação ao conhecimento da pesquisa”, isto é, uma responsabilidade ética de buscar conhecer as pesquisas realizadas sobre o ensino na medida em que eles não podem ser responsabilizados pelos resultados apresentados pelos alunos – muitos outros fatores interferem nesses resultados. No entanto, eles podem ser responsabilizados pelos meios que utilizam para ensinar, e as pesquisas, sem dúvida, têm possibilidades de ampliar e fundamentar sua ação pedagógica. Nos termos do autor:

As responsabilidades éticas dos pesquisadores e professores são semelhantes no tocante à pesquisa sobre o ensino. Enquanto os primeiros devem continuar a fazer com que suas pesquisas tratem do ensino na sala de aula e a prestar contas disso de maneira pertinente aos professores, estes não podem mais basear seu agir profissional em erros e acertos, ignorando as produções científicas que podem esclarecê-los. (GAUTHIER, 2013, p.125).

Destarte, após situar a pesquisa sobre o ensino dentro de um conjunto de questões e problemas importantes de serem levados em conta, importa-nos, neste ponto, precisar o significado e a natureza de um repertório de conhecimentos específicos do ensino, conforme o entendimento de Gauthier (2013, p.185), com base nos resultados de suas pesquisas. Assim:

Um repertório de conhecimentos próprios ao ensino, tal como entendemos, não engloba todo o saber dos professores, mas somente aquela porção formalizável oriunda da prática na sala de aula e necessária à profissionalização da atividade docente. Ela diz respeito aos saberes produzidos pelos docentes no exercício de sua atividade.

Ao buscarmos superar uma situação em que “os grandes professores deixam marcas nos alunos, mas não no ensino enquanto tal”,⁴² consideramos, segundo expressa Gauthier (2013, p.187), que:

O essencial na questão de um repertório de conhecimentos próprios ao ensino reside na capacidade de revelar e de validar o saber experiencial dos professores (seus comportamentos e seus enunciados) para que ele não fique confinado somente ao campo fechado da prática individual, mas possa servir como reservatório público de conhecimentos.

Um reservatório público de conhecimentos que possibilita fazer emergir o saber da ação pedagógica. Considerando os resultados das pesquisas analisadas, o saber da ação pedagógica relaciona-se, muito diretamente, à ideia de gestão da classe e de gestão da matéria. No que diz respeito à gestão da matéria, trata-se de um construto abstrato que “engloba o conjunto das operações de que o mestre lança mão para levar os alunos a aprenderem o conteúdo”. Envolve o planejamento, o ensino e a avaliação de uma aula ou parte dela (GAUTHIER, 2013, p.196-197). O empenho dos alunos depende do trabalho docente, no sentido de selecionar objetivos pertinentes, encontrar o modo mais adequado de apresentar o conteúdo, ajustar o nível de dificuldades das tarefas, enfim, de realizar a gestão da matéria a ser ensinada.

A gestão da classe, por sua vez, “remete a todos os enunciados que dizem respeito à introdução e à manutenção de uma ordem geral na sala de aula a fim de favorecer a aprendizagem” (GAUTHIER, 2013, p.241). Envolve a estruturação do ambiente físico, da rotina, a aplicação de medidas disciplinares. Em suma, a gestão da classe abrange decisões que dizem respeito “às regras da classe e às consequências associadas à transgressão dessas

⁴² Palavras de G. Sykes (1989, p.266), citadas por Gauthier (2013, p.187).

regras, bem como às rotinas de funcionamento e o seu sequenciamento” (GAUTHIER, 2013, p.244).

Os resultados das pesquisas constataam que a gestão da matéria e a gestão da classe são ações pedagógicas solidamente imbricadas, pois não fariam sentido procedimentos de gerenciamento da classe se não houvesse um conteúdo a ser ensinado. Mas, em contrapartida, os professores não conseguem ensinar sem garantir as condições necessárias para isso, ou seja, sem garantir o bom andamento das atividades em classe.

Essas demandas de gestão da matéria e gestão da classe como ações imbricadas evidenciam, também, outro aspecto do trabalho docente: que o ensino é um ofício interativo no qual “a qualidade do relacionamento pedagógico e humano que se estabelece entre os professores e alunos depende, entre outros aspectos, do conhecimento mútuo” (GAUTHIER, 2013, p.277).

Por fim, vale destacar que na situação pedagógica não se pode ignorar que o tempo de deliberação, de decisão e escolha é demasiado curto, às vezes até inexistente e é essa necessidade de atuar na urgência que confronta o professor com aquilo que é contingente que torna o saber da ação pedagógica um saber essencial à ação docente. No entanto, apesar de essencial para o agir bem do professor, o saber da ação pedagógica “ainda está por ser construído. Esse saber da ação pedagógica pode, em interação com os outros saberes, ajudar o professor a deliberar, ou melhor, a julgar”⁴³ a agir com prudência, a apurar sua sensibilidade, seu senso da conveniência, da oportunidade (*Kairos*)⁴⁴ (GAUTHIER, 2013, p.357)

Todavia, é importante considerar que:

O saber é, antes, o resultado de uma produção social e, enquanto tal, está sujeito às revisões e às reavaliações que podem mesmo ir até a refutação completa. Além disso, a ideia de validação deve substituir a ideia de verdade. (GAUTHIER, 2013, p.239).

Neste entendimento, o saber tem validade na medida em que se abre ao processo de questionamento permanente. Resumindo, o que essas pesquisas diretamente ligadas ao

⁴³ Recorrendo a uma analogia, Gauthier (2013, p.317) diz que “o pedagogo deve ser visto muito mais como juiz do que como cientista”. Assim, “de certo modo, nós defendemos aqui a necessidade de tornar público o saber experiencial dos professores, de constituir uma jurisprudência pedagógica”, com base na jurisprudência particular construída pelos professores no exercício de sua atividade em sala de aula.

⁴⁴ Schwartz (2002b, p.130), citando Monique Trédé (1992), define *Kairos* como “certo tipo de inteligência incidindo no contingente [...], e que permite que a ação humana se exerça em condições infinitamente variadas”. Em outros termos, é um “agir em competência”, uma capacidade de aproveitar a oportunidade favorável que surge na contingência.

universo do trabalho do professor demonstram é que a atividade docente, para atingir seus fins formativos e educacionais, pretende fazer convergir, da forma mais adequada possível, a gestão da matéria e a gestão das interações em sala de aula.

Em suma, para Gauthier (2013), é incontornável, para qualquer teoria que pretenda compreender a atividade docente, explicitar, compreender os saberes mobilizados pelo professor no ato de ensinar. No entanto, o saber dos professores comporta lacunas ou mesmo erros e, nesse sentido, o trabalho de explicitação pela pesquisa torna-se essencial para que se possa refletir, teorizar, dialogar com o saber científico. Ao mesmo tempo, publicizar a jurisprudência particular construída pelo professor em sua sala pode, até, contribuir para que os grandes professores, para além de marcar os alunos, possam marcar também o ensino como tal, constituindo uma jurisprudência pedagógica.

Essas ponderações parecem convergir ou se aproximar de um entendimento do trabalho como um processo ergológico na medida em que, nessa abordagem, como já explicitado anteriormente, para compreender a atividade humana de trabalho, há de se considerar os conhecimentos construídos no registro um e no registro dois, caso não se pretenda mutilar e ter uma visão incompleta e equivocada dessa atividade.

Ao analisar o trabalho docente em seus inúmeros aspectos, Shulman (1986, 2014), Tardif e Lessard (2013), Tardif (2014) e Gauthier (2013) contribuem para que dimensões pouco exploradas no campo da educação sejam estudadas e problematizadas.

Nesse sentido, buscou-se, até aqui, destacar os pontos nos quais as contribuições desses autores se destacam no sentido de apresentar algumas categorias importantes que podem nos ajudar a pensar os conhecimentos próprios ao trabalho do professor. Além disso, esses autores, ao reconhecerem o trabalho como uma experiência na qual o professor aprende e modifica seu jeito de trabalhar, ao defenderem e realizarem seus estudos nos contextos nos quais esse trabalho acontece e considerarem o trabalho codificado e o trabalho decodificado, nos termos de Tardif e Lessard (2013), fazem com que seus pressupostos tenham uma convergência e dialoguem com este estudo. No entanto, parece importante, tendo em vista os objetivos do presente trabalho, neste ponto, nos deter um pouco mais nas discussões sobre a noção de saber e sobre a noção de saber no trabalho.

2.3 O saber no trabalho: um saber “à espera de conceituação”

O “saber é uma relação”, nos diz Bernard Charlot (2000, p.62). Para esse autor, a tentativa de definir o saber faz aparecer o sujeito de saber, o sujeito que mantém com o

mundo e consigo mesmo uma relação de saber. Em seus termos, “não há saber senão para um sujeito ‘engajado’ em uma certa relação com o saber” (CHARLOT, 2000, p.61). No entanto, a relação desse sujeito com o mundo é uma relação mais ampla e, portanto, o sujeito de saber é um sujeito que mantém uma pluralidade de relações com o mundo.

Assim, o saber é uma atividade de razão, uma atividade cognitiva, de pensamento, uma atividade epistemológica que se dá sempre na relação homem-mundo. Trata-se de uma relação estabelecida por um sujeito “encarnado”, ou seja, uma atividade de um sujeito “engajado” no mundo. Sendo uma relação homem-mundo, essa atividade de saber “pode ser carregada pelas ‘paixões’, pela ideologia, pelo inconsciente, até por um empreendimento voluntário de engodo. Embora tal processo contradiga sua especificidade epistemológica, não a aniquila” (CHARLOT, 2000, p.60-61).

O saber é, nessa perspectiva, “o produto de relações epistemológicas entre os homens”. No entanto, os homens mantêm com o mundo relações também não epistemológicas – mesmo aqueles “homens de ciência”. Nesse sentido, a maneira de se relacionar com o saber muda. Ou seja, é a maneira de se relacionar com o saber que muda e não o saber em si mesmo. Podemos, dessa forma, manter relações científicas, práticas, técnicas, profissionais, operatórias, etc. com o saber (CHARLOT, 2000).

Dado o entendimento de que a noção de aprender é mais ampla que a noção de saber, e que, portanto, a “relação com o aprender” constitui-se como uma forma mais geral e a noção “relação com o saber”, como uma forma específica da “relação com o aprender”, Bernard Charlot (2000, p.71) identifica três formas ou três processos de naturezas distintas.

Primeiramente, uma relação com o saber que abre “um universo de saberes-objetos”. Dominar esse saber significa apropriar-se de um saber que não se possui, mas cuja existência é encontrada em objetos (por exemplo, os livros), em locais (por exemplo, a escola) ou em pessoas (por exemplo, os professores) (CHARLOT, 2000, p.68).

Como uma segunda forma, dominar um saber pode ser também dominar uma atividade, dominar uma forma de ação no mundo. Domínio que se inscreve no corpo de um sujeito encarnado nesse corpo (CHARLOT, 2000).

O corpo é o sujeito enquanto engajado no “movimento da existência”, enquanto “habitante do espaço e do tempo” (MERLEAU-PONTY, 1945). Existe, de fato, um Eu, nessa relação epistêmica com o aprender, mas não é o Eu reflexivo que abre um universo de saberes-objetos, é um Eu imerso em uma dada situação, um Eu que é corpo, percepções, sistema de atos em um mundo correlato de seus atos (como possibilidade de agir, como valor de certas ações, como efeito dos atos). Assim, chamamos *imbricação do Eu na situação* o processo epistêmico em que o aprender

é o domínio de uma atividade “engajada” no mundo. (CHARLOT, 2000, p.69, grifo do autor).

Nessa relação com o saber, “quanto mais a atividade for submetida a minivariações da situação, tanto mais estará inscrita no corpo”. E, quanto mais essa atividade for inscrita no corpo, tanto mais será difícil expô-la “integralmente sob a forma de enunciados”. E, além disso, mesmo que se busque referir-se exaustivamente ao domínio dessa atividade, essa referência ou esse enunciado “nunca é equivalente ao domínio da atividade”. Como exemplo, “estudar a natação não basta para saber nadar” porque “aprender a nadar é aprender a própria atividade” (CHARLOT, 2000, p.69-70).

Como um terceiro processo epistêmico de relação com o saber, Charlot (2000) destaca o processo no qual o sujeito domina e regula a relação com os outros e consigo mesmo. Assim, nesse processo relacional, ele aprende “a ser solidário, desconfiado, responsável, paciente...” (CHARLOT, 2000, p.70).

Em suma, a “entender as pessoas”, “conhecer a vida”, saber quem se é. Significa, então, entrar em um dispositivo relacional, apropriar-se de uma forma intersubjetiva, garantir certo controle de seu desenvolvimento pessoal, construir de maneira reflexiva uma imagem de si mesmo. (CHARLOT, 2000, p.70).

As análises de Charlot (2000, p.77) têm como proposição básica que “a relação com o saber é uma forma de relação com o mundo”. E, com base em Canguilhem, o autor entende que essa relação com o mundo se dá como um debate entre o ser vivo e o seu meio. Pensar a relação com o saber, com base nessas premissas, é pensar: uma relação simbólica – na qual o mundo se abre como um conjunto de significados e valores; uma relação ativa – que implica uma atividade do sujeito; e uma relação temporal – que não acontece de uma vez por todas, mas é o tempo de uma história.

No entanto, o autor faz, ainda, uma distinção importante entre a “relação com o saber” e a “relação de saber”. Vejamos o que diz o autor: “Entre o engenheiro e o operário, entre o médico e seu paciente existe uma relação de saber: uma relação social fundada sobre as diferenças de saber (com cada um mantendo, por outro lado, uma relação com o saber)” (CHARLOT, 2000, p.85).

Diz ainda: “eles não têm os mesmos saberes, não dominam as mesmas atividades e as mesmas formas relacionais; e existem diferenças sociais de legitimidade entre esses saberes, atividades ou formas relacionais” (CHARLOT, 2000, p.85). E complementa: “cada um ocupa

na sociedade uma posição, que é também uma posição do ponto de vista do aprender e do saber” (CHARLOT, 2000, p.85).

Charlot (2000, p.85), alertando para o risco de não levar essa proposição em termos deterministas, analisa que “ocupar tal ou qual lugar nas relações sociais, estar engajado em tal ou qual tipo de relações de saber é ser autorizado, incentivado e, às vezes, obrigado a investir em certas formas de saber, de atividades ou de relações”.

Santos (2000, p.127), analisando a noção de “relação de saber”, com base em Charlot (2000), nos diz:

É a relação entre grupos sociais (ou indivíduos) que têm o saber como motivo (*enjeu*) ou como linguagem. Os termos em relação são grupos ou indivíduos. A relação que os une é, ou uma relação de saber que tem um motivo, ou uma relação formulada em termos de saber (linguagem).

No entanto, a “relação com o saber”, sendo uma relação de sentido, de valor entre sujeitos ou grupos de sujeitos com o saber, “permite visualizar o espaço de realização das potencialidades que estão presentes no trabalho e que constituem a diferença entre o trabalho prescrito e trabalho real”. E, dessa forma, torna “possível pensar a inteligência investida no trabalho, as múltiplas modificações introduzidas na realização das tarefas, as formas infinitas de criatividade, de iniciativa, de decisões” na criação e desenvolvimento de tecnologias próprias (SANTOS, 2000, p.127).

Nessa visão, a noção de “relação com o saber” permite pensar o saber no trabalho como um “saber em aberto”, como um “saber em conceituação”. A ideia do saber no trabalho enquanto um “saber em aberto”, enquanto “um saber em trabalho”, proposta por Eloísa Santos (2000, p.129), pressupõe uma perspectiva de análise sobre a atividade de trabalho que evoca o sujeito em sua singularidade, em seu potencial de criação. Um sujeito engajado que constrói e reconstrói saberes, em suas situações de trabalho. Os “saberes em trabalho” estão em permanente processo de reelaboração e são de difícil formalização e sistematização.

Com esse entendimento e muito em função de um movimento de crítica e autocrítica no interior do campo de estudos sobre o trabalho e educação que reafirma a “centralidade do trabalho enquanto uma categoria fundante”, pesquisadores e grupo de pesquisadores têm proposto uma releitura de Marx, defendendo a necessidade de resgatar e qualificar, na sua obra, a dimensão da subjetividade, “de dar realce à dimensão da subjetividade que não despreza a objetividade, isto é, a materialidade” (SANTOS, 2008, p.157).

Nessas perspectivas de análise, novas “grelhas de leitura” sobre o trabalho são pensadas e por meio de premissas, em certa medida, distintas daquelas adotadas por Tardif e Gauthier,⁴⁵ chamam a atenção para aqueles saberes que, envolvendo a pessoa em sua inteireza, evocam dimensões desses saberes nem sempre fáceis de serem expressas pelo discurso.

Acessar essas dimensões dos saberes “aderentes” à ação, muito ligados ao contexto, não se mostrou uma tarefa fácil. Já desde os trabalhos pioneiros de Ivar Oddone ou da sua melhor adequação proposta por Yves Clot,⁴⁶ “os investigadores foram se apercebendo de que, no diálogo com os trabalhadores, havia algo que não funcionava”, principalmente pela dificuldade de fazer falar sobre aquilo que se faz (VASCONCELOS; LACOMBLEZ, 2004, p.172).

Esse saber imbricado na atividade traz um nível de complexidade, muitas vezes, não percebida e não sistematizada nem pelo próprio trabalhador. Assim, ao serem convocados a falar sobre seu trabalho, de maneira geral os trabalhadores referem-se à tarefa, às suas prescrições e não à atividade tal qual ele realiza. Por essa razão, destaca-se a importância de “(fazer) dizer” ou “(fazer) exprimir”, conforme nos dizem Vasconcelos e Lacomblez (2004, p.175). Por essa razão assinala Schwartz (2007, p.142): “é muito importante pôr em palavras essas competências, e mesmo registrá-las por escrito, porque isso muda a experiência das pessoas sobre sua própria atividade, sobre suas relações com os outros”.

A linguagem é fundamental porque “ela é lugar e elemento de fabricação dos conceitos”. No entanto, há a presença do “corpo-si imanente às nossas atividades” e “há uma espécie de limite à ação da linguagem sobre essa relação do fazer e do corpo” (SCHWARTZ; DURRIVE, 2007, p.141-142).

Quando se diz o corpo, aí compreendemos também a inteligência, o sistema nervoso, as regulações, a história. A maneira pela qual o corpo enfrenta as situações de trabalho equivale a um enfrentamento da história, porque esse famoso corpo se formou, sem dúvida, na história da humanidade, mas na história de cada um também. Ele se adestrou de alguma forma, se acostumou.

Então, na medida em que esse “corpo-si” está presente no campo do trabalho – profundamente presente, se posso dizer assim – a passagem para a linguagem é limitada, o que significa dizer que não podemos pôr tudo em linguagem: sempre nos escaparão elementos do que acontece em nossos circuitos, em nossas formas de adestramento (adestramento de nós mesmos sobre nós mesmos). Mais uma vez, não

⁴⁵ Tardif (2014) e Gauthier (2013), ao analisarem os saberes construídos pelos professores em seu trabalho, centram-se nas produções discursivas e nas ações para as quais os professores são capazes de fornecer, pela argumentação, os motivos que as justificam. Para melhor compreensão da noção de saber adotada pelos autores, ver especificamente Tardif (2014, p.199) e Gauthier (2013, p.337).

⁴⁶ Sobre esses trabalhos que têm inspirado inúmeras outras perspectivas de análise, ver Schwartz (2000), Santos (2003) e Cunha e Alves (2012).

sei dizer a que ponto, em que momento isso nos escapa. (SCHWARTZ; DURRIVE, 2007, p.145).

Uma situação de trabalho acompanhada durante os momentos de observação realizados para este estudo, em uma das escolas-campo – que pode ser encarada como sem importância ou insignificante por não ter relação direta com o processo ensino e aprendizagem – analisada com base na perspectiva ergológica, parece exemplificar bem o “corpo-si” profundamente presente na atividade e pode servir para que compreendamos como na atividade de trabalho mesclam-se conhecimentos, saberes e valores.

A situação se deu da seguinte maneira:

Estávamos em uma sala de primeiro ano do ensino fundamental, portanto, em uma sala de crianças pequenas. Neste dia, a estagiária realizava uma das suas atividades de regência de classe, por isso, naquele momento, era a responsável por propor e conduzir as atividades realizadas pelas crianças. A professora responsável pela turma – que trabalha já há vinte e sete anos no primeiro ano do ensino fundamental – e, naquele momento, era também supervisora da estagiária, estava sentada ao fundo da sala. Procedendo da maneira como, em geral, os professores das escolas procedem, nos momentos em que acompanham os estagiários, a professora encontrava-se envolvida em outras atividades com alguns livros e cadernos. De cabeça baixa, lendo e escrevendo seus registros, a professora parecia bastante concentrada no que fazia e não demonstrava interação ou alguma atenção aos acontecimentos da sala. A estagiária estava andando pela sala, de carteira em carteira, olhando e orientando as tarefas das crianças.

A sala, bastante cheia tinha, em média, de trinta a trinta e cinco crianças que interagem, falavam e faziam suas tarefas. De repente, em um gesto rápido, a professora levanta a cabeça e interpela uma criança que já se encontrava na porta da sala, saindo do recinto. Ela diz: “Ei, aonde você vai?”. A criança responde que vai ao banheiro. A estagiária confirma que ela a havia autorizado. A professora, então, diz: “Ok. Vá, mas não demore!”.

Enquanto realizava a observação, eu estava sentada próxima à professora e a criança que se levantou, encontrava-se sentada em uma fileira distante de nós. Eu mesma, que estava ali observando o acontecer dos fatos, somente percebi que a criança havia se deslocado em direção à porta quando a professora a interpelou. (Diário de campo, 14 set. 2017).

Ora, qual dos sentidos ou que capacidade permitiu àquela professora, responsável por ensinar crianças pequenas, mesmo de cabeça baixa, concentrada em outra tarefa, imersa em um ambiente no qual fluíam e interagiam diversos acontecimentos, perceber que uma das crianças, que estava sentada distante dela, havia se levantado e estava saindo da sala e atuar imediatamente diante desse evento?

Tomando “o ato de trabalho como ‘encarnado’, significante e motivado”, (CUNHA, 2007, p.1), parece-nos que a situação relatada tem a ver com a presença por inteiro da professora naquela situação de trabalho. Tem a ver com seu engajamento, com sua trajetória e com sua experiência – acumulada nos últimos vinte e sete anos de trabalho com crianças

pequenas. Remete-nos ao reconhecimento de que “toda situação de trabalho está saturada de normas de vida” (SCHWARTZ; DURRIVE, 2003, p.23) e ao entendimento de que “jamais existe uma única racionalidade no trabalho”, pois “essa entidade que racionaliza é o corpo-si, ou seja, alguma coisa que atravessa tanto o intelectual, o cultural, quanto o fisiológico, o muscular, o sistema nervoso” (SCHWARTZ; DURRIVE, 2007, p.43-44).

São saberes de um corpo si, construídos na história singular (ao longo da trajetória de vida), no seio das experiências vividas anteriormente, mas que interagem com as situações vividas no momento presente podendo ser reforçado, re-processado, re-trabalhado. E é este patrimônio pessoal que se coloca em marcha nas atividades desenvolvidas pelo corpo-si que podem me fornecer os raios de ação dentro da situação, explorando, por exemplo, “reservas de alternativas”. É por isso que Schwartz falará de meio que propõe, mas não impõe. (CUNHA, 2007, p.7).

A situação relatada constitui-se apenas como um pequeno indício, mas nos leva a pensar sobre as inúmeras “reservas de alternativas”, ou seja, a todo o conhecimento construído por essa professora em sua experiência acumulada, ao longo do tempo, no trabalho com crianças do primeiro ano do ensino fundamental. Experiência que lhe permite e lhe leva a manter, mesmo quando envolvida em outros afazeres, uma atenção permanente em relação às crianças, a seus movimentos e a suas demandas. Uma forma de saber ou uma forma de relação com o saber, cuja “imbricação do Eu na situação”, conforme nos diz Charlot (2000), domina a atividade a ser realizada – uma atividade engajada no mundo.

Nesse sentido, a situação relatada nos indica que no processo de construção e legitimação dos saberes e conhecimentos⁴⁷ há de se considerar não somente aqueles “saberes organizados e disponíveis”, mas também aqueles “saberes investidos na atividade”, uma vez que a presença profunda da pessoa na situação de trabalho promove a construção de importantes saberes aderentes, saberes investidos na atividade (SCHWARTZ; DURRIVE, 2007, p.267-268).

Em outros termos, como uma consequência ergológica, seria a necessidade de evocar as “dramáticas de uso de si”, pois o que torna a atividade de trabalho extraordinária e enigmática:

⁴⁷ Schwartz (2009, p.268) esclarece que no plano terminológico não há uma diferença categórica entre os termos conhecimento e saber, “tudo é uma questão de escolha”; porém, no plano epistemológico, coloca-se a questão do *status* tendencialmente específico dessas duas formas de recursos intelectuais, que são comensuráveis. Declara sua opção por nomear como sendo conhecimentos as construções conceituais, elaborados “em tendência”, suscetíveis de ser estocados e ensinados; e saberes, essas construções híbridas, construídas na dimensão histórico-local.

É a necessidade de articular e frequentemente, num mesmo instante, de colocar em sinergia todos esses ingredientes. Cada um articula à sua maneira, com sua história e seu perfil, isto é, consegue colocar em comunicação dimensões totalmente heterogêneas:

- as do saber, do saber codificado;
- as do saber da história e na história;
- e a de minha relação – em termos de valores – com o meio, o meio humano no qual eu vivo, e no qual me fazem viver. (SCHWARTZ; DURRIVE, 2007, p.222).

Pensar os saberes no trabalho segundo as perspectivas aqui desenvolvidas tem como eixo comum dar centralidade ao sujeito que trabalha, em sua singularidade, em sua situação de trabalho. Uma situação de trabalho que, em sua condição micro, resulta imbricada na condição macro. E, nessa direção, sem perder de vista as questões macroestruturais, a objetividade e a materialidade da sociedade na qual o trabalho se insere, olhar esse trabalho a partir da perspectiva daquele que trabalha parece ser uma mirada importante no sentido de pensar e compreender as questões que nos afetam a todos nós trabalhadores.

Na seção seguinte, dando prosseguimento a nossas reflexões, vamos problematizar a escola pública como um meio humano no qual os professores vivem e fazem seu trabalho.

2.4 A escola pública: espaço contraditório de “negatividade”, conhecimentos e experiências no trabalho de ensinar

Em uma recente publicação, intitulada *A educação pode mudar a sociedade?*, Michael Apple (2017, p.79), apoiando-se na vida e obra de Paulo Freire e de outros estudiosos críticos, considera que, além de denunciar os graves problemas e ameaças intensas à escola pública, laica, gratuita e de qualidade social como direito de todos, haveremos de encontrar espaços de ação e de luta contra essas ameaças. Essa luta, segundo o autor, passa pelo entendimento segundo o qual uma inteligência crítica “que ‘vive na varanda’ não é um modelo apropriado”.

Por certo, pensar a escola pública exige “dar testemunho à negatividade”. Refere-se a analisar criticamente esse lugar e “iluminar os caminhos nos quais a política e a prática educacional se conectam a relações de exploração e dominação – e as lutas contra tais relações – na sociedade como um todo”. No entanto, exige, também, “apontar as contradições e os espaços de possível ação”, o que significa “examinar criticamente realidades atuais com uma estrutura conceitual/política que enfatize os espaços em que ações mais progressistas e anti-hegemônicas possam continuar” (APPLE, 2017, p.75-76).

Parece-nos que esse é um direcionamento importante quando o que se pretende é compreender a escola como espaço de trabalho do professor, na medida em que são inúmeros

os estudos que propalam a centralidade do professor em relação aos resultados apresentados pela escola (OLIVEIRA, 2004). Pensar a escola como lugar e meio no qual os professores fazem e aprendem seu trabalho, em pleno século XXI, vai exigir compreender seus inúmeros sentidos e significados:

A escola possui algumas características organizacionais e sociais que influenciam o trabalho dos agentes escolares. Como lugar de trabalho, ela não é apenas um espaço físico, mas também um espaço social que define como o trabalho dos professores é repartido e realizado, como é planejado, supervisionado, remunerado e visto por outros. Esse lugar também é o produto de convenções sociais e históricas que se traduzem em rotinas organizacionais relativamente estáveis através dos tempos. É um espaço sócio-organizacional no qual atuam diversos indivíduos ligados entre si por vários tipos de relações mais ou menos formalizadas, abrindo tensões, negociações, colaborações, conflitos e reajustamentos circunstanciais ou profundos de suas relações. Além disso, a escola como lugar de trabalho se caracteriza por “tecnologias” particulares (DREEBEN, 1970), próprias dela: programas, disciplinas, matérias, discursos, ideias, objetivos, etc. que são realidades primeiramente cognitivas ou discursivas, com as quais os docentes devem agir e lidar para atingir seus fins. No mesmo sentido, os objetivos desse trabalho são vastamente simbólicos – e, portanto, materialmente intangíveis – porque eles tratam de concepções socioculturais da criança, do adolescente e do adulto, ou seja, de como eles devem ser, fazer e saber enquanto membros educados (socializados e moralizados) e instruídos de uma determinada sociedade. (TARDIF; LESSARD, 2013, p.55).

Essa instituição social, assim organizada, é resultado de um longo processo histórico que, desde seu surgimento, “alterna modelos ideais, métodos e metodologias pedagógicas, incorporando influências e mudanças”. Entretanto, a cultura escolar tal qual conhecemos na atualidade “surge na Europa nos séculos XVI e XVII como modo de socialização ímpar que envolve saberes, formas e estruturas de transmissão”⁴⁸ (FURTADO, 2012, p.216).

Ao destacar a pertinência da escola que, no contexto social contemporâneo, ultrapassa suas fronteiras e perpassa outras instituições e grupos sociais, Furtado (2012, p.215-216), com base em Perrier (2006), considera que a organização escolar, advinda de um projeto burguês de educação, sintetiza três características de uma “evolução combinada”:

Inicialmente, “a nova relação entre mestre e alunos”, que supõe a homogeneidade das idades – os alunos aprendem as mesmas coisas, ao mesmo tempo, sob as mesmas condições – e a divisão em salas de aulas seguindo a lógica do tempo cronometrado e dos curtos intervalos de descanso, com matérias e saberes previamente definidos, criando situações de ensino que envolve a autoridade e a impessoalidade do professor. Em seguida, convida a pensar a respeito da

⁴⁸ “A transmissão não supõe a reprodução do conteúdo em seu valor idêntico, nem traz consigo a nostalgia dos tempos passados, pelo contrário, institui a identidade e o pertencimento, a herança deixada por aqueles que construíram anteriormente o conhecimento e que oferece ao outro o saber instituído para que ele o modifique e elabore, inventando novas formas de construir caminhos para a humanidade” (FURTADO, 2012, p.223).

“pedagogização das relações de aprendizagem, ligada à constituição de saberes formalizados, objetivados, delimitados, decodificados, concnecente ao que deve ser ensinado e à maneira de ensinar”. A sistematização do ensino produz o efeito da sociabilidade e a divisão das disciplinas se dá pelo nível de complexidade, que deve elevar o aluno “da ignorância” ao “domínio do conteúdo”. Por fim, “um novo tipo de poder de origem urbana da forma escolar, ligada à ascensão da classe burguesa e à aparição do ‘mercado’”. A partir daí, a relação com o saber passa a ser cada vez mais instrumentalizada, culminando no que contemporaneamente temos da influência neoliberal no contexto escolar, na qual forma e conteúdo são dispositivos pensados para a educação.

Nesse contexto de instrumentalização do saber e de uma influência neoliberal maciça no contexto escolar, estudos progressistas se intensificam para compreender questões referentes às relações de classe, dinâmicas e estruturas econômicas que interferem na escola e no trabalho que ela realiza. No entanto, como argumenta Apple (2017, p.29):

Muitos estudiosos e ativistas progressistas tendem frequentemente a tratar todas as coisas que não lidam abertamente com classe e capitalismo, como a dinâmica motora fundamental da sociedade, como epifenomenais. Portanto, a resposta para a pergunta “A educação pode mudar a sociedade?” é “sim”, se e somente se ela desafiar abertamente classe e capitalismo. Dessa forma, outros desafios se tornam menos significativos ou são apenas valorizados por seu papel “auxiliar” em agir diretamente sobre relações e estruturas capitalistas.

E continua a análise, dizendo:

Seria necessário estar vivendo em um mundo totalmente divorciado da realidade para não ver o poder das relações de classe e as dinâmicas e estruturas econômicas na crise de hoje, particularmente. Ignorar o fato de que os capitalismos se tornaram verdadeiramente globais e são imensamente poderosos na vida de tantas pessoas, de maneira imensamente destrutiva, é não estar seriamente engajado [...] nas realidades que bilhões de pessoas enfrentam. (APPLE, 2017, p.29).

No entanto, para o autor, “outros foram longe demais no campo da análise reduitiva”, considerando que “tudo o que é importante pode ser reduzido a essas dinâmicas e estruturas” e, assim fazendo, “obliteram complexidades, interceptando relações de poder e opressões e, infelizmente, afastando possíveis aliados” (APPLE, 2017, p.29-30). Diante disso, diz:

Quero alegar, entretanto, que mesmo se essa abordagem reduitiva for verdadeira (não acredito que isso seja um entendimento adequado de movimentos sociais e sua relação com transformações sociais ou um reconhecimento adequado do poder de movimento sobre os direitos das pessoas) (APPLE, e BURAS, 2006), ela impede que alianças importantes, essenciais para projetos progressistas, sejam formadas, pois ela tende a reconhecer mal o fato de que esta sociedade tem relações de poder

múltiplas e complexas que informam e se desgastam mutuamente. (APPLE, 2017, p.30).

Ora, é indiscutível a necessidade de analisarmos, criticarmos e encontrarmos espaços de resistência diante da avassaladora ingerência mercadológica na escola que compromete sua função social e interfere drasticamente no trabalho dos professores.

O professor, diante das variadas funções que a escola pública assume, tem de responder a exigências que estão além da sua formação. Muitas vezes esses profissionais são obrigados a desempenhar funções de agente público, assistente social, enfermeiro, psicólogo, entre outras. Tais exigências contribuem para um sentimento de desprofissionalização, de perda de identidade profissional, da constatação de que ensinar às vezes não é o mais importante (NORONHA, 2001). Essa situação é ainda mais reforçada pelas estratégias de gestão [...] que apelam ao comunitarismo e voluntariado, na promoção de uma educação para todos. Nesse contexto, é que se identifica um processo de desqualificação e desvalorização sofrido pelos professores. As reformas em curso tendem a retirar deles a autonomia, entendida como condição de participar da concepção e organização do seu trabalho. (OLIVEIRA, 2004, p.1132).

Essa ingerência na escola, que altera suas finalidades e sentidos, compromete sua qualidade social, interferindo drasticamente na concepção, na organização e nas condições de trabalho do professor, resulta de um contexto social global no qual “muita coisa mudou ideológica e politicamente”. Contexto em que Apple (2017, p.73), ao analisar em escala global, explicita com lucidez o drama vivido pelo Brasil e, evidentemente, pela escola brasileira:

Os primeiros anos do século XXI nos trouxeram um capitalismo sem restrições, alimentando tiranias de mercado e desigualdades gigantescas em uma escala realmente global (DAVIS, 2006). “Democracia” ressurge, ao mesmo tempo, mas frequentemente se torna um véu tênue para os interesses dos poderosos locais e globais, como também para *desinfranchisement*⁴⁹, mentira e violência nacional e internacional (BURAWOY, 2005, p.60). A retórica da liberdade e igualdade pode ter se intensificado, mas há evidência indiscutível de que há um aprofundamento ainda maior da exploração, dominação e desigualdade, e que ganhos anteriores da educação, segurança econômica, direitos civis, etc. estão sendo apagados ou sob grave risco. A religião do mercado – ela realmente funciona como uma religião, já que não parece responder a críticas empíricas – juntamente com visões muito diferentes do que o Estado pode e deveria fazer, pode ser resumida em uma palavra: neoliberalismo (BURAWOY, 2005); embora saibamos que nenhum termo pode expressar totalmente as formas de dominância e subordinação que têm histórias tão longas em tantas regiões do mundo.

Evidente que não é possível compreender criticamente e, menos ainda, viabilizar espaços de resistência nesse contexto de um “capitalismo sem restrições” sem enfrentar

⁴⁹ Ato de impedir que uma pessoa exerça o direito ao voto (nota do autor).

seriamente a análise da relação de classes. Entretanto essas análises não são suficientes. Assim, novamente recorrendo a Paulo Freire, Apple (2017, p.56) diz que “precisamos reconhecer os erros que as forças progressistas cometeram”. Nesse sentido:

Manifestações como discurso dogmático e exageradamente agressivo, propostas e análises mecânicas, um sentido de história inflexível e teleológico que removeu ou ignorou a especificidade histórica e a agência humana, pedagogias que limitaram “o universo das classes marginalizadas ou sua curiosidade epistemológica sobre objetos que foram despolitizados”, etc. deveriam ser crítica e radicalmente examinados.

Isso significa dizer que precisamos questionar uma literatura em pedagogia cujo engajamento político é, apenas, textual, na qual “*o que realmente deveria se ensinar, o como ensinar e como isso* devia ser avaliado passam a ser vistos como formas de ‘poluição’ tediosas demais para serem trabalhadas” (APPLE, 2017, p.74).

Isso pode degenerar em elitismo, marcado como teoria radical. Mas, como Freire e outros afirmaram repetidas vezes, teoria séria sobre currículo e pedagogia e sobre educação dentro e fora das escolas precisa ser feita em relação ao seu objeto. Isso não é somente um imperativo político, mas também epistemológico. O desenvolvimento de recursos teóricos críticos é bem-sucedido quando está conectado dialética e intimamente a movimentos e lutas reais. (APPLE, 2017, p.74).

Com esses pressupostos, pensar a escola como lugar de trabalho docente, meio no qual o professor vive e realiza sua atividade, com fins a compreender esse trabalho para, quem sabe, contribuir para sua transformação exige uma conexão dialética e intimamente construída graças aos movimentos e às lutas reais do trabalhador professor. Essa compreensão parece fundamental quando se reconhece a centralidade do trabalho docente para que a escola possa efetivamente constituir-se como um espaço de resistência, espaço de mobilizações progressistas, em que possam ser gestadas ações contra-hegemônicas, tão importantes em nossos dias.

Afinal, ao mesmo tempo em que é necessário questionar aquilo que em nossas análises “frequentemente negligenciamos, não podemos nos deixar encantar pela atual ideologia neoliberal” (APPLE, 2017, p.56), uma “ideologia de privatização, jamais dos prejuízos, pois que estes devem continuar sendo pagos pelas classes populares” (FREIRE, 1994, p.113). Não podemos deixar de reconhecer que há na sociedade “espaços hegemônicos do capital e, por sua vez, a possibilidade de contra-hegemonia”. Sendo assim, é preciso ter claro que a educação, a escola e o trabalho que ela realiza constituem-se como um “espaço em constante disputa” (OLIVEIRA, 2003, p.17). E, nessa disputa, a luta tem de ser travada com “pessoas

reais em relações reais, em comunidades reais” (APPLE, 2017, p.3). Assinala Furtado (2012, p.224):

A prática docente em espaços educativos formais supõe o entendimento da multiplicidade de olhares que permeiam a reflexão realizada nesses e permite delinear a necessidade de uma atuação crítica, rigorosa e reflexiva a partir do redimensionamento da aquisição de saberes e da prática pedagógica. Identificar qual o sentido da mudança das metodologias, da rotina, do currículo, pode contribuir imensamente para o enfrentamento dos problemas cotidianos da escola, tanto no que se refere aos saberes que devem ser conservados quanto àqueles que necessitam serem modificados.

Supõe olhar o trabalho que é realizado na escola em sua dinâmica e complexidade, em sua singularidade e especificidade. Supõe reconhecer que a escola é um espaço significativo e contraditório de conhecimentos, saberes e experiências que envolvem “questões antropológicas, epistemológicas e axiológicas, no qual todos aqueles que a frequentam constituem, assimilam, modificam e constroem cotidianamente a relação do individual, do singular e do coletivo” (FURTADO, 2017, p.225).

Ademais, supõe considerar questões sociais, culturais, institucionais e estruturais que compõem as prescrições e as normas pelas quais o trabalho do professor é direcionado, contingenciado e estrangido.

No próximo capítulo, após uma breve descrição de algumas das prescrições ou normas antecedentes construídas e institucionalizadas com o objetivo de direcionar o trabalho docente no processo de formar os novos professores no curso de Pedagogia e na atividade de estágio curricular obrigatório, será procedida a uma reflexão sobre a complexa relação entre o trabalhar, o aprender e o saber inerente a esse processo.

CAPÍTULO 3

3 O TRABALHO DOCENTE E A COMPLEXA RELAÇÃO ENTRE TRABALHAR, APRENDER, SABER NO ÂMBITO DO ESTÁGIO DO CURSO DE PEDAGOGIA

A prática de pensar a prática e de estudá-la nos leva à percepção da percepção anterior ou ao conhecimento do conhecimento anterior que, de modo geral, envolve um novo conhecimento.

Paulo Freire, 1997

O presente capítulo analisa o trabalho docente e a complexa relação entre trabalhar, aprender, saber no âmbito do Estágio Curricular Obrigatório do curso de Pedagogia. Nesse exercício, na primeira seção, apresenta uma breve descrição de algumas normas antecedentes ou prescrições que definem e constituem o trabalho de formar o novo professor no curso de Pedagogia e no Estágio Curricular obrigatório, por meio dos seus preceitos legais, projetos, regulamentos, definidos em âmbito nacional e no contexto das instituições pesquisadas. Na segunda seção, apresenta os atores sociais envolvidos na atividade de estágio – os professores universitários, os professores das escolas e os estagiários – participantes da pesquisa. Na terceira e quarta seções, mediante a apresentação dos dados construídos e tendo como base teórico-metodológica fundamental a abordagem ergológica do trabalho, realiza a análise de tais dados, elencando os resultados alcançados pela pesquisa, na tentativa de responder às questões que nortearam o estudo.

3.1 O Curso de Pedagogia, o Estágio Curricular Obrigatório e algumas das suas normas antecedentes institucionalizadas

O processo de formar o professor em cursos específicos inaugurou-se, no Brasil, no final do século XIX com as Escolas Normais, destinadas à formação dos professores para as “primeiras letras”. Desse momento inaugural até os nossos dias, o país passou por intensas transformações e a preocupação com a formação docente, ou seja, o “debate nacional em torno do sistema de formação profissional de educadores, dos dispositivos legais e das diretrizes curriculares continua em aberto” (FRANCO; LIBÂNEO; PIMENTA, 2007).

Nesse processo, as licenciaturas, de maneira geral, e o curso de Pedagogia, de maneira especial – que sofreu a primeira regulamentação em 1939 –, vão sendo pensados por meio de “ajustes feitos aqui e ali pela legislação”, de maneira sempre fragmentada e emergencial, em um contexto de muitas discussões e questionamentos permanentes. Um dos marcos legais⁵⁰ importantes nesse percurso de regulamentação do processo de formação docente ocorreu em 20 de dezembro de 1996, com a publicação da Lei n. 9.394, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN –, que passa a exigir formação em nível superior para os professores da educação básica (GATTI; BARRETO, 2009, p.42).

Com base nas orientações e nos princípios definidos pela LDBEN/96, os embates, tensões e conflitos sobre o estatuto teórico e metodológico da Pedagogia e do curso de Pedagogia voltam-se, especialmente, para os desdobramentos referentes à configuração curricular deste curso.⁵¹ São embates, discussões que – com a participação efetiva de entidades como a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), o Fórum Nacional de Diretores de Faculdades (FORUMDIR), a Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE) e a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), dentre outras – têm como marco importante a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para o curso de Pedagogia, em 15 de maio de 2006:

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, consubstanciadas nos Pareceres CNE/CP n. 05/2005 e na Resolução CNE/CP n. 01/2006, demarcam novo tempo e apontam para novos debates no campo da formação profissional da educação no curso de pedagogia, na perspectiva de aprofundar e consolidar sempre mais as discussões e reflexões em torno desse campo. (AGUIAR *et al.*, 2006, p.828-829).

Tendo a docência como a base para a formação do pedagogo, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia definem e normatizam a formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, em âmbito nacional. Docência entendida não “no sentido do ato de ministrar aulas”, mas “no sentido ampliado, uma vez que se articula a ideia de trabalho pedagógico” (AGUIAR *et al.*, 2006, p.830).

⁵⁰ Para maior aprofundamento sobre os marcos legais dos cursos de formação de professores, bem como sobre os cenários e condições do professorado no Brasil, a leitura do trabalho *Professores do Brasil: impasses e desafios* (2009), de autoria de Bernardete Angelina Gatti, é bastante elucidativo.

⁵¹ Sobre esses embates, ler: Franco, Libâneo e Pimenta (2007); Libâneo (2006); Aguiar *et al.* (2006); Brzezinski (2008).

Constituindo-se como normas antecedentes, como uma das prescrições fundantes no trabalho de formar o novo professor, as DCNs para o curso de Pedagogia preveem que a formação do pedagogo se dê “por meio de estudos teórico-práticos, investigação e reflexão crítica”, preveem ainda que o licenciado em Pedagogia tenha como aspecto central em sua formação “o conhecimento da escola como organização complexa que tem a função de promover a educação para e na cidadania” (BRASIL, 2006).

São os preceitos e princípios legais definidos pelas DCNs para o curso de Pedagogia, além de outras diretrizes – a exemplo das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica, sancionadas em 24 de junho de 2015 – dos demais decretos, resoluções e pareceres, em vigor, aprovados pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), que norteiam e definem a estruturação dos Projetos do Curso de Pedagogia das instituições pesquisadas, bem como estabelecem a política de estágio desses cursos.

A disciplina Estágio Curricular Obrigatório, parte integrante do currículo do curso de Pedagogia, além das diretrizes, resoluções e pareceres que orientam e definem este curso, tem como base legal e normativa fundamental a Lei nº 11.788/2008. Essa lei define em seu artigo primeiro:

Estágio é ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo de educandos que estejam frequentando o ensino regular em instituições de educação superior, de educação profissional, de ensino médio, da educação especial e dos anos finais do ensino fundamental, na modalidade profissional da educação de jovens e adultos.

§ 1º O estágio faz parte do projeto pedagógico do curso, além de integrar o itinerário formativo do educando.

§ 2º O estágio visa ao aprendizado de competências próprias da atividade profissional e à contextualização curricular, objetivando o desenvolvimento do educando para a vida cidadã e para o trabalho. (BRASIL, 2008).

Em seu artigo segundo, determina:

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 (BRASIL, 2008).

A Lei 11.788/2008 é, pois, a regulamentação que norteia e define a atividade de estágio nos diferentes cursos de formação profissional, em âmbito nacional, constituindo-se, assim, como a prescrição primeira dessa atividade.

Ademais, com base nessa prescrição primeira, cada instituição, por meio de seus conselhos de ensino, pesquisa e extensão, define e direciona a política a ser adotada nos estágios curriculares obrigatórios e não obrigatórios mediante a elaboração dos seus projetos e regulamentos. Esses instrumentos de regulamentação e de definição das concepções e princípios institucionais constituem-se, também, como importantes normas antecedentes ou prescritos que norteiam o trabalho daqueles profissionais que assumem a orientação e a supervisão da atividade de estágio na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental do curso de Pedagogia. Vejamos algumas dessas normas antecedentes que normatizam o estágio nas duas instituições participantes deste estudo.

3.1.2 O Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório nas instituições pesquisadas

Consultando os Projetos Pedagógicos dos cursos de Pedagogia das duas instituições universitárias, assim como os seus respectivos Regulamentos e Planos de Ensino, foi possível perceber alguns dos aspectos que direcionam, normatizam, prescrevem o trabalho dos professores envolvidos com o estágio.

Primeiramente, vale destacar a grande convergência e similaridade entre as concepções, orientações e definições feitas para o estágio nessas instituições. No entanto, vale também evidenciar algumas diferenças, principalmente no que concerne à organização do trabalho.

Com base na leitura dos documentos que norteiam o estágio nas duas instituições de ensino superior e com o intuito de destacar aspectos comuns e diferentes percebidos entre elas, foram elaborados os Quadros 7, 8 e 9, apresentados a seguir. Evidente que esse exercício de síntese não consegue abarcar todos os pontos comuns e divergentes, mas nos permite conhecer em alguma medida como é pensada a atividade de trabalho realizado no estágio curricular obrigatório nessas instituições.

Quadro 7 - Concepções, princípios norteadores e objetivos estabelecidos para o estágio, similares nas universidades A e B

Instituição	Uni A	Uni B	Instituição	Uni A	Uni B
Algumas concepções e princípios norteadores do Estágio	<p>1-Estágio como um espaço de reflexão crítica e histórica do exercício profissional, de construção de conhecimentos, saberes, habilidades e competências profissionais.</p> <p>2-Não constitui trabalho profissional, mas procedimento didático-pedagógico, e pressupõe parceria estabelecida, por meio de instrumento jurídico, entre as instituições formadoras e campo de estágio.</p> <p>3-A pesquisa como caminho para que os estágios sejam movimentos de articulação teoria-prática; problematização da prática pedagógica e um lugar de produção de conhecimento.</p>	<p>1-Estágio como um espaço de estudo, pesquisa e reflexão com vistas à construção de conhecimentos da profissão docente mediante uma determinada realidade da educação.</p> <p>2-Não constitui trabalho profissional, mas procedimento didático-pedagógico, e pressupõe parceria estabelecida, por meio de instrumento jurídico, entre as instituições formadoras, conforme determina a legislação vigente.</p> <p>3-A pesquisa como princípio educativo, visando ao desenvolvimento de atitude pedagógica e investigativa por parte do estudante.</p>	Alguns objetivos do Estágio	<p>-Vivenciar as práticas cotidianas da docência nos anos iniciais do ensino fundamental;</p> <p>-Favorecer ao acadêmico a articulação entre teoria e situações de vivência profissional na escola-campo, vinculadas à sua área de formação.</p>	<p>-Vivenciar processos de ensino e pesquisa em instituição educacional ou em outros espaços previamente aprovados;</p> <p>-Desenvolver conhecimentos, habilidades e atitudes relativas à profissão, considerando o contato direto com o campo de estágio e a formação proporcionada pelo curso.</p>

Fonte: Projetos Pedagógicos dos cursos de Pedagogia e Regulamentos de Estágio das duas instituições participantes do estudo.

Os cursos de licenciatura e, portanto, também o curso de Pedagogia, na definição de suas políticas de estágio e em seus processos de gestão, se pautam pelos princípios estabelecidos pela legislação que regulamenta essa atividade curricular, em nosso país. Nesse sentido, com base nos mesmos princípios, o estágio nas distintas instituições formativas ganha certa similaridade em muitos aspectos.

No entanto, para além do que reza essa legislação, as duas instituições pesquisadas apresentam aspectos muito próximos quando definem, por exemplo, as formas de

acompanhamento e as distintas etapas de realização das atividades. Sobre isso, vejamos o Quadro 8, apresentado a seguir:

Quadro 8 - Formas de acompanhamento e etapas estabelecidas para o estágio similares nas universidades A e B

	Uni A	Uni B		Uni A	Uni B
a) Acompanhamento dos estagiários	O Estágio será acompanhado pelo professor orientador em um trabalho com o supervisor, na escola-campo.	O Estágio é supervisionado <i>in loco</i> pelo professor orientador da disciplina e pelo professor supervisor da escola.	c) Etapas do estágio	1-Diagnóstico; observação, entrevista, análise documental, aplicação de questionários, reuniões e outros); 2-Pesquisa bibliográfica e utilização de tecnologias de informação e comunicação para atender às necessidades do estágio; 3-Elaboração, execução e avaliação do projeto de mediação pedagógica; 4-Elaboração do relatório final do estágio; 5-Socialização dos saberes construídos em seminário de estágio supervisionado.	1-Apreensão e estudo da realidade da instituição campo-compreensão, descrição e análise do cotidiano escolar; 2-Elaboração do projeto de ensino e aprendizagem que implica preparação teórico-prática e metodológica; 3-Desenvolvimento do projeto de ensino e aprendizagem, constituindo a experiência com a regência relativa ao trabalho docente; 4-Relatório final do projeto de ensino e aprendizagem 5- Apresentação do trabalho de estágio no Seminário de Estágio.

Fonte: Projetos Pedagógicos dos cursos de Pedagogia, Regulamentos de Estágio das duas instituições participantes do estudo e Planos de Ensino dos professores da Uni B.

O Quadro 8 nos permite perceber que aos estagiários das duas instituições de ensino superior é garantido o acompanhamento dos professores orientadores *in loco*, ou seja, os professores universitários, orientadores de estágio sempre acompanham o estagiário nas escolas campo de estágio. Além disso, permite conhecer pontos comuns entre as etapas de realização do estágio, nas duas instituições.

Porém, existem pequenas diferenças na organização e formatação das atividades realizadas durante o estágio, nas instituições participantes deste estudo. Para melhor visualização dessas distinções, vejamos o Quadro 9, a seguir:

Quadro 9 - Distinções em relação à organização da atividade de trabalho no estágio nas universidades A e B

Instituição	Orientação do Estágio	Distribuição da Carga Horária do Estágio (400 h)	Cronograma das Atividades – segunda etapa do Estágio nos Anos Iniciais do ensino fundamental
Uni A	Vinculada à disciplina Estágio em Docência nos anos iniciais do ensino fundamental, a disciplina Atividades de Orientação em Docência nos anos iniciais do ensino fundamental é ministrada também pelo professor orientador de Estágio. Essa disciplina, com uma carga horária de 72 horas, volta-se para a orientação, planejamento e reflexão sobre as atividades de estágio realizadas na escola. Por sua vez, a disciplina de Estágio, mesmo contando também com momentos de planejamento e estudo, centra-se na realização das atividades em campo, perfazendo 100 horas.	-Estágio supervisionado I – Docência na Educação Infantil – 100 h. Atividades de orientação em docência na educação infantil – 72 h. -Estágio Supervisionado II – Docência na Educação Infantil – 100 h./Atividades de orientação em docência na educação infantil – 72 h. -Estágio Supervisionado III – Docência nos anos iniciais do ensino fundamental – 100 h./Atividades de orientação em docência nos anos iniciais do ensino fundamental – 72 h. -Estágio Supervisionado IV – Docência nos anos iniciais do ensino fundamental – 100 h. /Atividades de orientação em docência nos anos iniciais do ensino fundamental – 72 h.	- Agosto e setembro – organização final do projeto e planos de aulas iniciais; realização de seis aulas na escola (regência) para efetivação do projeto de mediação pedagógica, elaborado pelas estagiárias; elaboração de registros e análises sobre o projeto desenvolvido. - Outubro, novembro e dezembro – realização de nove aulas na escola (regência) com base no conteúdo definido pela professora regente e supervisora da escola. - Dezembro – escrita do relatório final de estágio; participação no Seminário de Estágio.
Uni B	A disciplina Estágio curricular obrigatório nos anos iniciais do ensino fundamental, compondo a carga horária de 100 horas, divide-se entre momentos de orientação e planejamento, realizados na faculdade de educação, e momentos de observação e regência realizadas na escola-campo de estágio.	-Estágio em anos iniciais do ensino fundamental I -72 h (64 h. no turno e 8 h no contraturno). -Estágio em educação infantil I - 72 h (64 h no turno e 8 h no contraturno). -Estágio em anos iniciais do ensino fundamental II -128 h no turno. -Estágio em educação infantil II – 128 h no turno.	Agosto e setembro – elaboração do projeto de ensino-aprendizagem. Outubro e novembro – realização do projeto de ensino-aprendizagem. Dezembro – elaboração do relatório final do projeto de ensino- aprendizagem; apresentação do trabalho de estágio no Seminário de Estágio.

Fonte: Projetos Pedagógicos dos cursos de Pedagogia, Regulamentos de Estágio e Planos de ensino dos professores universitários das duas instituições participantes do estudo.

Como se pode perceber pelo Quadro 9, a Uni A, em sua organização curricular, diferentemente da Uni B, tem uma disciplina integrada à disciplina de Estágio, cursada simultaneamente e ministrada pelo mesmo professor orientador de Estágio. Assim, essa universidade, em sua organização curricular, oferece uma disciplina denominada Atividades de Orientação em docência nos anos iniciais do ensino fundamental, ministrada ao mesmo tempo e pelo mesmo professor que ministra a disciplina de Estágio Supervisionado em docência nos anos iniciais do ensino fundamental. Essa disciplina conta com 72 h de carga

horária – para além das 100 h exigidas para a disciplina de Estágio – e visa promover “estudos teóricos e orientações direcionadas às atividades da prática pedagógica” realizadas durante o Estágio nas escolas-campo (REGULAMENTO ESTÁGIO, Uni A, 2017, p.3).

Além disso, considerando a etapa na qual os estagiários vão à escola para realizar as atividades de regência, com base nos planos de ensino dos professores e nas observações realizadas para este estudo, pode-se perceber que os estagiários da Uni A vão à escola-campo mais cedo e lá permanecem por mais tempo. Essa diferença pode ser explicada porque a disciplina de Estágio, nesta instituição, conta com as horas de orientação da disciplina Atividades de Orientação em Docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Em relação a outros aspectos organizacionais, vale ainda destacar que os grupos de estágio na Uni A, segundo o Regulamento de Estágio (2017, p.3), organizam-se em turmas de 10 a 15 alunos. No entanto, os dois grupos acompanhados, durante a pesquisa, estavam organizados, cada um, com 18 alunos. Por sua vez, na Uni B, também conforme o Regulamento de Estágio (2016, p.9), as turmas de estágio nos anos iniciais do ensino fundamental se organizam com um mínimo de 12 e máximo de 15 alunos.

As atividades de estágio, nas duas instituições – englobando o estágio em educação infantil e o estágio nos anos iniciais do ensino fundamental e totalizando as 400 horas determinadas pela legislação vigente –, são realizadas a partir da segunda metade do curso, ou seja, no quinto, sexto, sétimo e oitavo períodos.

A Uni B define que “os professores orientadores de estágio são professores das disciplinas de estágio obrigatório” (REGULAMENTO ESTÁGIO, 2016, p.6). Por sua vez, a Uni A estabelece que os professores orientadores de estágio “deverão pertencer ao quadro de professores do curso, ser graduados em Pedagogia com experiência em docência na educação básica” (REGULAMENTO ESTÁGIO, 2017, p.7).

Com o objetivo de conhecer as principais atribuições dos professores orientadores, bem como dos professores supervisores, na realização das atividades de estágio, definidas pelos respectivos regulamentos das duas instituições, vejamos o Quadro 10, apresentado a seguir:

Quadro 10 - Principais atribuições dos professores universitários, orientadores de estágio e dos professores das escolas, supervisores de estágio, nas universidades A e B

Instituição	Atribuições do professor orientador	Atribuições do professor supervisor
Uni A	<p>Formalização de um plano de ensino para as atividades realizadas na universidade e na escola;</p> <p>Ministrar a disciplina Atividades de Orientação em Docência integrada ao Estágio;</p> <p>Planejar, acompanhar e avaliar as atividades de estágio, junto com a coordenação do estágio e a do curso de Pedagogia, professor supervisor e estagiário;</p> <p>Distribuir os estagiários nos locais de estágio;</p> <p>Acompanhar, receber e destinar ao departamento responsável os documentos do estágio;</p> <p>Orientar o estagiário nas atividades, de forma presencial e não presencial, individual e/ou coletivamente.</p>	<p>Supervisionar o estagiário, com base nos conhecimentos teóricos e científicos orientadores das práticas;</p> <p>Orientar o trabalho realizado na escola de forma geral, bem como na mediação didática das aprendizagens das crianças;</p> <p>Poderá participar dos momentos formativos desenvolvidos na universidade com vistas à sua formação continuada.</p>
Uni B	<p>Proceder, junto à equipe de estágio, à escolha dos locais de estágio;</p> <p>Planejar, acompanhar, orientar, avaliar as atividades de estágio, junto aos estagiários e professores supervisores;</p> <p>Disponibilizar o projeto e planos de trabalho às escolas;</p> <p>Participar do planejamento, execução e avaliação do estágio;</p> <p>Disponibilizar-se a elaborar propostas, desenvolver ou coordenar ações de formação continuada em parceria com as escolas;</p> <p>Participar de reuniões para avaliar as atividades do estágio obrigatório.</p>	<p>Conhecer a proposta de estágio do curso de Pedagogia;</p> <p>Assinar a documentação referente ao estágio e ao estagiário;</p> <p>Receber os estagiários e apresentá-los à escola;</p> <p>Reconhecer e se dispor a discutir o papel do estagiário e do professor supervisor;</p> <p>Acompanhar o estagiário na observação e participação na sala de aula e nas regências.</p> <p>Responder formalmente pelo estágio.</p>

Fonte: Regulamento de Estágio (Uni B, 2016) e Regulamento de Estágio (Uni A, 2017).

Conforme já referido anteriormente, os projetos de Estágio das duas instituições, apesar de algumas distinções, apresentam uma significativa convergência e similaridade. Essa similaridade começa pelas concepções de base que orientam o estágio, tais como a percepção do estágio como um espaço de aproximação entre a academia e o mundo do trabalho e do trabalho docente como articulador fundamental dessa aproximação.

Nesse entendimento, o estágio constitui-se como um “espaço social de construção de conhecimento capaz de articular conhecimento teórico e conhecimento prático, vinculando o mundo acadêmico com o mundo do trabalho” (REGULAMENTO ESTÁGIO, Uni B, 2016, p.3). Por sua vez, as atividades realizadas durante o estágio visam uma “prática intencionalizada e fundamentada na reflexão teórica” (PPC, Uni A, 2015, p.76). O “futuro pedagogo [...] deve essencialmente encarar a docência como trabalho” e o trabalho docente

assim compreendido constitui-se como um “princípio articulador da prática-teoria-prática” (PPC, Uni A, 2015, p.78).

São concepções que dão fundamento aos instrumentos de regulamentação e normatização do estágio. Instrumentos que se constituem como uma das formas – a forma legal e institucionalizada – do trabalho prescrito aos professores que assumem a orientação e a supervisão do estágio, a exemplo dos docentes participantes deste estudo. No entanto, esses professores também constroem suas próprias prescrições, suas próprias normas, representadas em seus planos de ensino, em seus compromissos individuais e coletivos, dentre outros.

O estágio curricular obrigatório é, pois, atravessado por essas normas, por essas prescrições que, provenientes de diversas fontes, participam fundamentalmente da mobilização dos saberes que são construídos e reconstruídos no exercício da profissão, nas distintas situações de trabalho. Ou seja, o trabalho prescrito, a tarefa fundamental para que o professor realize sua atividade de docente formador do aluno aprendiz, provém de inúmeras fontes e não apenas dessas institucionais, legais, formais, aqui, em síntese, apresentadas, mas também de fontes informais, individuais e coletivas.

3.2 O Estágio Curricular Obrigatório do Curso de Pedagogia: os participantes da pesquisa

Conforme referência feita anteriormente, 41 interlocutores participaram desta pesquisa. São cinco professores universitários – dois professores da Uni A e três professores da Uni B que orientam o estágio no curso de Pedagogia das duas instituições públicas de ensino superior, pesquisadas; 17 professores de escolas públicas municipais – seis professores de escolas vinculadas à Uni A e 11 professores de escolas vinculadas à Uni B – que trabalham com crianças e adolescentes nos anos iniciais do ensino fundamental e que recebem os estagiários, em suas salas, supervisionando as atividades realizadas por eles (os 11 professores vinculados à Uni B atuam em uma escola municipal de tempo integral); além de 19 alunos universitários – 6 estagiários da Uni A e 13 estagiários da Uni B – orientados e supervisionados em suas atividades de estágio, realizadas durante o ano de 2017. Buscou-se entrevistar, em média, quatro alunos de cada professor universitário, ou seja, quatro estagiários de cada grupo de estágio.

O Quadro 11, a seguir, apresenta os 17 professores das escolas, participantes do estudo, segundo o gênero, a idade e a formação:

Quadro 11 - Número de professores das escolas por vínculo com as universidades A e B, segundo gênero, idade e formação

Instituição	Gênero			Idade				Formação		
	Masc.	Fem.	Total	Entre 30 e 40 anos	Entre 41 e 59 anos	Acima de 60 anos	Total	Graduação em Pedagogia	Graduação em Matemática	Total
Uni A	-	6	6	3	3	-	6	6	-	6
Uni B	1	10	11	8	2	1	11	10	1	11
Total	1	16	17	11	5	1	17	16	1	17

Fonte: Dados da pesquisa.

Pode-se ver, pelo Quadro 11, que 16 professoras graduadas em Pedagogia participaram desta pesquisa. Dentre elas, duas declararam possuir uma segunda graduação, uma delas em Administração de empresas e a outra em Biologia. O único professor de escola, participante do estudo, é formado em Matemática, com especialização também em Matemática. Além desse professor, quatro professoras declararam ter feito um curso de especialização. Os cursos de pós-graduação citados por essas professoras foram: Administração Educacional, Psicopedagogia, Libras, Neuroaprendizagem, Neuropedagogia, Psicanálise.

Para identificar o tempo de experiência que os professores das escolas têm na docência, bem como seu tempo de experiência na supervisão do estágio, vejamos o Quadro 12, apresentado a seguir:

Quadro 12 - Número de professores das escolas por vínculo com as universidades A e B, segundo tempo de experiência na docência e na supervisão do estágio

Instituição	Tempo de experiência na docência					Tempo de experiência na supervisão dos estagiários				
	De 5 a 10 anos	De 11 a 15 anos	De 16 a 20 anos	De 21 a 25 anos	De 26 a 30 anos	Total	1ªvez	De 1 a 5 anos	De 6 a 10 anos	Total
Uni A	2	1	2	-	1	6	2	2	2	6
Uni B	4	3	1	1	2	11	3	3	5	11
Total de professores	6	4	3	1	3	17	5	5	7	17

Fonte: Dados da pesquisa.

Observa-se no Quadro 12 que os professores supervisores do estágio possuem experiência na docência de pelo menos cinco anos. Além disso, a maioria deles recebe estagiários em sua sala há, no mínimo, um ano. Desses professores, 11 declararam, durante as entrevistas, trabalhar em mais de um turno, às vezes em escolas diferentes e às vezes em uma mesma escola; dois professores disseram trabalhar apenas em um turno, no entanto, informaram que em um determinado momento da sua carreira trabalharam em mais de um turno.

Vejamos, agora, as informações sobre os professores universitários, por meio dos Quadros 13 e 14, apresentados a seguir:

Quadro 13 - Número de professores universitários, das universidades A e B, segundo gênero, idade e formação

Instituição	Gênero			Idade			Formação		
	Masc.	Fem.	Total	Entre 45 e 59 anos	Mais de 65 anos	Total	Graduação em Pedagogia – Doutorado em Educação	Graduação em Ciências Sociais – Doutorado em Ciências Sociais	Total
Uni A	-	2	2	2	-	2	1	1	2
Uni B	1	2	3	2	1	3	3	-	3
Total	1	4	5	4	1	5	4	1	5

Fonte: Dados da pesquisa.

Chama a atenção, no Quadro 13, a percepção de que, embora no Regulamento de Estágio da Uni A (2017) esteja definido que os professores orientadores de estágio sejam graduados em Pedagogia e tenham experiência na educação básica, uma das professoras possui experiência na educação básica, mas não tem graduação em Pedagogia. Essa professora, que é efetiva da instituição e tem experiência anterior na orientação do estágio, estava realizando o trabalho, nesse semestre, como substituta. Parece importante ainda registrar que, na Uni B, uma das professoras orientadoras de estágio, que não é professora efetiva da instituição, também estava atuando, nesse semestre, como professora substituta.

Sobre o tempo de experiência que os professores universitários têm no exercício da docência e na orientação do estágio, vejamos o Quadro 14, apresentado a seguir:

Quadro 14 - Número de professores universitários, das universidades A e B, segundo o tempo de experiência na docência e na orientação de estágio

Instituição	Experiência com a docência			Experiência com o estágio			Tempo de relação com a escola-campo de estágio		
	De 15 a 20 anos	De 30 a 35 anos	Total	De 2 a 7 anos	De 10 a 15 anos	Total	Seis meses	De 5 a 10 anos	Total
Uni A	1	1	2	2	-	2	2	-	2
Uni B	1	2	3	1	2	3	1	2	3
Total	5			5			5		

Fonte: Dados da pesquisa.

Podemos ver pelo Quadro 14 que os professores universitários, orientadores de estágio, têm no mínimo 15 anos de experiência na docência e todos eles declararam que tiveram experiência na docência da educação básica. Em relação ao tempo de relação com a escola, os três professores que declararam ter, apenas, seis meses de relação com a escola campo, possuem mais tempo de experiência com o estágio atuando em outras instituições ou em outra modalidade de estágio.

Além dos cinco professores universitários e dos 17 professores das escolas, 19 jovens estudantes universitários participaram deste estudo. Participaram 18 mulheres e apenas um homem, com uma idade média entre 18 anos e 24 anos, aproximadamente.

A entrevista feita com esse grupo de estagiários teve como objetivo principal identificar como eles percebem o trabalho dos seus professores, a relação estabelecida entre a universidade e a escola, suas expectativas de aprendizagem durante a atividade de estágio e como enxergam a concretização dessas expectativas. Em suma, tendo em vista o trabalho dos seus professores formadores, objetivou identificar como os estagiários entendem esse momento do seu processo formativo.

3.3 A complexa relação entre trabalhar, aprender, saber no âmbito do Estágio Curricular Obrigatório do Curso de Pedagogia

Para minimamente compreender a relação estabelecida durante a realização do estágio curricular obrigatório do curso de Pedagogia entre professores vinculados a instituições distintas, mas com um trabalho comum de formação a ser realizado – um trabalho que envolve o ensinar e o aprender a profissão docente – será necessário antes entendermos que

esse nosso propósito é também uma atividade de trabalho. Isso significa dizer que como toda atividade de trabalho esse exercício é ele mesmo “um processo ergológico”, na medida em que “se confronta com variabilidades, escolhas a serem feitas, valores imanentes e retratados”, ou seja, se confronta com as “dramáticas de uso de si” (SCHWARTZ, 2002b, p.141).

Ao adotar essa perspectiva, o desafio imposto será manter um cuidado e uma vigilância permanentes na medida em que, por esse prisma:

Quando pesquisamos com fins de conhecimento e/ou de intervenção num serviço hospitalar, numa instalação petroquímica, de uma série da escola primária ou de toda entidade coletiva social ou histórica “relativamente pertinente”, sempre acharemos nelas regularidades, e poderemos legitimamente, por meio de nossas competências ou ofício em ergonomia, ciências da educação, ciências do engenheiro, em história, nelas antecipar configurações, tipos de problemas, predefinir modos de investigação. Mas, não podemos esquecer que se trata de atividade(s) humana(s). Limitar-se às “regularidades”, aos modelos de funcionamento, mesmo se esses últimos parecem, em primeira análise, regular maciçamente a situação, significa mutilar essa atividade e, sobretudo, não entender como ela “faz história”, da mais local a mais global. (SCHWARTZ, 2002b, p.135).

Assim, procurando manter um desconforto intelectual permanente e tendo por base o referencial ergológico, o exercício de análise centra-se nos contextos e nas falas dos professores e estagiários. Esse exercício busca proceder a um cruzamento entre os testemunhos feitos para identificar pontos convergentes, contraditórios e complementares. Evidente que os pressupostos teóricos dos autores, apresentados nos capítulos precedentes – que ao estudar o ensino o fazem dando centralidade ao trabalho do professor – também compõem esse exercício de análise.

A reflexão se organiza em quatro seções distintas. A primeira, segunda e terceira seções problematizam os aspectos formativos considerados essenciais, mobilizados ou não durante o estágio, considerando o que dizem os professores da universidade, os professores das escolas e também o que dizem aqueles que estão nesse processo de aprender a profissão docente, os estagiários. Ou seja, nessas seções, a atenção e a análise se centram nos saberes considerados importantes, tornados visíveis ou talvez invisibilizados no estágio, tendo em vista os elementos próprios ao exercício profissional do magistério, primordiais para a atividade docente.

A quarta seção volta-se para a percepção de como cada professor envolvido no trabalho formativo do estágio – professor da universidade e professor da escola – analisa seu trabalho e o trabalho do outro. Ou seja, busca compreender a relação de trabalho que se

estabelece tendo em vista o objetivo de se realizar um trabalho comum. Nesse exercício de compreender a relação estabelecida entre os professores durante a realização do estágio – que ao falarem dessa relação o fazem investidos por seu *métier* –, busca apreender as principais dificuldades e limites apontados por esses docentes, bem como as principais potencialidades e possibilidades percebidas e explicitadas. Além disso, considerando que o estagiário é partícipe nesse processo e se vê colocado em uma relação formativa da qual participam o professor da universidade e o professor da escola, entendeu-se como importante dar voz também a esse aprendiz da profissão docente.

3.3.1 Aspectos formativos considerados essenciais

Mediante o reconhecimento de que o processo de formação inicial e continuada tem uma participação importante na construção da cultura profissional do professor, Guimarães (2001) defende que a profissionalização docente deve centrar-se naquilo que torna singular essa profissão. É também com base nessa premissa que vários pesquisadores – a exemplo dos estudiosos apresentados no Capítulo 2 deste estudo – têm envidado esforços buscando estudar e melhor compreender o trabalho e a profissão docente em sua especificidade. É, pois, mediante esses saberes e conhecimentos que tornam singular o fazer docente e que são primordiais para o exercício do magistério nos anos iniciais do ensino fundamental que a análise realizada neste capítulo procura colocar em foco a percepção dos participantes da pesquisa sobre os aspectos formativos considerados essenciais.

Aspectos formativos aqui entendidos como os saberes advindos da experiência profissional, os conhecimentos acadêmicos e científicos, os valores permanentemente colocados em jogo, as regras implícitas e explícitas, os elementos materiais e simbólicos do ensino, dentre outros, fundamentais de serem apreendidos durante o processo de formação inicial, em geral, mas, de maneira especial, durante o estágio.

Nesse movimento, inspirando-se nos pressupostos da análise de conteúdo, buscou-se apreender os temas que emergiam dos testemunhos dados pelos professores e estagiários, durante as entrevistas e durante as observações. Além disso, os testemunhos feitos pelos professores das escolas, mediante algumas fotos tiradas por eles próprios, sobre o seu trabalho, ou seja, sobre o *métier* ao qual se dedicam – ensinar crianças e adolescentes nos anos iniciais do ensino fundamental –, *métier* para o qual os estagiários estão sendo preparados, também foram importantes para compor as análises.

Importante considerar que, em seus testemunhos, professores e estagiários não se limitam a considerar apenas um aspecto formativo, mas apontam, ao mesmo tempo, diversos aspectos importantes e que são, em essência, interligados entre si. Às vezes essa referência é feita explícita e nominalmente e, às vezes, de maneira implícita e nas entrelinhas. Na tentativa de se evidenciar quantitativamente os aspectos referidos, buscou-se primeiramente atentar para as referências explícitas, mas tendo em vista que este é um estudo de cunho qualitativo, nas análises realizadas, em alguma medida, também se buscou atentar para aquelas feitas implicitamente.

Em seus testemunhos, professores universitários, professores das escolas e estagiários apresentam pontos de vista que, forjados em suas histórias concretas (DURRIVE, 2002), permitem uma aproximação à atividade de trabalho realizada durante o estágio. O acesso a esses pontos de vista possibilitou a identificação de três modalidades de aspectos e saberes específicos do trabalho docente, considerados importantes pelos sujeitos da pesquisa, devendo ser apreendidos durante o estágio pelos estagiários. São eles: aspectos formativos voltados para o trabalho e para a prática docente em sala de aula; aspectos formativos voltados para a criança e seu processo de aprendizagem; aspectos formativos voltados para o conhecimento da escola.

Para melhor visualização do número de referências feitas pelos professores e estagiários para cada aspecto formativo, vejamos o Quadro 15, apresentado a seguir:

Quadro 15 - Aspectos formativos apontados como importantes pelos professores e estagiários

Aspectos formativos	Atores sociais	Quantidade de referências por grupo de participantes	Total de referências	Total de atores
Voltados para o trabalho e para a prática pedagógica docente em sala de aula	Professores universitários- Total: 5	5	39	41
	Professores da Escola- Total: 17	16		
	Estagiários- Total: 19	18		
Voltados para a criança e seu processo de aprendizagem	Professores universitários- Total: 5	4	27	41
	Professores da Escola- Total: 17	12		
	Estagiários- Total: 19	11		
Voltados para o conhecimento da escola	Professores universitários- Total: 5	3	10	41
	Professores da Escola- Total: 17	4		
	Estagiários- Total: 19	3		

Fonte: Dados da pesquisa.

Percebe-se pelos dados apresentados no Quadro 15 que o maior número de referências feitas, pelos participantes do estudo, volta-se para os aspectos formativos relacionados ao trabalho e à prática pedagógica realizada em sala de aula.

Aspectos formativos relacionados ao trabalho e à prática pedagógica em sala de aula

Pode-se perceber que todos os professores universitários e a grande maioria dos professores das escolas e dos estagiários chamam a atenção para o caráter formativo do trabalho realizado no contexto da sala de aula. Nesse sentido, em seus testemunhos, os professores e os estagiários explicitam a potência das relações construídas nessa atividade de trabalho tendo em vista a formação do futuro professor. Relações nas quais estão em jogo conhecimentos, valores e afetos. Para melhor visualização desses testemunhos, vejamos a síntese apresentada no Quadro 16, a seguir:

Quadro 16 - Aspectos formativos relacionados à prática pedagógica em sala de aula

Professores universitários – Total: 5	Professores das escolas – Total: 16				Estagiários – Total: 18				
-Conhecer as especificidades da docência, aprender a planejar rompendo com a disciplinaridade; -Aprender o manejo de sala, a gestão da sala, aprender a planejar, aprender a ensinar e aprender a aprender; -Adquirir uma postura profissional; responsabilidade e respeito, a importância das relações humanas, aprender a planejar suas ações; -Aprender sobre as diferentes concepções de ensino, as metodologias de trabalho, como se alfabetiza. -Saber o conteúdo. Ele precisa saber como mediar para que a criança aprenda.	Conhecer a metodologia de trabalho da escola e da sala; Aprender a postura de um professor em sala de aula; lidar com a heterogeneidade; Aprender a ter compromisso com o planejamento; Aprender a ter respeito pelas crianças, pelos colegas; Aprender a didática; Aprender a lidar com a indisciplina; a metodologia de trabalho, a questão da didática; Aprender que o professor não é só transmissor de conteúdo, “a gente vira um pouco mãe”, para cuidar e ensinar a todos. Aprender a aproveitar as oportunidades para ensinar a todos. Lidar com as situações novas; aprender a manter a disciplina. Observar a dinâmica do professor que tem experiência, porque o estagiário “ainda está cru sobre essa questão de vários alunos”. Aprender a ter postura profissional de humildade, compromisso e responsabilidade; A experiência de estar em sala de aula e fazer tentativas em relação à didática, aos métodos, à organização da rotina. Maneiras diferentes de ensinar os conteúdos; dominar os conteúdos.				-Aprender a planejar para conduzir as atividades; -Conhecer a prática pedagógica do professor que tem experiência e sua base teórica; -Aprender a trabalhar com os alunos, “a sala é heterogênea”; -A relação professor-aluno, como lidar com determinadas situações sem descuidar da ética; -Aprender a pensar minha prática, meu planejamento; -A vivência da sala de aula, esse é o diferencial do estágio; -Valores humanos; ter sensibilidade; -A experiência da relação com o aluno que nenhuma teoria vai explicar, aprender a planejar; -Aprender como ser professora. Eu não sei nem explicar isso. A prática mesmo; -Ver como realmente é uma sala de aula; -Lidar com os conflitos; -Aprender a lidar com as situações do dia a dia; -A experiência de assumir uma sala de aula.				
Aspectos formativos – testemunhos dos professores e estagiários	Quantidade de referências feitas por grupo de participantes								
	Professores universitários Total: 5		Professores das escolas Total: 16		Estagiários Total: 18		Total de participantes	Total de referências	
Gestão da sala: organização, disciplina etc.	2	40%	13	81,2%	10	55,5%	39	25	64%
Gestão do conteúdo	3	60%	6	37,5%	6	33,3%	39	15	38%
Planejamento	3	60%	1	6,2%	3	16,6%	39	7	17%
Postura, relações e valores	2	40%	3	18,7%	2	11,1%	39	7	17%
Metodologias de trabalho	2	40%	3	18,7%	-	-	39	5	12,8%
Didática/concepção de ensino	2	40%	3	18,7%	-	-	39	5	12,8%
Experiência do professor da sala	-	-	1	6,2%	1	5,5%	39	2	5%
Superar a disciplinaridade	1	20%	-	-	-	-	39	1	2,5%

Fonte: Entrevistas feitas com professores universitários, professores das escolas e estagiários.

Os dados apresentados no Quadro 16 nos permitem perceber que 60% das referências feitas pelos cinco professores universitários, que apontam o conhecimento da prática

pedagógica em sala de aula como um aspecto formativo importante, centram-se na importância do planejamento, ou seja, destacam a importância de o estagiário aprender a planejar seu trabalho. Vejamos o que dizem dois professores universitários:

Olha, eu até tenho estudado muito essa questão e a gente tem chamado de especificidade da docência, quais são as especificidades da docência? Não é suficiente o estagiário saber o conteúdo que vai ensinar. Ele tem que saber o conteúdo. Mas isso não é suficiente, ele tem que saber o conteúdo e tem que saber para quê, para quem são esses sujeitos que vai estar trabalhando. Ele precisa saber como, como mediar para que a criança aprenda esse conteúdo. Então, essas são preocupações em torno do saber o que ensinar, como ensinar, para quem ensinar, por que ensinar. Que articulações têm esses conteúdos com a vida [...] O nosso movimento é do ensino com pesquisa [...] E o movimento é como religar esses saberes para pensar o metatema e a questão problematizadora, porque não sei se você viu, no nosso planejamento as alunas quando planejam e quando constroem um projeto de ensino, elas definem o metatema. A partir do metatema, uma questão problematizadora. Então, o que guia um projeto de ensino? O que guia o processo de ensino? É o metatema e a questão problematizadora que vai induzir a pesquisa (PU3, Uni B, 2017).

É necessário que o professor tenha essa clareza, daquilo que o plano de aula diz, os objetivos, os conteúdos, a metodologia, os recursos, saber avaliar aquelas relações e o que ele espera e a avaliação aí não é prova, a avaliação aí é viver o desenvolvimento do aluno em todo o processo, cognitivo, afetivo, psicomotor, principalmente no processo de alfabetização, então é uma formação que ele tem que dar conta dessas questões, ele tem que saber ensinar, ele tem que saber aprender ... (PU1, Uni B, 2017).

Ora, em seus testemunhos, os professores universitários destacam a essencialidade do planejamento, no entanto, destacam também a importância da gestão do conteúdo, na medida em que outras 60% das referências feitas por esses professores voltam-se para a importância do conhecimento do conteúdo e do conhecimento pedagógico em geral – que se refere aos princípios abrangentes de organização de sala de aula, de organização do ensino (SHULMANN, 1986). Assim, os professores universitários parecem evidenciar e chamar a atenção para a importância de se pensar antecipadamente a prática pedagógica a ser realizada.

Além disso, outras 40% das referências feitas pelos professores universitários voltam-se para a importância de se aprender as distintas metodologias de trabalho; 40% apontam a importância de se aprender a gerir a sala, em seus desafios e organização; 40% destacam a importância de uma postura profissional adequada e das relações humanas; 40% referem-se ao conhecimento da didática e das concepções de ensino.

Em síntese, os testemunhos dos professores universitários centram-se no desafio de se aprender a ensinar em sala de aula e, ao pensarem esse desafio, dão ênfase ao saber planejar, ou seja, a importância de pensar sobre o que se pretende fazer, para quem e como fazer.

Destacam a importância do conhecimento do conteúdo a ser ensinado, mas também a importância do conhecimento de metodologias e estratégias necessárias para ensinar.

Por sua vez, dentre os testemunhos feitos por 16 professores das escolas que se referem ao conhecimento da prática pedagógica como essencial, a sala de aula – em seus conflitos, heterogeneidade, organização, rotina, ou seja, em seus desafios cotidianos de gestão – aparece em 81,2% das referências feitas. Já o conhecimento do conteúdo e o conhecimento pedagógico do conteúdo aparecem em 37,5% das referências.

Em relação ao conhecimento do conteúdo, uma das professoras da escola que havia supervisionado um estagiário, que apresentou dificuldades em relação a alguns conteúdos básicos, faz referência à necessidade de o estagiário se preparar, minimamente, em relação aos conteúdos que vai ensinar. Ela diz:

E acho também que no caso deles, que já sabem que vão trabalhar na primeira fase, deveria ser ensinado um pouco mais de conteúdos também. Tinha que ter uma aulinha assim para rever, porque está na faculdade já esqueceu muita coisa. Então, acho que seria importante um momento para cuidar... Para cuidar dos conteúdos, da escrita, questão um pouco da gramática da Língua Portuguesa e a Matemática, então... Tem a Matemática do 4º e do 5º ano, tem professores que pegam e não conseguem. Eles precisam estudar bastante. (PE6, Escola A1, 2017).

A referência feita por essa professora constitui-se como uma exceção na medida em que todas as demais referências feitas pelos professores das escolas, em relação ao conhecimento do conteúdo, são para dizer que esse conhecimento é o mais fácil de ser construído, bastando para isso estudo e dedicação. O mais importante para esses professores é aprender a lidar com as situações novas e com os diferentes níveis de aprendizagem, porque o conhecimento do conteúdo, “ele tendo um estudo prévio, ele tendo um planejamento prévio, ele tem como trazer para o aluno” (PE10, Escola B3).

Esse entendimento, bem como a relevância dada pelos professores das escolas ao conhecimento dos desafios presentes no contexto da sala de aula – com 81,2% das referências – coincidem com estudos apresentados e analisados por Tardif e Lessard (2013, p.216), que constata que “os conhecimentos das matérias não parecem problemáticos para a grande maioria dos professores” e, entre outras hipóteses, os autores assim consideram:

As relações com os alunos e a gestão das classes ocupam de tal modo a visão pedagógica que os saberes a transmitir são deixados de lado em relação aos problemas realmente urgentes, como os de relações humanas e de realização de objetivos pedagógicos num contexto, muitas vezes, difícil. (TARDIF; LESSARD, 2013, p.216).

Segundo essa compreensão, o importante para os professores das escolas, além de conhecer o conteúdo, é aprender a lidar com o aluno em sala de aula, gerir os conflitos, garantir a disciplina e gerir os diferentes níveis de aprendizagens, de modo a garantir a aprendizagem de todas as crianças. Nesse aspecto está implícito o conhecimento pedagógico do conteúdo – dado que aparece em 37,5% das referências feitas pelos professores das escolas.

Conhecimento pedagógico do conteúdo que corresponde a compreender o conteúdo de modo a conseguir garantir a aprendizagem das crianças. Nos termos de Shulmann (1986, p.9-10), diz respeito às “formas de representar e formular o conteúdo que o tornam compreensível para os outros”, ou ainda, ao “conhecimento de estratégias mais prováveis de serem frutíferas na reorganização da compreensão e na construção das aprendizagens”.

Os testemunhos dos professores das escolas, chamando atenção para a complexidade da sala de aula, destacam a importância do trabalho “corpo a corpo”, a importância de aproveitar as oportunidades, a importância de conhecer a criança. Com a palavra os professores das escolas:

Eu penso que seria isso mesmo da direção e como seria o “corpo a corpo” na sala de aula, na prática mesmo. Porque ali na faculdade ele tem mais contato com a teoria, com o que vem escrito ali, como que ele deve agir ali. E aqui na sala eu vou mostrar para ela e vou possibilitar ela ter contato com a prática. Ela ver na prática como é estar em uma sala de aula. É o estar ensinando a criança, então, assim, é essa oportunidade. (PE5, Escola B1, 2017).

Então, você não precisa ficar preso, você tem autonomia [...] Então, chegou o momento de fazer uma aprendizagem diferente do que você planejou [...] Porque a gente tem que aproveitar as oportunidades. Então, eu falo, você não tem que ficar preso ao plano de aula, ao sistema, você tem que ver as necessidades da sua turma [...] se de um jeito não deu certo, há várias e várias maneiras de você chegar ao ponto em que a maioria consegue andar com você. Se você não conseguir fazer isso, seu planejamento não foi e não aconteceu [...] É observar. O professor tem que ser, antes de tudo, observador. Tem que observar a necessidade do aluno, necessidade da turma em geral. (PE7, Escola B3, 2017).

Então, eu acho que esse aproximar das crianças, esse aproximar do físico, porque a teoria é muito bonita. [O que] a gente aprende na faculdade é tudo muito bonito. Mas não condiz com a nossa realidade. Por exemplo, em escola pública, numa periferia, tem escola mais periférica do que a nossa, tem criança que vai sem comer e a gente vivencia isso aqui. Tem crianças que vêm para a escola para comer e isso não é nada que a gente aprenda lá na faculdade, não é verdade? (PE8, Escola A2, 2017).

A análise dos testemunhos dos professores das escolas apresenta uma importante recorrência ao caráter dinâmico e, em grande medida, imprevisível da sala de aula e, além

disso, para o caráter desafiador do trabalho do professor que, ao mesmo tempo, tem de atender ao grupo e a cada criança em sua individualidade. Nesse sentido, parece possível inferir que essa recorrência indica e explica a importância que eles conferem ao aprender a gerir a sala e ao aprender a gerir pedagogicamente o conteúdo.

Pode-se, mediante esses dados, perceber que a grande maioria dos professores envolvidos dá destaque àqueles saberes que são centrais para a prática pedagógica em sala de aula, ou seja, o planejamento, a gestão do conteúdo e a gestão da sala, além do destaque à importância de uma postura profissional adequada e das relações humanas. Afinal, o professor trabalha com seres humanos e isso, conforme Tardif e Lessard (2013, p.35), “não é um fenômeno insignificante ou periférico na análise da atividade docente: trata-se, ao contrário, do âmago das relações interativas entre os trabalhadores e os ‘trabalhados’ que irradia sobre todas as outras funções e dimensões do *métier*”.

Com base nos testemunhos, percebe-se que os professores universitários e os professores das escolas dão evidência aos desafios impostos ao trabalho de ensinar, no contexto da sala de aula. No entanto, ao eleger os aspectos formativos essenciais o fazem por meio de escolhas e de enfoques distintos.

Os professores universitários, mesmo trazendo para o debate a importância de outros aspectos, tais como a postura profissional, a gestão da sala, dentre outros, parecem dar maior destaque e evidenciam a importância do estudo, da pesquisa para o conhecimento do conteúdo, para o conhecimento pedagógico e para o planejamento das atividades a serem realizadas. Nessa perspectiva, eles evidenciam a importância dos prescritos, das normas antecedentes consubstanciadas no currículo – tendo em vista o conteúdo a ser ensinado, e no planejamento – dada a necessidade de se pensar, por antecipação, para quem, como e por que ensinar.

De sua parte, os professores das escolas, mesmo fazendo referência ao planejamento, à postura profissional, dão um destaque significativo à atividade de trabalho e às situações de trabalho vividas, cotidianamente, na sala de aula, ou seja, à atividade que é realizada e aquela que fica impedida de ser realizada, diante dos constrangimentos e dos impasses colocados à gestão da atividade de trabalho. Trabalho que traz em si a exigência ética de ter de, ao mesmo tempo, atender a todos e a cada um, e, nesse sentido, traz em si a exigência de se saber gerir o contexto complexo da sala de aula e de se saber gerir os conteúdos, de maneira a garantir a aprendizagem de todos.

Assim, uma atenção mais cuidadosa em relação aos testemunhos feitos pelos professores universitários e pelos professores das escolas, com base na perspectiva de análise

da abordagem ergológica do trabalho, indica que esses testemunhos dão conta dos conhecimentos que são construídos “em desaderência” e dos conhecimentos construídos “em aderência”. Nesse sentido, nos levam a considerar a necessidade e a relevância de se reconhecer, no processo de formação para o trabalho, os saberes construídos em um movimento permanente de dupla antecipação, ou seja, no “registro um” e no “registro dois.”.

Por um lado, o “registro um”, que corresponde ao saber conceitual construído pela pesquisa e estudos sobre o trabalho docente, procura normatizar, prescrever como o trabalho deve ser realizado, ou seja, “antecipa, em parte, a atividade de trabalho real, fixando-lhes cenários, coerções, recursos essenciais” (SCHWARTZ, 2002a, p.115).

Nos termos dos professores universitários, “é necessário que o professor tenha essa clareza, daquilo que o plano de aula diz, os objetivos, os conteúdos, a metodologia, os recursos, saber avaliar aquelas relações”, ou ainda, “o que guia um projeto de ensino? O que guia o processo de ensino? É o meta-tema e a questão problematizadora que vai induzir a pesquisa”. São testemunhos que dão ênfase a importância de se planejar, que reconhecem a relevância da pesquisa, da norma, ou seja, daquele conhecimento que procura, em parte, antecipar aquilo que se deve e aquilo que se tem que fazer.

Por outro lado, o “registro dois” que corresponde àqueles saberes gerados “no próprio laboratório das experiências de trabalho, no exercício da atividade de ensinar, “decifra, inventaria, modifica e reelabora saberes e apresenta “novas complexidades, experiências coletivas validadas, condições de viabilidade” (SCHWARTZ, 2002a, p.115).

Nos termos dos professores das escolas, “eu penso que seria isso mesmo da direção e como seria o “*corpo a corpo*” na sala de aula, na prática mesmo”, ou ainda, “*se de um jeito não deu certo, há várias e várias maneiras de você chegar ao ponto em que a maioria consegue andar com você*”. Esses e outros testemunhos feitos pelos professores das escolas partem da percepção de que a situação de trabalho, ou seja, o meio de trabalho, impõe suas normas e apresenta novas complexidades, nesse sentido, esses testemunhos dão evidência ao processo permanente de renormalização inerente a toda atividade de trabalho.

Não se trata de dizer que os professores universitários constroem conhecimentos, apenas, no âmbito do “registro um”, e que os professores das escolas, apenas, no âmbito do “registro dois”, mas de reconhecer que, ao fazer seu trabalho e ao falarem sobre esse trabalho, os professores o fazem investidos pelo seu *métier*, pelo lugar que ocupam na condição de professores formadores, pela sua experiência acumulada no fazer cotidiano do trabalho.

Assim, pensar o trabalho como esse movimento permanente de dupla antecipação – como conceito e como experiência – permite a compreensão de que “o conceito antecipa a

experiência”. No entanto, na medida em que o trabalho é uma experiência e essa experiência produz “saberes, competências, construções sociais, que não tinham sido editadas nas normas antecedentes”, compreende-se que também a “experiência antecipa o conceito”. Em outros termos, nessa perspectiva de dupla abordagem do trabalho “a atividade é também produtora de normas”. Normas que não podem ser vistas, apenas, como residuais ou periféricas, mas como “objeto de uma tentativa de conceitualização” (CHARLOT, 2008, p.86).

Evidente que, quando se referem à metodologia de trabalho, à gestão da sala, à postura profissional, à gestão dos conteúdos, os testemunhos dos professores e dos estagiários, em níveis distintos, trazem em si o reconhecimento de que o estágio representa a oportunidade de se aprender com o trabalho realizado pelo professor da escola em sala de aula. No entanto, um aspecto chama a atenção, quando se analisam os dados apresentados no Quadro 16. Trata-se da baixa referência feita – por todos os envolvidos – em relação à experiência do professor regente da sala. Apenas um dos professores das escolas e um dos estagiários, em seus testemunhos, citaram explicitamente a experiência profissional do professor regente como um aspecto formativo importante de ser apreendido pelo estagiário.

Essa percepção nos permite refletir sobre o lugar que a experiência profissional ocupa no processo de formação docente. Isto é, além de pensar o *lugar da formação na profissão* nos leva a pensar sobre o *lugar da profissão na formação* e sobre a importância de se organizar o processo de formação docente por meio de um permanente vaivém com as realidades escolares (NÓVOA, 2017).

Segundo Nóvoa (2017, p.1116), no processo de formar os novos professores, nem sempre se dá o devido reconhecimento à importante participação dos professores das escolas, dos profissionais docentes. Sendo assim, para esse autor, é importante buscar construir “um lugar de diálogo que reforce a presença da universidade no espaço da profissão e a presença da profissão no espaço da formação”. Diz ele:

Menciona-se frequentemente, e bem, a necessidade de uma maior ligação entre as universidades e as escolas. Mas falta por vezes um terceiro vértice, os professores. Claro que há professores nas escolas, mas nem sempre se reconhecem devidamente o seu papel e a sua função formadora. Assim, apesar de presentes, acabam por estar ausentes, o que impede uma ligação forte entre profissionais e licenciandos (futuros profissionais) [...] O espaço universitário é decisivo e insubstituível, mas tem de se completar com o trabalho no seio de comunidades profissionais docentes. (NÓVOA, 2017, p.1122-1123).

Trata-se da construção de um processo formativo no qual se criem vínculos e cruzamentos entre a universidade, as escolas e os professores, defende Nóvoa (2017). Além

disso, chamando a atenção para um gesto simbólico utilizado na formação do médico, o autor destaca a importância do professor da educação básica na formação dos futuros professores.

Em suas palavras:

Nos primeiros dias de aulas, quando chegam à universidade, os jovens estudantes de medicina são convidados a participar numa sessão durante a qual os médicos do hospital, a maioria também professores da Faculdade de Medicina, lhes vestem um jaleco. Os estudantes passam a vestir a pele da profissão, ao mesmo tempo que os seus futuros colegas lhes dizem: “a vossa formação também é da nossa responsabilidade”. É esta corresponsabilidade que permite construir uma verdadeira formação profissional. Para que ela tenha lugar, é necessário atribuir aos professores da educação básica um papel de formadores, a par com os professores universitários, e não transformar as escolas num mero “campo de aplicação”. (NÓVOA, 2017, p.1133).

Isso significa atribuir aos professores da educação básica um papel de formadores e, nesse movimento, considerar, valorizar e dar visibilidade aos conhecimentos construídos no trabalho como experiência, aos conhecimentos construídos no “registro um” e no “registro dois”.

Importante destacar que não se trata de um voluntarismo a ser reivindicado aos professores formadores, mas do entendimento de que sem a consideração e o reconhecimento desses dois registros, desses dois polos de construção dos saberes da profissão, qualquer processo de formação se verá alijado e adotará uma postura de exterritorialidade. Postura essa que, ao propor um trabalho formativo, pretenda falar, analisar, formar, pensar o trabalho docente, o trabalho do outro, desconsiderando valores, saberes, atividades fundamentais de experiência e de vida.

Não se pode, nesse processo, minimizar a importância das condições estruturais e organizacionais do trabalho. Ao contrário, para que essa formação possa ser pensada e enfrentada, diante da complexidade que lhe é inerente, essas condições precisam ser concebidas de forma a favorecer o acesso a todas as “reservas de inteligências sociais e de intercompreensão mútua” dos professores envolvidos (SCHWARTZ, 2002a, p.126).

Em suma, os professores formadores, para não incorrerem em uma postura de exterritorialidade, dependem, fundamentalmente, de uma atitude de desconforto intelectual permanente que lhes garanta, sempre, se colocarem abertos ao saber do outro, reconhecendo seus próprios limites de cultura e de incultura, de conhecimento e de desconhecimento. Mas dependem também de condições estruturais e organizacionais que lhes permitam construir espaços dialógicos nos quais, eticamente, os conhecimentos fundamentais advindos dos dois registros possam ser reconhecidos, discutidos, reconstruídos por todos os envolvidos.

Parece insuficiente, nessa perspectiva, a defesa de que o aluno aprendiz terá na vida profissional futura e no processo de formação continuada a oportunidade de continuar aprendendo a profissão e que o processo de formação inicial não dará conta de tudo – o que sem dúvida é indiscutível. Insuficiente porque aqui se entende que essa compreensão consensual – segundo a qual o processo de formação inicial não dará conta de tudo – não tira desse momento formativo a responsabilidade de formar para a profissão considerando aqueles aspectos que lhe dão especificidade e de reconhecer que os cursos de formação de professor devem se identificar “com a formação de professores (o que parece óbvio, mas na realidade não é)”, na medida em que se reconhece a importância de se oferecer “referências positivas, comuns e mobilizadoras” a todos aqueles que estão se formando para serem e estarem na profissão docente (GUIMARÃES, 2001, p.105-106);

Neste ponto, retomando o que nos diz Tardif (2013, p.45), ao definir o trabalho docente como um trabalho heterogêneo, vale ter em conta no processo de formação do professor que o trabalho docente constitui-se como:

Um trabalho flexível e codificado, controlado e autônomo, determinado e contingente, etc. *Consequentemente, é absolutamente necessário estudá-lo sob esse duplo ponto de vista se quisermos compreender a natureza particular dessa atividade.* (Grifo do autor).

Considerar o caráter heterogêneo do trabalho do professor e reconhecer o movimento de dupla antecipação, ou seja, o trabalho como conceito e como experiência, pode contribuir, por um lado, para que se reconheça a importância dos aspectos normativos e teóricos do conhecimento como as “influências mais duradouras e poderosas da academia nos professores”, por enriquecerem as “imagens do possível” (SHULMANN, 2014, p.209). Por outro lado, pode contribuir para transformar o saber experiencial – que permanece ainda em grande parte como um saber privado – em um saber da ação pedagógica, nos termos de Gauthier (2013, p.34), favorecendo “enormemente o aperfeiçoamento da prática docente”.

Por fim, quando se olha para os testemunhos dados pelos estagiários, referindo-se aos aspectos formativos relacionados à prática pedagógica em sala de aula como essenciais para o seu processo de formação, percebe-se que três testemunhos se voltam para a importância de se aprender a planejar. Em outros três aparece a importância de se aprender uma postura profissional adequada, pautada por valores como o respeito e a ética. Uma postura que segundo um dos estagiários ensina inclusive pelos gestos, pelo tom de voz, pela movimentação em sala:

A postura dela, o jeito de expressar e o tom de voz [...], a moderação para falar. Então, quando a gente chegava lá, eu sou muito observadora nessa parte e crítica e uma crítica construtiva, é claro, então, eu sempre avaliava o tom de voz, o jeito dela falar [...] isso para mim foi muito importante [...], a movimentação, a mediação do professor, que ela sempre movimenta na sala toda e ela pega o giz assim. (E13, Uni A, 2017).

Ora, esse estagiário, em seu dizer, nos remete mais uma vez a refletir sobre a importância de não se ignorar a atividade de trabalho como uma experiência que ensina e nos faz perceber a riqueza das “regras de ofício”. Regras essas que “reúnem gestos genéricos relativos ao conjunto dos professores e gestos específicos relativos, por exemplo, à disciplina” ou, ainda, gestos relativos à necessidade de se conseguir a atenção dos alunos (AMIGUES, 2004, p.43-44).

“A *postura dela, [...] a moderação para falar*” – há aí uma riqueza nos gestos dessa professora que a análise do trabalho sob o ponto de vista da atividade nos permite perceber. Como analisa Duraffourg (2007, p.68), “por trás dos gestos os mais simples, há sensibilidade, estratégia, inteligência, todo um saber fazer amplamente subestimado”.

Mas os estagiários, em seus testemunhos, trazem também outros aspectos e evidenciam a necessidade de aprender a gerir o trabalho em sala de aula, considerando os distintos desafios, tais como a heterogeneidade, a dinamicidade e imprevisibilidade, os conflitos, a relação professor-aluno etc. Vejamos alguns desses testemunhos dos estagiários:

Como eu nunca trabalhei, eu acho que assim foi ver como que é realmente uma sala de aula na prática [...] Como que funciona realmente uma sala de aula [...] Nossa! Quando você vê só teoria, você acha que é tudo lindo e maravilhoso. Quando você chega lá que você vê como que realmente é. É difícil, não é fácil não, porque os meninos tipo assim eles falam, sabe? Eles não são só os meninos sentadinhos lá, bonitinhos e quietinhos. E quando você vê só teoria igual no começo do curso, você não sabe de nada, nem imagina como é que é. Quando você chega lá que você vê que, nossa, é difícil. (E2, Uni B, 2017).

Como lidar com os alunos... isso. Tendo em vista como ensinar, como eu vou atuar ali. Porque o plano é fácil, a gente está no campo da imaginação, idealiza um monte de coisas, mas quando a gente vai chegar lá não é nada daquilo, ou é, ou pode ser, mas a gente nunca sabe, então, essa questão de chegar lá, como que a gente vai fazer lá? (E8, Uni A, 2017).

Eu acho que é a vivência em sala de aula. Porque é uma coisa que a faculdade em si não traz se não for pelo estágio [...] como que é estar ali na frente de vinte, trinta crianças para controlá-las e passar algum conhecimento para elas. Então, isso eu acho fundamental no estágio, que é um diferencial das outras matérias. (E4, Uni B, 2017).

Quem não tem contato com o estágio fora, essas coisas não sabe. Então, vai pra lá cruzinho, né? [...] às vezes a gente até pode saber os conteúdos, todos os conteúdos propostos ali, mas a gente não sabe se relacionar com a criança, a gente não sabe entender ela, não sabe ver o que realmente ela está precisando. Não adianta você chegar lá e passar o conteúdo, o aluno não vai saber. Como é que você vai saber para explicar para ele? (E7, Uni A, 2017).

Por meio desses testemunhos pode-se notar que, assim como os professores das escolas, os estagiários destacam o conhecimento das situações de trabalho e seus desafios como um aspecto formativo importante na medida em que é também a gestão da sala que aparece no maior número de referências feitas por eles. Em outros termos, é a gestão da classe – como a organização didática, as formas de trabalho, “a realização de rotinas e o cumprimento de regras que asseguram o funcionamento coletivo dos alunos” e sua aprendizagem (TARDIF, 2013, p.134) – que aparece como o aspecto formativo mais relevante a ser construído durante o estágio. Os estagiários parecem dizer que o contato com o cotidiano do trabalho do professor da escola representa o diferencial do estágio em relação às outras disciplinas do curso.

Já quando os estagiários se referem à gestão dos conteúdos, eles o fazem mediante o reconhecimento de que a sala de aula é heterogênea, que as crianças têm níveis e formas de aprender distintos e que, portanto, diante desse contexto, é fundamental aprender como tornar acessíveis a todas as crianças esses conteúdos.

Aspectos formativos relacionados à criança e ao seu processo de aprendizagem

Nos testemunhos dos professores e estagiários, aparece de maneira significativa e recorrente a compreensão de que o conhecimento da criança e a maneira como ela aprende constituem-se como um aspecto central para o trabalho do docente. Assim, percebe-se que, de várias maneiras, os professores da universidade, os professores das escolas e os estagiários referem-se à necessidade fundamental de se conhecer a criança, identificar suas necessidades e compreender como se dá o seu processo de aprendizagem, tendo em vista o trabalho de ensinar. Muito em função de estar intrinsecamente relacionada a essa compreensão, os testemunhos evidenciam o grande desafio característico do trabalho docente que lida com grupos de crianças. Vale dizer, o desafio da sala de aula e a exigência ética imposta ao trabalho do professor de ter de garantir atenção a cada um sem perder de vista o grupo. Para melhor visualização daquilo que dizem os professores e os estagiários, vejamos o Quadro 17:

Quadro 17 - Aspectos formativos relacionados à criança e sua aprendizagem

Professores universitários – total: 4	Professores das escolas – total: 12	Estagiários – total: 11
<p>-Outra questão que eu dou muita ênfase é como a criança aprende;</p> <p>- Ele tem que saber para quê, para quem são esses sujeitos que vai estar trabalhando [...] Então, essas preocupações em torno do saber o que ensinar, como ensinar, para quem ensinar;</p> <p>-Viver o desenvolvimento do aluno em todo o seu processo, cognitivo, afetivo, psicomotor, principalmente no processo de alfabetização;</p> <p>-Para mim, o principal é você tentar entender quem é seu público, quem são os alunos. Tanto é que a gente começou com um diagnóstico. Nós fizemos no primeiro dia de aula o diagnóstico, sabe, da turma, diagnóstico intelectual, cultural para ver assim o nível e tal e tal.</p>	<p>-Então, é esse olhar mais sensível de como trabalhar com os alunos. Eu acho que essa sensibilidade a gente aprende no estágio [...] A questão do enfrentamento, então, esse olhar mais sensível mesmo;</p> <p>-Aprender também a perceber diferenças daqueles alunos que aprendem em ritmo diferente. Porque às vezes quando está lá na faculdade elas podem pensar que vão ensinar e todos vão aprender;</p> <p>-Eu acredito que esse momento do estágio é ele perceber mesmo as reações dos alunos que nem sempre é o que a gente pretende, o que a gente espera;</p> <p>-Eu acho que elas deveriam ser estimuladas a trabalhar isso, sabe? O afetivo dos meninos [...] Porque a gente aprende a ver as coisas com outro olhar [...] porque você vê aquela criança de maneira diferente;</p> <p>-Aquele jogo de cintura para relacionar com a turma;</p> <p>-A gente tem que aproveitar as oportunidades [...] É observar. O professor tem que ser antes de tudo observador. Tem que observar a necessidade do aluno, necessidade da turma em geral.</p>	<p>-Porque não tem nada que tipo a teoria vai explicar dessa relação que é a hora que você chega lá e vê o aluno lá querendo alguma coisa de você, te instigando a ir mais e eu acho que é isso;</p> <p>-Então, eu acho que a parte principal que a gente tem que aprender é se relacionar com as pessoas, é entender o aluno, conhecer o seu aluno em sala;</p> <p>-Porque eu não posso deixar ela de lado, essa outra criança que tem uma dificuldade [...] O professor ele está ali pra ajudar, auxiliar o aluno no caminho da aprendizagem. - Então, eu não posso ser um ditador, mas ao mesmo tempo eu tenho que colocar limites. Eu não posso ser mãe, mas ao mesmo tempo eu tenho que dar um certo tipo de carinho;</p> <p>-Assim, nesse estágio especificamente eu acho que é... O principal para mim foi lidar com os alunos, saber a necessidade de cada um. Eram 35 alunos, eu tinha que saber qual era a necessidade deles, saber qual era a dificuldade.</p>

Fonte: Dados das entrevistas.

O conhecimento da criança e o conhecimento de como ela aprende, como um aspecto essencial para a formação do estagiário, aparece nos testemunhos de quatro professores universitários, dentre os cinco participantes deste estudo. Dentre os 17 professores das escolas, 12 referem-se à importância desse aspecto formativo. Já dentre os 19 estagiários, 11 falam sobre esse aspecto. Ou seja, 65,8% dos participantes envolvidos no processo de ensinar e de aprender o trabalho docente voltado para crianças nos anos iniciais do ensino fundamental e participantes deste estudo trazem de maneira marcante, em seus testemunhos, a consideração de que para se ensinar é preciso conhecer a criança, acompanhá-la em todo seu processo de desenvolvimento, atentando para suas reações, necessidades e dificuldades.

Afinal, “as relações com os alunos constituem o espaço onde são validados, em última instância”, a competência e os saberes docentes (TARDIF, 2014, p.51).

No entanto, mesmo percebendo que os professores universitários e também os estagiários destacam a importância de conhecer a criança, é na fala dos professores das escolas que esse aspecto ganha nuances muito específicas na medida em que, para além da frequência, a maneira como eles se referem a esse conhecimento chama a atenção. Em seus testemunhos, os professores das escolas, expressando-se de distintas formas, referem-se à necessidade de se desenvolver certa “sensibilidade”, de se aprender a ter um “olhar mais sensível”, de se aprender a ter “jogo de cintura”, de “perceber as diferenças”, de se aproximar afetivamente das crianças e “aprender a ver as coisas com outro olhar”.

Em uma palestra proferida durante o IV Congresso da Sociedade Internacional de Ergologia, realizado em Brasília, DF, em agosto de 2018, Schwartz define a atividade de trabalho como “uma noção que atravessa, transgride, religa todas as fronteiras no interior do ser humano, um poder de mediação entre cada nível da experiência humana”. Define a atividade de trabalho como uma “manifestação da vida e de valores sem dimensão”. Valores que não podem ser dimensionados, medidos, e que para serem compreendidos, segundo esse autor, demandam certa “sensibilidade ergológica” por parte daqueles que analisam, pensam e formam para o trabalho.

Ora, com base nos testemunhos feitos, os professores das escolas parecem falar, cada um a sua maneira, daqueles “valores sem dimensão” que permeiam toda atividade de trabalho. Podemos inferir que eles chamam a atenção e apontam, como um dos aspectos formativos essenciais, o fato de os estagiários perceberem a importância do desenvolvimento de certa “sensibilidade” na relação pedagógica.

Uma sensibilidade fundamental que se constrói no trabalho como uma experiência, que se constrói no dia a dia do trabalho de ensinar crianças, por meio de certo *feeling*, de certa sensibilidade do olhar e do observar a criança e que permite a eles, professores do ensino fundamental, encontrarem soluções no sentido de dar conta, da melhor forma possível, da heterogeneidade do grupo.

Eles parecem se referir a um aspecto formativo – que aqui optamos por chamar de uma *sensibilidade pedagógica* – que lhes possibilita também, da melhor forma possível, desenvolver a inteligência do *kairos*. Trata-se, aqui tomando as palavras das professoras PE7 e PE9, de se desenvolver uma inteligência, uma perspicácia que permite aos professores “aproveitar as oportunidades”, “aproveitar as deixas do momento”.

Uma sensibilidade que, dado o desafio ético, enfrentado pelos professores em seu trabalho cotidiano de ensinar e trabalhar com grupos de crianças, ganha relevância na medida em que:

É impossível resolver esse problema de maneira satisfatória do ponto de vista ético. E esse é um limite intransponível dessa atividade em sua forma atual: os professores nunca podem atender às necessidades singulares de todos os alunos assumindo padrões gerais de uma organização de massa. Eles devem, de uma maneira ou de outra, perder numa das duas tabelas. Cada professor adota, mais ou menos conscientemente, na ação concreta, soluções para esse problema de equidade. (TARDIF, 2014, p.146).

Assim, os professores parecem dizer que desenvolver essa *sensibilidade pedagógica* é essencial tendo em vista a necessidade permanente de se buscar soluções para lidar com essa invariante do seu trabalho, qual seja, “embora trabalhe com grupos, o professor deve agir sobre os indivíduos” (TARDIF, 2014, p.145-146).

Vale ainda registrar que, considerando os testemunhos dos estagiários, essa invariante do trabalho docente é claramente percebida por eles que apontam a importância de se estar lá com os alunos para aprender, para compreender aquilo que o conhecimento em desaderência não consegue antecipar, isto é, “não tem nada que tipo a teoria vai explicar dessa relação que é a hora que você chega lá e vê o aluno lá” (E5, Uni B, 2017). Em suma, a situação em contexto traz sempre novas complexidades, novos desafios para o trabalho do professor. Complexidades e desafios que os estagiários percebem e destacam em seus testemunhos.

Aspectos formativos relacionados à escola

Conforme apresentado, anteriormente, no Quadro 15, dentre os cinco professores universitários, três fazem referência à importância do conhecimento da escola e do seu trabalho para a formação do estagiário. Já dentre os 17 professores das escolas, essa referência aparece nos testemunhos de quatro docentes.

Ao explicitarem seus pontos de vista, professores universitários e professores das escolas, falando sobre a importância de se conhecer a escola pública, sua organização, seu trabalho etc., destacam aspectos distintos, às vezes apenas citando-os e às vezes analisando-os com mais detalhes.

Dentre os três professores da universidade, um professor destaca que para compreender a escola é importante conhecer as políticas públicas voltadas para a educação. Diz ele:

Eu acho que o aluno, além de saber como funciona uma escola pública, ele tem que saber também o que sustenta uma escola pública, quais são as políticas nossas de educação que sustentam a escola pública. Isso a gente discutiu muito no primeiro semestre. (PU2, Uni B, 2017).

Outro professor, por sua vez, define o estágio como um momento de preparação para o mundo do trabalho e considera que ao pensar o trabalho de ensinar e aprender no espaço escolar é importante ter em vista não apenas a sala de aula, mas o grupo que faz a escola e a sociedade como um todo.

O processo de estágio é o processo de preparação para o mundo do trabalho [...] Ele [o estagiário] tem que saber ensinar, ele tem que saber aprender e, na relação, fazer um processo de ensino e aprendizagem dentro dessa relação de trabalho, que é um espaço formativo da escola, não só a sala de aula, mas até a relação desse indivíduo no meio em que ele está inserido aqui no grupo para viver numa sociedade maior. (PU1, Uni B, 2017).

Por fim, o terceiro professor aponta que além de conhecer a realidade da escola é importante pensar o estágio como um momento de ruptura com o ensino instituído e como um momento de se produzir novas práticas.

Vejo como um momento de ruptura com o ensino instituído. Porque se não for na universidade e não for no estágio que elas forem se inquietar para romper com esse modelo de escola, como elas vão viver isso? Então, eu tenho uma grande preocupação: que o estágio oportunize conhecer a escola, apreender a realidade escolar da escola pública da rede municipal, compreender a proposta do ciclo, atuar bem na proposta, mas dar conta de ir além dela. Dar conta de fazer discussões que nos são caras, nos são ricas, valorizadas do ponto de vista da área da didática e do estágio. É um pouco esse movimento de produzir novas práticas, no sentido de produzir inovações didáticas. (PU3, Uni B, 2017).

Pode-se mais uma vez pensar, com base nesses testemunhos, que os professores universitários, ao falarem sobre a importância do conhecimento da escola para a formação dos estagiários, olham a escola de ensino fundamental “em desaderência” e destacam a importância de se conhecer esse espaço, em sua organização, em seu contexto, tendo em vista a tarefa a ser realizada. Nesse movimento, eles apontam alguns aspectos extraescolares que normatizam, prescrevem, definem e estruturam o trabalho que se realiza no interior da escola e, além disso, fazem referência a uma perspectiva que visa incentivar um movimento de ruptura e de inovação, por parte dos estagiários, em relação àquilo que está instituído, que está sedimentado no trabalho educativo e pedagógico realizado pela escola.

Por sua vez, dentre os quatro docentes das escolas que destacam o conhecimento da escola como importante no processo inicial de formação do estagiário, dois professores chamam a atenção para a questão da dinamicidade e da imprevisibilidade inerentes ao trabalho realizado no espaço escolar, assim como destacam as carências socioeconômicas presentes nesse contexto. Nas palavras dos professores:

Que eles consigam observar e ver que o dia a dia na escola é vivo. Que às vezes eles estavam com aquela atividade planejada, está tudo organizado, mas pode acontecer um imprevisto [...] É assim... A gente preza por acontecer, mas eu acho que isso a gente tem que estar sempre em mente, porque muitas vezes acontece com a gente atingir aquilo e chega aqui na escola e não tem como executar. (PE1, Escola A1, 2017).

Então, eu acho que é muito importante porque quando a gente está fazendo faculdade e não tem experiência, você é nua, porque você não tem noção da realidade. E quando você passa pelo estágio, você entende o processo [...] Da rotina do que é uma escola. E a realidade da escola pública a gente já sabe que é diferente, o poder aquisitivo é menor, tem muita criança carente, tem criança que não tem material. Então, assim, eu acho que é valiosíssima essa experiência para elas. (PE2, Escola B1, 2017).

Ainda, dentre os quatro professores da escola, dois outros docentes chamam a atenção para os desafios provenientes da forma como a escola se organiza⁵² e para a heterogeneidade e diversidade no contexto da sala de aula. Dizem eles:

É importante ela entender e compreender que nos ciclos de desenvolvimento a gente não trabalha com níveis de aprendizagem. Estão todos misturados. Então, tem criança que realmente não sabe [...] Porque existe essa realidade sim. E a gente tem que estar preparado para lidar com isso. (PE3, Escola B1, 2017).

Primeiro conhecer a realidade do ciclo porque, muitas vezes, é falado na faculdade, mas na realidade é totalmente diferente. Então, compreender essa realidade do ciclo, compreender as individualidades de cada criança, que elas não são iguais, que cada criança aprende no seu tempo. Que, às vezes, como é turma C, a pessoa vem para a turma C e quer que todas as crianças estejam lendo, mas não é assim que acontece. Então, compreender esse processo realmente de desenvolvimento humano, porque se não compreender dificulta muito a prática. (PE4, Escola B3, 2017).

Percebe-se que os professores das escolas dão destaque, em grande medida, aos desafios que se apresentam no contexto micro da escola e apresentam questões que são postas

⁵² A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN – (BRASIL, 1996), em seu artigo 23, faculta à escola de educação básica organizar-se em séries anuais, ciclos, com base na idade, na competência, “sempre que o interesse do processo de aprendizagem o recomendar”. As escolas vinculadas à Uni B, participantes deste estudo, organizam-se pelo sistema de ciclos de desenvolvimento humano, no qual os agrupamentos são definidos com base na idade das crianças.

pela atividade de trabalho, nas situações de trabalho, pois “*o dia a dia da escola é vivo*” e, nesse sentido, os professores consideram essencial que o estagiário conheça esse contexto. Ou seja, os professores das escolas falam do seu dia a dia de trabalho, da sua rotina, da organização desse trabalho e dos desafios impostos por essa organização como aspectos formativos essenciais para a formação inicial do estagiário.

Nesses testemunhos, pode-se perceber novamente que os professores das escolas, ao dizerem da atividade de trabalho, o fazem “em aderência”, ou seja, por dentro do fazer cotidiano de ensinar crianças e adolescentes nos anos iniciais do ensino fundamental em uma escola pública e, portanto, considerando o aqui e agora dessa atividade. Destacando a forma como a escola se organiza, os professores dizem dos constrangimentos, dos impasses, dos imprevistos, isto é, apontam aquilo que não pode ser totalmente antecipado pelo conceito e, nesse sentido, chamam a atenção para a atividade real, entendida como aquela atividade que é realizada e aquela que não o é. Os professores das escolas assinalam que essa atividade é viva e, portanto, ela traz em si a necessidade permanente de se construir novas normas, de se fazer escolhas, de se decidir, de se renormatizar aquilo que o meio – sempre infiel – coloca.

Vale ainda notar que ao dizerem da importância de o estagiário conhecer essa atividade real os professores das escolas apontam que sem esse conhecimento, sem essa compreensão, a prática, o fazer do trabalho fica dificultado e, nesse sentido, pode-se pensar que fica também dificultada qualquer proposição que pretenda incentivar um movimento de superação ou de transformação em relação àquilo que está instituído.

Assim, ao analisar os testemunhos apresentados pelos professores das escolas e pelos professores universitários pode-se perceber, novamente, como cada um deles fala com base em seu *métier*, tendo em vista o lugar que ocupa dentro da profissão, atuando como formador dos estagiários. Em seus testemunhos percebe-se que, ao apontar os aspectos formativos importantes relacionados ao conhecimento da escola, eles se baseiam em suas experiências de trabalho, em seus valores profissionais, em seu percurso de formação.

Em relação aos 19 estagiários pode-se perceber que as referências voltadas para o conhecimento da escola aparecem, de maneira bastante rápida, nos testemunhos de apenas três estagiários. Essas referências são feitas quando eles chamam atenção para o fato de como a realidade da escola pública influencia e, às vezes, compromete a prática pedagógica realizada em sala de aula.

Em suas falas eles citam a questão da violência presente no contexto da escola, a dificuldade de lidar com o problema do *bullyng* e as condições sociais e econômicas das crianças que frequentam a escola pública municipal. Nas palavras de uma estagiária:

[...] a gente sabia que todas as crianças ali têm... Todas não, mas a maioria tem uma situação familiar diversa uma da outra e são situações assim delicadas nesse sentido social mesmo. Então, acho que alguns aspectos disso vieram à tona, assim de olhar isso com o olhar de uma pessoa que está ali para conhecer aquele ambiente, conhecer aquelas crianças e que elas estão ali também num processo de aprendizado, num processo de vivências. (E15, Uni B, 2017).

As falas, os testemunhos, os pontos de vista expressados nas entrevistas pelos professores universitários, professores das escolas e estagiários permitiram a percepção daqueles aspectos formativos que eles consideram essenciais de serem apreendidos no processo de formação inicial. Assim, pode-se inferir que o trabalho realizado na sala de aula, os conhecimentos, as práticas, as relações que ali são construídas, os vínculos, os valores, as regras de ofício, aparecem como aspectos fundamentais de serem apreendidos pelos estagiários, durante o estágio. Porém, conhecer a criança e seu processo de aprendizagem constitui-se também em um aspecto formativo reconhecido e considerado essencial. Nesse sentido, todos os professores e os estagiários, mas, de maneira marcante, os professores das escolas, destacam como fundamental a “sensibilidade pedagógica”, que, construída no cotidiano do trabalho, permite ao professor desenvolver a inteligência do *kairos* e ter melhor manejo e perspicácia para aproveitar as oportunidades favoráveis. Por seu turno, o conhecimento do ambiente escolar é apontado como um aspecto formativo essencial na medida em que é importante pensar esse ambiente, olhar para além dele e conhecer as políticas públicas sociais que o afetam e o condicionam social, política, cultural e economicamente; pensar sobre as relações de trabalho; reconhecer que o ambiente escolar e o seu dia a dia são vivos, dinâmicos e imprevisíveis; conhecer como a escola organiza seu trabalho e poder sempre aperfeiçoá-lo.

No entanto, avançando na análise e aqui retomando Schwartz e Durrive (2007, p.40), parece importante pensar que o conhecimento aprofundado da atividade de trabalho exige “uma aprendizagem do olhar, da atenção, do interesse”, uma vez que há uma opacidade e certa dificuldade na verbalização dessa atividade que quase sempre é desconhecida até por quem a realiza. Nesse sentido, por meio de “uma nova grelha de leitura”, o exercício realizado e apresentado a seguir busca aprofundar a análise segundo o ponto de vista da atividade do docente que atua no ensino fundamental.

3.3.2 “Uma nova grelha de leitura” e a tentativa de fazer aparecer o ponto de vista da atividade de trabalho e seus saberes

A perspectiva ergológica de análise do trabalho tem como um dos pontos centrais o reconhecimento de que a atividade de trabalho, por ser enigmática, traz em si aspectos que são invisíveis até para o próprio trabalhador. Disso resulta a dificuldade, já percebida em estudos sobre o trabalho, de se falar sobre esse trabalho. No entanto, disso resulta também a importância de se buscar formas de tornar a atividade de trabalho mais visível (SCHWARTZ; DURRIVE, 2007).

Ora, se neste estudo um dos objetivos é analisar os aspectos formativos que dão especificidade ao magistério exercido nos anos iniciais do ensino fundamental, essenciais de serem apreendidos pelos estagiários e que são visibilizados ou não durante o estágio, fazer aparecer o ofício, o *métier* do professor da escola, pareceu desde o início uma exigência fundamental.

Assim, mediante a realização das estratégias metodológicas já descritas na introdução deste estudo, neste ponto, serão apresentadas as análises resultantes de conversas realizadas com cinco professores das escolas, baseadas em algumas fotos tiradas por eles próprios.⁵³

Os testemunhos e pontos de vista apresentados por esses professores, ao falarem sobre a atividade que realizam, terão aqui um espaço significativo, na medida em que se entende que são testemunhos puros por aqueles saberes que caracterizam o *métier* do docente que atua nos anos iniciais do ensino fundamental.

As fotos enviadas pelos professores e propulsoras dos testemunhos feitos sobre a atividade de trabalho que eles exercem, retratam algumas atividades realizadas em sala de aula (utilizando recursos como cartazes, músicas; a escrita do cabeçalho; contagem dos alunos; aulas expositivas; tarefas escritas; crianças trabalhando em grupo e individualmente; jogos; atividades culturais; atendimento individualizado; organização da sala; cadernos de planejamento; dentre outras); em casa (professor preparando aula e corrigindo tarefas); em transporte público (professor indo para cursos de formação); no final do trabalho

⁵³ Importante lembrar que a interpretação que aqui é feita caracteriza-se como uma tentativa de se aproximar da atividade de trabalho real, constituindo-se, apenas, como uma das interpretações possíveis. Nesse sentido, vale reafirmar e enfatizar que, mantendo um desconforto intelectual permanente, todas as análises feitas, neste estudo, reconhecem sua pertinência relativa e limitada.

(demonstrando a fadiga); em momentos de confraternização com as crianças (demonstrando sentimentos de satisfação e afeto) etc.

Em seus testemunhos realizados mediante essas fotos, os professores explicaram, descreveram, refletiram, pontuaram sobre o que fazem, por que fazem e como fazem. Algumas sínteses desses testemunhos, bem como alguns apontamentos feitos no diário de campo, durante os momentos de observação realizados junto aos professores das escolas, são apresentados e analisados agora. Portanto, a análise feita a seguir estrutura-se na apresentação de cinco pontos de vista da atividade de trabalho dos docentes do ensino fundamental e das reflexões realizadas com base nesses pontos de vista.

Ponto de vista da atividade de trabalho n. 1: Em sala de aula, tudo é pedagógico e é preciso aproveitar as “deixas” e “ouvir os ruídos”



Fonte: PE9, 2018



Fonte: PE9, 2018

Foto 1 e 2: *“Em sala tudo é pedagógico”*

Durante as observações feitas na sala da professora, aqui identificada como PE9, Escola B3, no momento em que ela supervisionava os estagiários e no momento em que ela estava no seu trabalho cotidiano de ensinar as crianças, em uma sala de alfabetização, verificou-se que sua sala é organizada em função do atendimento que ela precisa dar para as crianças – material escolar, de higiene das crianças e recursos didático-pedagógicos decoravam e davam à sala de aula um aspecto colorido, alegre e organizado –, bem como sua

maneira de conduzir as atividades demonstrava uma intencionalidade clara, objetiva e, ao mesmo tempo, dinâmica e lúdica. Essa professora, que tem 28 anos de experiência na docência, enviou fotos nas quais ela aparece protagonizando diversas atividades rotineiras em sala de aula e, ao falar do seu trabalho com base nessas fotos, primeiramente, chama a atenção para a *intencionalidade pedagógica* sempre presente em tudo que ela faz em sala:

O dia, a questão temporal também. O ontem, o hoje, o amanhã. O nome do mês. Fevereiro é o primeiro, é o segundo? [...] No calendário, no cabeçalho, na contagem do número de crianças. Quantas estão presentes, quantas estão ausentes [...] Já é pedagógico. Eu já estou trabalhando com a linguagem oral desde o bom dia que eu falo [...] Cantar é uma produção de texto oral. Aí depois a gente vai para aquela produção escrita, porque o cabeçalho para mim é uma produção escrita em que eu sou a escritã.

Uma vez que na sala de aula tudo “já é pedagógico”, tudo tem uma intencionalidade, a posição das carteiras também é pensada de modo a favorecer o trabalho pedagógico que ali se realiza:

Eu fico um mês naquela posição [...] porque a criança precisa estar olhando uma pro rosto da outra. Porque é a posição em U, a gente fala: um está de frente para o outro, está do lado do outro, eles podem conversar. Eles estão interagindo, eles estão conhecendo um ao outro. A questão do socializar o que ele tem, um lápis, uma borracha, isso é muito importante. E essa posição em U favorece muito essa questão, essa dinâmica [...] uma troca gostosa. Não que essa posição agora não seja, mas agora vai ficar muito focado [...] Então, agora eu vou precisar ficar mais lá, tudo vai acontecer lá na frente. Eu vou estar apresentando para as crianças as letras do alfabeto, o que é... separando o que é vogal, o que é consoante [...] Mostrar para ele, dar o abraço mágico. Então, esse teatro vai acontecer, aquilo ali agora vira um teatro. Todos os personagens já estão no saco lá dentro. Eles já sabem que vai chegar uma mala amanhã. Amanhã não pode faltar aula. Vieram duas mães e eu: “Olha, amanhã não pode, eu vou esperar chegar para depois fazer”.

Ao falar do seu trabalho, a professora aponta que desde a posição das carteiras até as perguntas que ela direciona às crianças, os recursos que ela utiliza, a leitura oral que ela faz, tudo é realizado tendo em vista a alfabetização das crianças:

Mas elas mesmas [as crianças] sem saber escrever convencionalmente e sem saber ler... elas já leem aquilo lá. Você está passando o dedinho, elas sabem onde está escrito. Ainda não fazem o ajuste da pauta sonora com o escrito, que é aquilo que você viu acontecer aqui também no ano passado. Que ele vai lendo eu falo: “Onde está o Marechal? Onde está a Escola? A palavrinha”. Isso chama ajuste da pauta sonora com a escrita...

Produção de texto escrito. Porque tudo no primeiro ano, independente de ler e escrever convencionalmente, envolve a produção de texto oral e escrita. Então, quando eu trabalhei a lista de nome da minha criança, eu estou trabalhando o gênero textual, lista... Então, enquanto eu estou alfabetizando, eu estou letrando essa criança. Ela saber a função desse texto, a função social desse texto.

Pode-se perceber que os testemunhos dados pela professora evidenciam saberes teórico-conceituais sobre o processo de alfabetização acumulados por ela – primeiro ingrediente da competência apontado por Schwartz (1998) – e, ao mesmo tempo, evidenciam toda uma sabedoria do corpo, toda uma sabedoria construída na experiência do trabalho que lhe permite pensar e usar os gestos adequados, as posturas favoráveis (SCHWARTZ, 1998, p.107). Em outros termos, os testemunhos feitos pela professora evidenciam a atividade de trabalho como uma síntese complexa de vários conhecimentos, todos eles fundamentais para essa atividade.

Com base em algumas fotos nas quais ela aparece atendendo crianças, em sua mesa, a professora fala ainda sobre como seu trabalho exige que ela conheça seus alunos e o nível de aprendizagem em que cada um está. Fala, assim, da importância *do acompanhamento, do diagnóstico permanente*, no sentido de se pensar as *estratégias de trabalho*:

Vai o dia inteirinho. Não é cansativo não, mas é na minha mesa de um por um. Aí depois eu faço essa sondagem diagnóstica, aí eu vou ver como que está a turma. Aí eu vou pra Emília Ferreiro lá para a psicogênese da língua escrita em que eu vou ver qual aluno está pré-silábico, silábico com valor sonoro, silábico sem valor sonoro, alfabético e ortográfico [...] Para que eu possa criar situações para que o meu aluno possa avançar nesses níveis...

Nesse momento da conversa, a professora pega algumas atividades da sondagem diagnóstica realizada com as crianças e, mostrando algumas delas, continua sua fala:

São as situações... porque esse aqui não está como este. Esse aqui agora eu entro com agrupamentos produtivos em que um nível tem que ser melhor do que o outro. Porque é na interação com o outro que ele vai saindo dessa situação. Então, eu planejo agrupamentos produtivos, agora com muito jogo [...] Daqui um mês já estão em outra. Eles já estão escrevendo pirulito convencionalmente. Porque a aula é muito dinâmica, a gente tem que elaborar... mas os níveis mais difíceis são esses dois aqui. Porque olha esse aqui e olha esse aqui...

E, falando de uma criança que apresentou um desenvolvimento mais rápido que as demais, ela comenta:

E aí ela vai ajudar esse grupo aqui. Eu vou colocar ela hora sim, hora não. Eu divido as turmas em grupos agora. Então, ela vai passear na sala porque ela vai me ajudar, essa criança vai me ajudar. Bem como, esses aqui, olha... com os silábicos. Esses aqui têm que ser agrupados com esses aqui [...] Porque está um nível mais próximo. Mas eu acho que a Ester já saiu disso aqui, ela já não está assim mais não [...] O Jackson nunca pisou em uma escola. Você vê a insegurança dele na pausa da canetinha, olha! Ele para muitas vezes. É insegurança. Não sabia pegar em um lápis. Ele conseguiu traçar o nome sem a tarjinha. Mas não sabe o nome de nenhuma letra.

Na sequência, mediante uma foto na qual a professora aparece planejando e estudando, ela destaca a importância do *planejamento e do compromisso com o estudo*:

Quando eu vou para o planejamento de aula... Que eu mostro para você o plano de aula, eu já penso em tudo isso: quais as áreas do ensino que eu vou contemplar na minha sequência didática, Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Ciências. Então, eu já busco tudo e já discorro todos os eixos que eu vou trabalhar dentro da área da Língua Portuguesa e vou buscando os textos que também podem contemplar essa sequência didática e que favorece o crescimento do meu aluno. Que dialoga com ele, que traz uma vivência bem próxima do meu aluno, porque eu também não vou dar nada a ele que esteja dissociado da vida dele. Eu não posso fazer isso.

A professora ainda destaca que seu trabalho depende de se ter *coerência e continuidade naquilo que se faz*. Ela diz:

Então é muita informação. É muita informação que a gente tem que passar. É por isso que a gente tem assim o introduzir, o ampliar e o consolidar. Então, assim eu tenho na minha cabeça quando eu vou para o planejamento que no primeiro trimestre, eu introduzo, no segundo trimestre, eu amplio e, no terceiro, eu consolido [...] Na minha cabeça, porque o que eu faço no último dia de aula tem a ver com o primeiro. Na última semana de aula, no final do ano em dezembro, quando eu vou planejar a última quinzena de aula, minha última sequência didática, eu estou realmente fazendo uma avaliação daquilo que eu fiz na primeira semana de aula. Então, eu vou ver o que consolidou.

Além dos testemunhos e pontos de vista exteriorizados por essa professora, vale ainda chamar a atenção para alguns outros aspectos que puderam ser percebidos nos momentos de observação e que aparecem em uma anotação constante no diário de campo, organizado durante a pesquisa:

A sala da professora tem 24 crianças. Neste dia, estavam presentes 23 crianças. A professora tem uma criança com deficiência mental e motora. Essa criança usa cadeira de rodas e não consegue falar. Tem uma cuidadora, uma assistente que acompanha a criança durante todo o tempo da aula.

A professora mantém uma rotina na qual todas as ações na sala objetivam alfabetizar as crianças. Inicialmente, ela convidou as crianças a se sentarem no chão para um momento em que ela falava e as crianças repetiam algumas palavras, agradecendo a

vida, a família, a escola etc. Em seguida, cantaram algumas músicas infantis. Nesse momento, as crianças fizeram pedidos para que o grupo cantasse algumas músicas, em especial. Na sequência, a professora leu para as crianças uma história que ela já vinha lendo um pouco a cada dia.

Após esse momento, as crianças voltaram a seus lugares – as carteiras estavam organizadas em U – e a professora passou a trabalhar o calendário. Utilizando alguns objetos artesanais coloridos, as crianças fizeram a contagem para preencher o calendário, com o dia do mês, o mês e o ano. Contaram quantos meninos e quantas meninas estavam presentes e fizeram uma “operação aditiva” para encontrar o número de crianças presentes – essa expressão “operação aditiva” as crianças demonstraram já conhecer e repetiram.

Depois de preencher o cabeçalho, no quadro, a professora leu para as crianças um pequeno texto informativo sobre o carnaval. Em seguida, com um grande cartaz – que tinha sido escrito, no dia anterior, junto com as crianças – a professora colocou uma música para as crianças ouvirem, cantou junto com as crianças e, enquanto cantavam, com uma grande régua a professora apontava a letra da música no cartaz. A música era uma marchinha de carnaval chamada “A jardineira”.

Em um momento no qual a professora estava no fundo da sala, controlando o som para colocar a música novamente, uma das crianças, que estava sentada mais à frente, comentou com o colega: “Olha, o jardineira é igual ao Jackson!”, fazendo referência aos sons entre a sílaba “ja” de jardineira, escrita na letra da música no cartaz, e o “ja” do Jackson escrito na lista de nomes afixada na parede.

A professora, ouvindo esse comentário, deixou o que estava fazendo, foi até a frente e chamou a atenção de toda a turma para o comentário do colega: “Olha, gente, o Pedro falou uma coisa interessante”, e pediu que a criança repetisse o que ela tinha falado. Em seguida, as crianças começaram a fazer e a mostrar outras relações entre os sons das sílabas e letras presentes nos diversos textos expostos na sala. Essa experiência demonstrou a habilidade da professora ao perceber uma oportunidade importante e aproveitá-la no momento em que ela ocorreu. (Diário de campo, 6 fev. 2018).

No momento da conversa, a professora, ao falar sobre o seu trabalho, com base em uma das fotos, comentou sobre esse momento e, chamando atenção para a “*perspicácia*” necessária, disse que é “*importante aproveitar as ‘deixas’ dadas pelo momento, aproveitar as oportunidades favoráveis*, ou seja, a professora explicita a “*inteligência do kairos*”, explicita o agir no “*hic et nunc*” (SCHWARTZ, 1998). Diz a professora:

O que um professor faz sem leitura e sem escrita? O meu trabalho com o meu aluno todo envolve isso aí. Então, aí fala: “Ah, mas por que você está lendo aqui se seus alunos não sabem ler? Então, você não precisa ler isso aqui”. O momento que eu faço a leitura da música da “Jardineira”, eu não sei se você percebeu quando o Pedro falou: “Tia, o ‘ja’ da jardineira é igual ao ‘ja’ do Jackson” [...].

Então essa questão de não sabe, mas ele já faz associações. Porque o que é que eu estou trabalhando? Eu não estou trabalhando pedacinho? Eu não estou trabalhando letras? Eu não estou trabalhando alfabeto? Então, aquilo lá está recheado de letras do nome dele. “Tia, a jardineira tem o ‘a’ da Alana, termina com o ‘a’ da Alicia, da Alana”. Então, tudo é leitura...

Não pode deixar passar. A perspicácia ela tem que ser usada, você tem que ouvir todos os ruídos. Às vezes, ele não estava falando comigo, mas eu ouvi, eu tenho uma deixa ali... isso enriquece a minha aula. Não está escrito no meu plano que eu tinha que explicar aquilo ali. Tanto que eu fui lá na minha sequência didática e coloquei.

No dia que eu dei a aula sobre a leitura do texto, eu coloquei que o aluno indagou, afirmou que o “ja” da jardineira é igual ao “já” do Jackson. Outro depois: “Tia, o ‘cris’ do Crislan é o ‘cris’ do Cristiano”. O Crislan, aquele moreninho, pequenininho que eu tenho. Então eu levo isso para o quadro e estou favorecendo os outros que não visualizaram isso ainda, dando a eles a oportunidade de visualizar. Somos vygostikianos é na interação. Isso é interação. E eu gosto muito disso.

A professora fala da atividade que realiza, das escolhas e opções que faz, das estratégias que utiliza, da importância do que ela denomina de perspicácia para não deixar passar as “deixas” dadas pelo momento e, nesse sentido, demonstra domínio e uma capacidade de proceder dialeticamente a uma articulação entre o primeiro e o segundo ingrediente da competência. Em suma, a professora, em sua atividade cotidiana, articula conhecimentos teórico-conceituais com outros conhecimentos que ela acumulou e continua acumulando em sua experiência cotidiana de trabalho. Vimos que, segundo Schwartz e Durrive (2007, p.212), essa capacidade constitui-se como o terceiro ingrediente da competência. Ingrediente que permite ao trabalhador “aproveitar a oportunidade favorável (o *kairos*)”. Ou ainda, permite uma “escolha pertinente de ação diante da conjunção localmente particular e inédita” (SCHWARTZ, 1998, p.109).

Ponto de vista da atividade de trabalho n. 2: “Meu trabalho é direcionado para o aluno mesmo”



Fonte: PE11, 2018.



Fonte: PE11, 2018.

Fotos 3 e 4: *“Meu trabalho é o aluno”*

Essa frase sintetiza o testemunho feito pela professora que aqui está sendo identificada como PE 11, Escola A1. Essa professora tem 27 anos de experiência na docência. Foram

realizadas observações em sua sala, nos momentos em que ela atuava como supervisora dos estagiários e em alguns momentos durante os quais ela realizava sua atividade de trabalho junto às crianças dos anos iniciais do ensino fundamental. Um dos momentos de observação, registrado no diário de campo no dia 14 de setembro de 2017, em que ela estava atuando como supervisora dos estagiários, foi apresentado no segundo capítulo deste trabalho.

Trata-se de uma situação de trabalho na qual a atuação da professora, já naquele momento, indicava seu engajamento, sua presença por inteiro e dava indícios da experiência acumulada no exercício docente nos anos iniciais do ensino fundamental, uma vez, que mesmo envolvida em outros afazeres, a professora permanecia atenta a seus alunos e a seus movimentos.

Durante a conversa sobre as fotos, a professora foi convidada a comentar sobre esse momento observado. Momento em que, enquanto ela estava supervisionando a estagiária e envolvida em outra atividade, percebeu e interferiu quando uma criança se levantou e se dirigiu para fora da sala. Disse a professora:

Eu sou bem atenta assim... É a questão da experiência, eu acho [...] Porque eu observo, igual o Leandro, eu fiquei com ele o ano passado vendo as dificuldades que ele tem. Pedi à mãe para encaminhar e chamei ela e falei: “Leva ele em um oftalmologista porque, de repente... Ele coça o olho, ele não firma, mas eu estou achando que ele tem um probleminha de vista”. No outro dia, ela chegou aqui e falou: “Professora, se você não tivesse me alertado disso, tinha ficado a vida inteira. Deu um grau nele e eu nunca tinha observado que ele pudesse ter”... Eu não sei não... Eu acho assim eu... igual eu fico aqui, eu estou sabendo de... eu não preciso de prova escrita para eu avaliar esses alunos. Eu sei o nível que cada um está independente disso.

Outro registro, feito no diário de campo, apresenta algumas informações importantes sobre a atividade de trabalho realizada por essa docente, em uma sala da segunda série. Vejamos:

A sala é organizada de modo que as crianças que leem e conseguem fazer as tarefas com autonomia – a maioria – ficam sentadas em quatro filas, do lado esquerdo. No canto direito da sala e nas carteiras da frente, ficam sentadas as crianças que têm dificuldades e ainda não leem.

No momento da tarefa, a professora demonstrou uma agilidade e percepção da turma que permitia a ela atender a todas as crianças. Mesmo as crianças que tinham mais independência, tinham dúvidas e, em alguns momentos, dependiam da orientação da professora para fazer as atividades, mas ela conseguia atender a todas.

Enquanto aquelas crianças que já liam, faziam com independência suas tarefas, a professora se sentou com um grupo de cinco ou seis crianças e foi dando assessoramento mais de perto. Duas crianças demonstraram ter um grau maior de dificuldades e a professora sentou-se junto delas, propondo atividades diferenciadas para elas duas, mas trabalhando o mesmo tema da aula.

No final, conforme as crianças iam concluindo, ela colava a tarefa no caderno das crianças. Quase no final da aula, a professora pediu que as crianças anotassem na agenda uma tarefa para casa, no livro de Ciências.

Ao mesmo tempo em que ela atendia a todas, em suas dúvidas, ela monitorava outras necessidades das crianças: aquelas que queriam ir ao banheiro, aquelas que queriam tomar água e não estavam com água na garrafinha, além de atender à coordenação que pediu o seu caderno de planejamento e cadernos de algumas crianças para olhar.

Em um momento, falando comigo, ela disse que usa o livro didático mais para a tarefa de casa e que faz seus planos de aula para a semana. Essa professora trabalha no período vespertino, em uma escola estadual, em uma sala de atendimento especializado. (Diário de campo, 5 mar. 2018).

No momento da conversa, impulsionada a falar sobre seu trabalho com base nas fotos que ela tirou e enviou, a professora destaca o *atendimento individualizado, as estratégias e soluções criadas visando esse atendimento* como aquilo que mais caracteriza seu trabalho. As fotos enviadas pela professora retratam momentos nos quais: ela aparece nas carteiras das crianças; atendendo crianças em sua mesa; falando para toda a turma; fotos do quadro de giz com frases escritas com letra cursiva e letra bastão, dentre outras. Com base nessas fotos, ela diz:

Meu trabalho é direcionado para o aluno mesmo. Eu fico com aquele que está precisando mais naquela situação, eu aproximo mais dele... Eu faço isso aí. É a forma que eu tenho de atender, né? O meu trabalho é esse, eu não posso ignorar, porque se eu não der conta de dar assistência para esses 25, eu não posso estar na sala de aula deles...

Aí eu vou chamando. É a hora que está mais calmo [...] Tem que encontrar formas. Então, eu dou uma atividade pra um assim... O primeiro ano é mais difícil de fazer essa atividade individualizada porque todos são totalmente dependentes. O segundo ano já dá mais pra eu fazer essa assistência porque aqueles que têm mais facilidade eu dou uma atividade pra eles. Não que eu deixe ele pra lá aquele aluno que já sabe. Mas ele já é mais independente. Dá conta de fazer as atividades dele. Então, sempre eu programo as atividades para todos. Às vezes, eu trabalho a mesma atividade com todos, mas de forma diferenciada. Igual o Alisson, o Luís Felipe... tem uns seis alunos aqui que eles não dão conta, então eu estou trabalhando uma atividade que é para tirar a ideia principal. Aqueles não vão dar conta de ler e tirar a ideia principal, então eu vou ter que trabalhar com eles... se eu for exigir isso deles, eu vou ter que fazer para eles. Então, eu não faço. Então, vou trabalhar esse texto com a ideia principal com os outros alunos que já dão conta de ler e achar. Então, com eles eu vou achar, especificar a palavra que eu quero que ele encontre. A inicial que eu quero que ele encontre...

Tem alguns que na hora que eu falo assim: “Hoje nós vamos escrever o nome” – tudo eu começo pelo nome primeiro – , “vamos escrever o nome cursivo”, aí eu escolho o nome de alguém que eu vejo que tem letras com mais dificuldade de traçar. “Olha aqui na minha mão! Letra maiúscula é assim!”. Aí eu vou explicando a necessidade da maiúscula...

Mas a professora destaca também como *seu trabalho é atravessado e de certa forma sobrecarregado por prescritos burocráticos*. Além de se referir ao diário que tem de preencher, ela fala que, às vezes, é tão corrido que não tem tempo nem de fazer a chamada. Ela disse ainda que, muitas vezes, enquanto está dando atendimento individualizado, aproveita para preencher as fichas avaliativas que a Secretaria Municipal de Educação exige que se preencha:

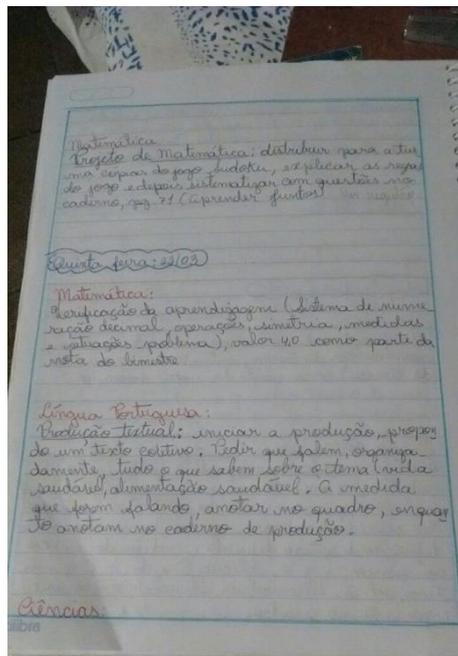
Porque tem a ficha avaliativa que a gente faz, ela é pra ser feita em sala. É pra gente ir fazendo assim para ver a habilidade que o aluno já conseguiu, mas ela é enorme, então não dá. Então, eu pego aquelas principais porque eu acho que são 25 [habilidades] de Português, 25 de Matemática... Para eu preencher qual habilidade que ele já alcançou, qual que precisa de mais oportunidades. E tudo. São três fichas para cada aluno, eu acho que são ao todo 75 questões. Então, essa daí não dá para fazer tudo, às vezes eu corrijo uma aqui porque eu tenho que fazer algumas em sala [...] Aí eu levo pra casa pra concluir. Porque igual eu te falei, eu observo o aluno, eu lembro. Só em casos assim específicos, qual letra ele está confundindo, essas coisas assim que na hora, junto com ele, eu faço.

Ora, quando se analisam os testemunhos dessa professora, fica patente a presença do corpo-si na atividade de trabalho, uma presença que na confluência do biológico, do sensorial, do psíquico, do cultural, do histórico, enfrenta as dramáticas dos usos de si, por si e pelos outros, dramáticas cotidianas de ter de “encontrar formas” porque afinal “o meu trabalho é esse, eu não posso ignorar”.

Ponto de vista da atividade de trabalho n. 3: “O planejamento é fundamental para desenvolver um trabalho, um bom trabalho”



Fonte: PE6, 2018.



Fonte: PE 6, 2018.

Fotos 5 e 6: “O planejamento é fundamental”

A professora PE6, Escola A1, tem vinte anos de experiência na docência e desses vinte anos, segundo ela, sua maior experiência é na quinta série do ensino fundamental. Durante as observações feitas em sua sala, enquanto ela atuava como supervisora do estagiário, percebeu-se que ela permanecia o tempo todo, em sala, junto com o estagiário – enquanto outros professores, em alguns momentos, aproveitavam para sair e realizar outras atividades. Em seus testemunhos feitos, durante a entrevista, a professora apontou que o estagiário tinha muitas dificuldades em relação ao conteúdo e que por essa razão ela não “tinha coragem” de deixá-lo sozinho com a turma. Ela considerou que, além disso, tem também o desafio de se manter a disciplina da turma, tendo em vista a faixa etária dos seus alunos. Ela diz: “Porque eu fico ali e fico agoniada porque eu vejo os meninos bagunçando e não quero ficar interferindo. Então, eu senti essa dificuldade, essa questão do domínio dele da turma...”

Já nos momentos de observação em que a professora atuava na docência junto às crianças, em uma sala de quinta série, pode-se observar que a professora mantém os alunos sentados em filas, utiliza o quadro de giz, o livro didático e tarefas xerocopiadas. Vejamos uma a síntese de uma anotação feita no diário de campo:

A professora manteve uma estratégia na qual, dialogando com os alunos, ela ia passando informação e provocando alguns questionamentos. Poucas crianças participavam, falando e respondendo. A maioria permanecia em silêncio, sem participar dos diálogos propostos, mas demonstrando atenção. As atividades transcorreram em um ambiente tranquilo e organizado. A turma tinha, em média, trinta alunos [...] A estratégia básica utilizada foi a formulação de perguntas direcionadas às crianças, que respondiam e anotavam no caderno, copiando os registros feitos pela professora, no quadro de giz. (Diário de campo, 20 mar. 2018).

As fotos enviadas por essa professora retratavam momentos em que as crianças trabalhavam em grupos, jogavam em duplas etc., além de fotos mostrando o seu caderno de planos. Falando sobre seu trabalho, com base nessas fotos, a professora referiu-se sobretudo às *estratégias que ela usa e sobre a importância do planejamento* para o trabalho que é realizado em sala de aula. Vejamos alguns dos seus testemunhos:

Trabalhar Matemática de maneira lúdica, através dos jogos. Na dificuldade que eles têm. Então, isso aqui é proposto, inclusive tem um projeto da Rede Municipal que chama projeto de Matemática... Tem um nome comprido, eu só falo projeto de Matemática [...] Eles se agrupam, né? Para jogar. Cada semana eu faço uma atividade diferente, esse jogo de dominó é muito utilizado, porque eles têm muita dificuldade. Eles jogam em grupo e aí eu vou dando assistência nos grupos. Às vezes, alguns nem conseguem montar o dominó porque não sabem o resultado direitinho, eu vou olhar. “Terminei”, eu vou olhar o dominó está errado porque não sabiam o cálculo.

É essa produção textual na nossa escola. Na rede inclusive, ela é trabalhada bem definida. A gente tem que apresentar o texto para o aluno, para ele ler primeiro. As características daquele texto, estudar as características do texto para depois fazer a produção. Antigamente, não sei se na sua época, a gente chegava e: “Olha essa figura aqui, escreve um texto sobre essa figura”. Não era assim que a gente trabalhava? Agora não, você tem que estar apresentando o gênero definido pela secretaria, né? Está lá na matriz curricular...

O planejamento, ele é fundamental para desenvolver um trabalho, um bom trabalho na sala. Porque se eu vou pra sala sem saber o que eu vou fazer, eu vou ficar completamente perdida, minha aula não vai ter objetivo nem sentido. Então, o planejamento ele é fundamental para desenvolver meu trabalho. Ele é feito semanalmente. Eu planejo as 24, porque as aulas de educação física não sou eu. Então, 24 aulas que eu planejo para a semana: História, Geografia, Ciências, Artes, Educação Religiosa, Língua Portuguesa e Matemática. São sete disciplinas que eu tenho que planejar por semana, dando mais ênfase à Língua Portuguesa e Matemática. São mais aulas, né? Então, o planejamento ele é feito durante a semana para a outra semana.

Os testemunhos feitos pela professora sobre o trabalho que realiza dão muita ênfase aos recursos e às tecnologias utilizadas em sala, especialmente ao uso do livro didático, ao uso do quadro de giz, dentre outros. No entanto, em sua fala transparece com bastante importância a presença dos prescritos definidos pela Secretaria Municipal de Educação – ou seja, as

orientações, a formação proposta pela rede à qual ela está vinculada – e pela matriz curricular. Assim, a fala da professora parece ter ficado, em alguma medida, no âmbito da tarefa que ela precisa realizar.

Mas, ao falar da atividade que realiza, tanto durante as entrevistas quanto durante essa conversa, suas análises voltam-se também para algumas dramáticas dos usos de si, por si e pelos outros, presentes no trabalho docente, quando ela chama atenção para os desafios impostos pelas mudanças da sociedade, como, por exemplo, em relação às novas tecnologias que os professores precisam conhecer e dominar e que, para ela, é uma dificuldade. Em suas palavras: “O professor tem que dar conta do mínimo. Igual eu tenho muita dificuldade porque eu não tive esse... na nossa época nem se falava, não existia nem celular”. Isso sem contar as mudanças em relação ao comportamento dos alunos em sala que, segundo a percepção da professora, impõem ao trabalho docente o drama da indisciplina e o desafio de se “aprender a manter a disciplina”. Diz ela: “A questão da disciplina, nossa! É fundamental [...] Porque eu aprendi a manter um pouco da disciplina, que não é perfeita não, mas foi com a minha prática.

Ademais, a fala dessa professora evidencia, ainda, a presença importante dos valores que são mobilizados na atividade de trabalho e dos vínculos que o trabalhador professor cria com aquilo que realiza. São esses valores e esses vínculos que levam essa professora a durante a supervisão do estagiário dizer que “não tinha coragem” de deixá-lo sozinho com a turma porque percebeu que ele tinha dificuldades em relação ao conteúdo ou, ainda, quando ela diz “eu fico ali e fico agoniada” ao perceber que ele tinha dificuldade para manter a disciplina da turma.

Ponto de vista da atividade de trabalho n. 4: “Atendimento individualizado na verdade é quase uma impossibilidade. Mas a gente tem que parir esse tempo”



Fonte: PE7, 2018.

Foto 7: “Atendimento individualizado”



Fonte: PE7, 2018.

Foto 8: “A escola vai na mochila”

A professora, aqui identificada como PE7, Escola B3, começa a conversa acerca das fotos comentando como é difícil falar sobre a atividade que se realiza e diz que essa dificuldade talvez se explique porque, de maneira geral, há muito pouco interesse para falar sobre isso. Em síntese, “não há muito interesse” em falar sobre aquilo que o professor faz e, além disso, são muitos detalhes, “são muitos momentos. É difícil você escolher um momento que representa seu trabalho”. Ela fala, ainda, sobre como a criança, o aluno, vê o professor e diz: “Ser professor não se restringe só a dar aula [...] Se você não arrumar, ninguém arruma, se você não curar, ninguém mais cura, você é o ser da sabedoria, você sabe tudo”.

Com 15 anos de experiência na docência e tendo já atuado em diferentes níveis do ensino fundamental, a professora, no ano de 2017, assumiu uma turma do agrupamento B. A escola na qual ela trabalha é organizada pelo sistema de ciclos de desenvolvimento humano e esse agrupamento corresponde à segunda série do ensino fundamental, do sistema seriado.

Nos momentos de observação do trabalho realizado por essa professora, pôde-se perceber que ela mantém uma relação bastante afetiva com seus alunos. Nesses momentos, a professora manteve a turma organizada e sentada em filas, usou tarefas xerocopiadas, o quadro e o livro didático.

Um momento interessante vivido durante as observações, registrado no diário de campo, exemplifica bem como o professor, para ensinar, cria estratégias, utiliza gestos específicos com o intuito de facilitar a compreensão do aluno em relação aos conteúdos. Vejamos:

A professora estava ensinando para as crianças operações simples de adição. Corrigindo algumas continhas no quadro, a professora ensinava às crianças uma estratégia que facilitaria para elas chegar ao resultado. Para isso, ela dava duas dicas: primeiro, as crianças eram levadas a identificar o número maior e, em seguida, usar os dedinhos para resolver a operação. Ela dizia: Na conta $5 + 2$, qual é o maior? As crianças respondiam: cinco. Então, comece pelo cinco, use os dedinhos e faça a continha. Cinco... [levantando dois dedos], ela contava 6, 7. “O resultado é 7”. Ela repetiu essa estratégia para resolver diversas continhas e as crianças acompanharam demonstrando compreensão. Na sequência, com perguntas direcionadas às crianças, ela resolvia as operações, chamando atenção das crianças para as noções de unidade e dezena. As crianças participavam com interesse e atenção. (Diário de campo, 28 fev. 2018).

A professora enviou fotos nas quais aparecem atividades diversas sendo realizadas na sala de aula (as crianças apresentando trabalho; a professora vestida de Cinderela, falando com a turma; as crianças lendo etc.), em outros locais (a professora em um transporte público, a professora saindo da escola). Ao falar sobre seu trabalho, com base nessas fotos, a professora explicita a importância de se *buscar estratégias diferentes, tanto para ensinar como para verificar a aprendizagem*. Sobre esse aspecto, vejamos o que diz a professora:

Nesse momento, eles estão me devolvendo o que eles aprenderam [...] Era um trabalho oral que eles apresentaram para mim. Então, tinha o cartaz. Eu dei o tema, eles pesquisaram e aí apresentaram em sala. Então, assim é o momento que eu vejo o que eles aprenderam. Eles estão devolvendo para mim o que eu ensinei pra eles...

Nesse dia, a gente fez um dia diferente. A sala estava muito quente, estava muito cheia. Estava todo mundo desanimado [...] Então, era a Cinderela aqui com seus montes de personagens. E, nesse dia, foi muito divertido porque todo mundo ficou animado, mesmo com o calor, a sala estava cheia. Você pode ver que a sala é bem cheia, não saiu todo mundo na foto. Então, ficou divertido. É outra coisa do professor, estratégias diferentes [...] Então, muda um pouco o ambiente, tira aquele ambiente pesado só de sala, giz e quadro. É uma coisa mais divertida...

A professora fala também da importância de se *prestar atenção às reações e respostas dos alunos, na medida em que o professor pode se surpreender*. Ao falar sobre isso, a professora comenta uma foto na qual aparecem duas crianças sentadas e lendo, distraídas. Ela relata:

Eu pedi para que eles arrumassem a biblioteca, a gente tem um cantinho da leitura na sala e os meus alunos sempre chegam lendo muito pouco, muito apáticos com os livros. Eles gostam de desenhar, mas ler eles não gostam de ler. E eu sempre incentivei muito a leitura, tenho aulas de leitura, a gente tem oficinas de leitura, bastante coisas que envolvem a leitura. E eu tenho as duplas diárias que arrumam a sala, tem dia que é a biblioteca, tem dia que é a sala no geral. E, especificamente, nesse dia eram esses dois. Eu pedi para eles arrumarem a biblioteca, só que aí eles pegaram os livros e, em vez de arrumar, começaram a ler... Aí eles estavam tão concentrados na leitura que eu falei: “Gente, eu preciso registrar esse momento”. Então, assim, eles estavam desobedecendo sim porque era pra estar arrumando a biblioteca, só que o meu objetivo de fazer com que a turma seja uma turma leitora foi alcançado. Aí eu falei: “Gente, eles estão lendo sem que eu peça para ler, né?”. Aí eu fui e fotografei...

Estava uma bagunça, [porque] a gente tinha feito uma tarefa anterior em que a gente pesquisava livros, escolhiam a história para apresentar. Então, os meninos colocaram rapidão para poder ir para outra aula. Aí ficou essa bagunça. Aí na hora que eles voltaram, eu pedi: “Não, a dupla de hoje arruma”. Aí quando eu olhei, a dupla sentada e lá toda relaxada com o pezinho em cima, eu falei: “Gente, esse momento é lindo. Vou tirar foto”.

Na sequência da conversa, mostrando uma foto em que ela está dentro de um transporte público, a professora traz ainda outro aspecto que, em sua opinião, caracteriza a atividade que ela realiza. Ela fala da necessidade de *estudo e formação permanentes*, apesar do trabalho quase sempre excessivo e desgastante:

Aqui sou eu pegando ônibus, buscando mais conhecimento porque o professor, ele não para. Tem que estar sempre buscando conhecimentos, pesquisando. Então, sou eu cansada, olheira, descabelada, dentro do busão cheio. No sábado, indo para a faculdade fazer a pós.

Porque você tem aluno novo todo dia, cada dia um aluno diferente, cada dia um problema diferente. Então, se você não for atrás, você fica louca. Tem tudo isso na sala, se você não tiver estratégia, um conhecimento mínimo possível... Mesmo o tempo da gente sendo curto é extremamente necessário você estar sempre renovando, buscando. Até mesmo aquilo que você já sabe é bom estar ouvindo de novo. Então, eu acho muito importante.

Além da necessidade de formação permanente, a professora chama a atenção para a *sobrecarga de trabalho do professor*. Afinal, em sua maioria, são professoras e têm mais uma jornada de trabalho, em casa, para enfrentar.⁵⁴ Em uma das fotos enviadas, ela aparece de mochilas, saindo da escola. Sobre essa foto, diz:

Essa outra, eu estou indo embora. Cansada, olho fundo, acabada. Tipo missão cumprida. Estou indo para o turno três, que é a casa, lavar roupa, cozinha, banheiro... E tentando sorrir na foto. Mas, se você puxar mais um pouquinho, vem um sorriso menos amarelo.

⁵⁴ Esse testemunho da professora nos remete à análise indispensável de ser feita sobre a divisão sexual do trabalho e sobre as relações entre as esferas doméstica e profissional. Sobre isso ver Hirata e Kergoat (2007).

Desgastante e que nosso dia não acaba aqui. Depois daqui tem outra jornada. Por exemplo, eu não tenho filho, mas tem gente que tem filhos. Eu, no caso, tenho marido, tenho casa. Então, saindo daqui eu tenho uma próxima jornada. E, muitas vezes, a gente leva prova para casa, leva caderno, a gente leva plano pra fazer. Então, saiu da escola, a gente sai com a escola junto, a escola não fica... Ele [o trabalho] acompanha a gente na mochila. A mochila é a escola indo comigo pra casa.

Continuando a conversa e falando sobre a necessidade de encontrar tempo para dar *atendimento individualizado* para as crianças que apresentam dificuldades ao mesmo tempo em que precisa atender ao grupo de trinta crianças, a professora comenta uma foto na qual ela aparece com uma criança, em sua mesa:

Eu tenho uma turma de 35. Nesses 35 eu tenho que achar um tempinho na minha mesa para sanar as dificuldades individuais. Então, esse aqui para mim é um dos momentos mais importantes. Dentro do momento total, eu tenho que achar um tempinho.

No momento em que eu explico a tarefa para turma geral, quando eu vejo que eles já entenderam, eu pego aquele aluno que está fora, que não entendeu, ponho na minha mesa e nesses cinco minutos que o pessoal faz a tarefa, é a hora que eu tenho para ele.

É uma dificuldade do trabalho, na verdade é quase uma impossibilidade. Mas a gente tem que parir esse tempo. Eu costumo dizer parir, mas é parir mesmo. Você não tem esse tempo. Porque as turmas são muito heterogêneas, então é complicado. Muito cheias, escola pública, não tem como ter menos que 25 meninos.

Por fim, após falar sobre as dores e dificuldades do trabalho, a professora fala de alguns prazeres e alegrias. Comentando uma foto em que as crianças aparecem todas concentradas, em seus lugares, fazendo as tarefas, ela diz:

Aqui está todo mundo como a gente sonha. Todo mundo sentadinho, fazendo tarefas, bonitinhos, silenciosos. Mas até chegar nisso aqui só um professor sabe como que é, né? A tarefa árdua, repetitiva até chegar numa situação dessa sem nenhum dedinho levantado... Então, aqui é o momento sossego, é o momento que a gente vibra: Ai, eu estou conseguindo.

É porque você vê a criança está fazendo sem você. Ela está independente, ela está tentando sem você. Então, esse momento para mim, é o momento que eu olho e falo: Acho que eu estou conseguindo... Porque é muita gente e até que você consegue sanar todas as dúvidas.

A professora fala também dos *vínculos que são criados* após um ano de trabalho junto àquele grupo de crianças, e mostrando uma foto de encerramento do ano letivo ela diz:

Então você vê que você cria um vínculo com a criança. Que um ano são muitas vivências, você se torna família delas, parte dela. Às vezes, você se torna uma pessoa mais importante que a própria mãe da criança, porque você passa a compreender ela de uma forma que os pais não compreendem. E eles passam o dia todo aqui, uma escola de tempo integral, eu estou com eles das sete da manhã até as cinco da tarde [...] Então, chega o final do ano e eles veem que vão perder esse espaço, aquela professora... Então, mexe muito com eles, mexe muito com a gente porque você vê o sofrimento, você acaba sofrendo junto. Eu chorei rios nesse dia.

Muitas são as análises e reflexões que poderiam ser feitas com base nos testemunhos feitos por essa e por todos os professores, no que diz respeito a aspectos importantes e diversos sobre a atividade de trabalho do docente. Muitos desses aspectos já foram exaustivamente analisados por vários pesquisadores, incluindo aqueles que servem de base para a presente pesquisa. No entanto, quando se pensa sobre as observações feitas, os dados da entrevista e a conversa realizada mediante as fotos, o que parece se evidenciar nesses testemunhos é que a atividade de trabalho do professor é fundamentalmente uma atividade de interações humanas, nas quais o trabalhador professor se envolve pessoalmente nessas interações (TARDIF, 2014).

A fala dos professores da escola, e a essa altura a fala dessa professora, aponta para um investimento emocional, afetivo e mental muito grande, ou seja, nos termos de Tardif (2014, p.142), aponta para um “trabalho investido, vivido”, no qual se percebe uma “integração ou absorção da personalidade do trabalhador no processo de trabalho cotidiano enquanto elemento central que contribui para a realização desse processo”.

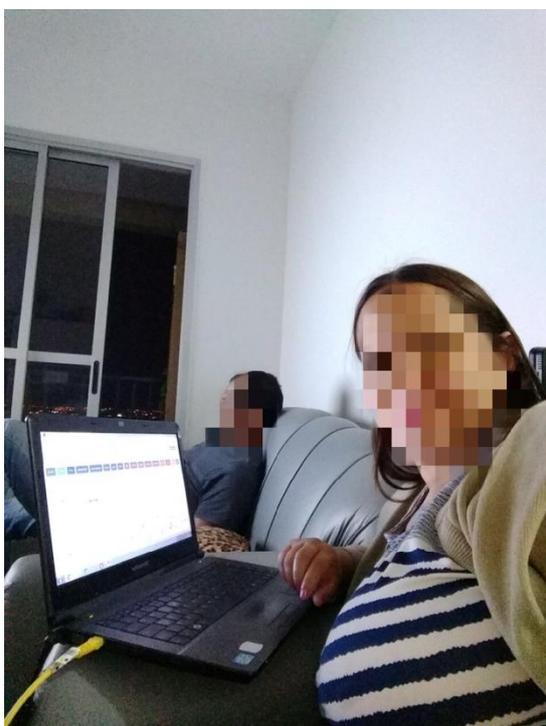
Um trabalho que, ainda segundo Tardif (2014), classifica-se como um trabalho mental,⁵⁵ ou seja, um trabalho que leva “o trabalhador a viver uma carga de trabalho a partir do seu próprio interior”:

Como se sabe, ninguém pode deixar sua mente no trabalho, nem separá-la em funções distintas: uma para casa, outra para o trabalho, outra para os lazeres! O trabalhador mental carrega seu trabalho consigo: ele não pensa somente em seu trabalho (o que a maioria dos trabalhadores faz), mas seu pensamento é, em grande parte, seu trabalho. É o que explica o caráter particularmente “envolvente” ou comprometedor desse tipo de trabalho, e a dificuldade de separar-se dele completamente e de estabelecer um limite preciso. O ensino comporta certos aspectos do trabalho mental, notadamente, como vimos, no que diz respeito à necessidade de os professores construírem seus objetos e seus locais de trabalho, e também no que se refere à importância de estabelecer relações significativas com os alunos. (TARDIF, 2014, p.143).

⁵⁵ Vale registrar que, ao mesmo tempo, em que a reflexão realizada por Tardif (2014) nos ajuda a pensar o trabalho docente como um trabalho que envolve e compromete a pessoa do trabalhador em sua inteireza, a expressão “trabalho mental”, utilizada pelo autor, em nosso entendimento, remete a uma separação, em termos da competência humana, que contradiz aquilo que ele se propõe a defender.

Em síntese, trata-se de uma atividade de trabalho que envolve e compromete a pessoa do trabalhador e da trabalhadora, em sua inteireza. Ou seja, como diz a professora, trata-se de uma atividade de trabalho que não termina, na medida em que essa atividade “acompanha a gente na mochila. A mochila é a escola indo comigo pra casa”.

Ponto de vista da atividade de trabalho n. 5: “O estudar, o procurar, o pesquisar, ele é contínuo na nossa vida”



Fonte: PE10, 2018.



Fonte: PE10, 2018.

Fotos 9 e 10: *“O estudar é contínuo”*

A professora, aqui identificada como PE10, Escola B3, tem 12 anos de experiência na docência e, nesse ano, está atuando no agrupamento B. Esse agrupamento, conforme já informado, corresponde à segunda série do ensino fundamental do sistema seriado.

Foram realizados momentos de observação junto a essa professora, atuando como supervisora dos estagiários e em seu trabalho cotidiano, junto às crianças. Com as observações realizadas nesse momento da pesquisa, percebeu-se que a professora manteve sua sala organizada em filas, utilizou o quadro de giz e o livro didático. Observou-se, ainda, que a professora mantém, em sua rotina de trabalho com as crianças, momentos em que ela faz a

leitura oral de vários textos. Nos momentos observados, ela leu textos de cunho religioso, textos de um livro infantil que ela vem lendo cada dia um pouco e fez a leitura de uma fábula.

As fotos enviadas por essa professora retratavam momentos em que ela está em casa, planejando suas atividades; no refeitório da escola junto às crianças; dando atendimento individualizado em sua mesa. Ao falar da atividade que realiza a partir dessas fotos, a professora destaca, primeiramente, a *importância do estudo e do planejamento*. Ela diz:

O estudar, o procurar, o pesquisar, ele é contínuo em nossa vida, né? Tanto assim para buscar soluções para problemas que você tenha ali, porque, assim com o tempo de sala de aula, você já tem uma certa facilidade com alguns conteúdos que são da série deles mesmo. Mas tem estratégias, tem formas que você precisa buscar atingir os alunos que você não está conseguindo com o que você faz diariamente mesmo. Então, buscar novas coisas. E o planejar mesmo para aquela turma, para aquele agrupamento, para as dificuldades que eles estão tendo naquele momento.

Mas a professora fala, também, da *sobrecarga de trabalho do professor*⁵⁶ e da dificuldade de precisar levar trabalho para casa. Mesmo contando com momentos na escola que são destinados ao planejamento e ao estudo, a professora pondera que, tendo em vista a necessidade de dar *atendimento individualizado* às crianças com dificuldades, eles, os professores, necessitam sacrificar esse tempo e priorizar esse atendimento. Em suas palavras:

Porque muitas vezes a gente não consegue fazer isso aqui... O tempo... Porque assim tem os horários de estudo, sim, e nesses horários muitas vezes a gente fica com os alunos. Principalmente, com esses alunos que têm dificuldade. Então, assim o único momento que você tem para dar esse atendimento, para sanar essas dificuldades, porque em sala, com esses vinte e seis, vinte e sete que a gente costuma ter, é difícil você atingir aquelas dificuldades. Então, a gente costuma pegar esses horários de estudo. Nós temos também depois das 16 h... Muitas vezes são reuniões... Então, assim é um trabalho mais coletivo. Então, a gente acaba levando para casa mesmo.

Ora, novamente aqui são os valores, são os vínculos criados com a atividade de trabalho que determinam as arbitragens e as escolhas que são feitas, pois o professor, ao abrir mão do seu horário de estudo, não o faz movido por prescritos ou por normas antecedentes institucionalizadas na medida em que esses horários são previstos para que ele possa fazer suas atividades extraclases. Ele o faz movido pela necessidade de realizar a sua atividade de trabalho. Ele o faz porque o trabalho não é mera execução, mas “é uso de si”, é “lugar de uma tensão problemática”, no qual é “o indivíduo no seu ser que é convocado” (SCHWARTZ,

⁵⁶ Essa referência feita pelos professores é também atestada por vários estudos que analisam o processo de intensificação do trabalho docente. Como exemplo, cita-se Oliveira (2004, 2006).

2000, p.41). Trata-se de um debate de normas no qual “mexemos com o que tem valor para o sujeito” (SCHWARTZ; DURRIVE, 2007, p.200).

A professora diz que são muitas crianças que dependem desse atendimento individualizado: “Costuma ser um grupo grande, igual, neste ano, tem oito alunos com muita dificuldade. Então, é um grupo grande. E esses oito, cada um em um nível diferente. São dois bem no inicial mesmo e os outros estão avançando”. Sobre as *estratégias criadas para dar conta dessa demanda*, a professora diz:

Eu ministro ali a minha aula, conteúdos, as coisas... Coloco as atividades... No decorrer que eles vão realizando, eu vou fazendo a interferência bem individual mesmo. Só quando eu vejo assim que é uma dúvida que todos estão tendo, aí eu volto e retomo aquela dúvida. Então, assim eu faço muita correção mesmo individual nos cadernos com eles, quando está ali na hora. É o momento que eu coloco ele pra ler de novo o que ele escreveu, eu risco ali: “Olha está errado, volta para ver o que você errou!”. Então, deixo ele tentar achar o erro dele para ele conseguir entender como fazer a correção. Se de todo jeito ele não consegue, aí eu venho com a explicação novamente.

Eu explico e dou a tarefa. Aí, assim, no que eles vão terminando eu vou fazendo essa correção com aqueles alunos que têm dificuldade, eu vou passando e fazendo a interferência. Vou passando nas carteiras e fazendo as interferências, ajudando aqueles que têm mais dificuldade.

São atendimentos que ocorrem dentro de sala mesmo, todos os dias. Eu acho que é o que mais acontece. No meu dia todo é o que mais acontece. É o atendimento com eles o tempo inteiro ali na correção, na interferência. Acho que mais na interferência: “Olha, você precisa melhorar aqui, vamos fazer dessa forma”.

Para justificar a grande necessidade do atendimento individual, a professora fala das dificuldades e problemas percebidos quando ela faz a correção coletiva:

Porque aquele que não consegue, ele só copia essa correção. O meu problema com a correção coletiva é esse. Aí eu gosto, por exemplo, de quando tem as continhas, propor atividades com eles para irem para o quadro fazer. Aí, eu faço a correção daquela continha que ele fez. Se eu quero corrigir uma atividade que é só continhas, por exemplo, que eu tenho lá as operações: adição e subtração... aí, eu passo no quadro, vamos supor que o tempo não é suficiente para que eu faça a correção de todos. Passo no quadro e vou chamando para eles fazerem no quadro. Aí corrijo...

Outro aspecto evidenciado pela professora e que tem a ver com os diferentes níveis de desenvolvimento das crianças que compõem o grupo refere-se à necessidade de *gerir os conteúdos e as atividades propostas*, considerando esses diferentes níveis:

No caso trabalho com várias atividades na mesma sala, às vezes, entendeu. Porque, às vezes, são níveis diferentes. Às vezes, ele faz a mesma atividade, mas com o objetivo diferente. Agora mesmo nós estávamos lá, nós estávamos fazendo atividade com os números. E aí tem um grupo lá que eles não conseguem antecessor e

sucessor porque não conhecem o número. Então, eu fui fazendo a identificação do número, ali a intenção com eles era de reconhecer o número. Eu acho que assim uma das coisas mais difíceis de se conseguir fazer. Porque às vezes são duas atividades só, às vezes são cinco atividades diferentes. Então, você conseguir administrar o seu tempo, o seu olhar com eles ali...

Continuando a conversa, a professora fala sobre outros momentos formativos que fazem parte da atividade de trabalho do professor que atua em uma escola de tempo integral. É o caso, por exemplo, do momento das refeições, em que “tem que comer sentado... mastigar com a boca fechada”, o que, nas palavras da docente, “não deixa de ser educativo, tanto para eles quanto para mim”. Em seus testemunhos, a professora aponta, portanto, que a atividade docente exige que o professor atue de maneira criativa e competente, inclusive em relação ao *uso dos recursos e ferramentas de trabalho disponíveis*, bem como no que diz respeito à linguagem dirigida ao aluno:

O meu livro é usado de trás pra frente, não tem uma ordem certa não. Mas eu começo a usar ele mais do meio do ano pra frente. Porque é a hora que eles já têm uma apropriação da escrita melhor. Então eles vão conseguir ler, vão conseguir entender. E no começo quando eu começo a usar esse livro, aí eu começo fazendo junto com eles. Eu ponho eles para ler, leio junto com eles e faço a atividade. Eu faço no quadro e eles fazem no livro. Depois eu vou exigindo que eles já façam sozinhos.

A forma como eu passo essas atividades, eu tento fazer de um jeito que eles consigam entender por exemplos. Muitas vezes eu uso os exemplos que eles têm. Então, por exemplo, no encontro vocálico eles conhecem as vogais. Primeiro a gente destaca essas vogais, quais são. Então, eu faço uma lista de palavras com eles, dos nomes deles, por exemplo, vamos colocar. Então vamos aqui, olha onde tem vogal? Então, primeiro a gente acha essas vogais, elas estão juntas uma com a outra? Não estão? Então, assim tentar usar mesmo a linguagem que eles compreendam. Mas, aí, além disso, eu trago o conceito. Então, o que é encontro? Ficar junto. Então, assim, ao mesmo tempo em que você põe a palavra que ele não conhece, você já dá explicação dessa palavra.

Quando você pega uma avaliação dessas... Se você ler da forma como está [...] Às vezes eles têm as dificuldades. Então quando você fala da forma que ele entende, por exemplo, antecessor e sucessor se você levar antecessor e sucessor, às vezes, ele não lembra do nome, mas se você fala quem vem antes e depois, eles fazem.

Aqui retomando o que nos dizem Tardif e Lessard (2013, p.210), os professores, em sua atividade cotidiana de trabalho, “se apropriam dos objetivos e programas escolares, transformando-os conforme as situações concretas”. Senão vejamos:

Os professores não aplicam nem seguem os programas escolares mecanicamente; ao contrário, apropriam-se deles e os transformam em função das necessidades situacionais que encontram, das suas experiências anteriores, bem como de muitas outras condições, como seu entendimento da matéria, sua interpretação das necessidades dos alunos, os recursos disponíveis, o andamento da turma, suas preferências e valores, etc. (TARDIF; LESSARD, 2013, p.211).

Em outras palavras, os professores “respondem de maneira flexível à dificuldade e ao caráter do conteúdo, às capacidades dos alunos [...] e aos seus propósitos educacionais (SHULMANN, 2014, p.199). Ou ainda, os professores, em sua atividade de trabalho e nas diversas situações de trabalho, gerem ideias, fazem escolhas, renormatizam, trabalham usando suas reservas de alternativas, na medida em que a atividade é “sempre lugar de uma dramática”, um lugar de “usos de si”, por si e pelos outros (SCHWARTZ, 2004b, p.25).

Nesse processo, no qual o professor é ator e “produtor de significação” para si e para os outros e, portanto, no qual ele inventa, cria e busca soluções, as ferramentas, os recursos didáticos, os programas curriculares são partes importantes nesse processo de concepção, organização e regulação coletiva – realizada entre alunos e professores – do seu meio de trabalho (AMIGUES, 2004, p.52).

Sem dúvida, são inúmeras as reflexões e as análises possíveis de serem feitas com base nos testemunhos feitos pelos professores das escolas – que foram convidados a olhar e a verbalizarem sobre sua atividade de trabalho mediante algumas fotos – na medida em que esses testemunhos apresentam a riqueza dos saberes, em sua pluralidade e heterogeneidade. Saberes que caracterizam o trabalho de ensinar as crianças nos anos iniciais do ensino fundamental. Evidente que as análises aqui realizadas não dão conta de todos os inúmeros aspectos passíveis de direcionar importantes reflexões sobre essa atividade de trabalho. No entanto, tendo em vista os objetivos deste estudo, é possível identificar alguns saberes que os professores das escolas mobilizam em seu fazer cotidiano e que são fundamentais para a formação dos estagiários, aprendizes da profissão.

Assim, tentando sintetizar o que dizem os professores sobre sua atividade de trabalho e sobre os aspectos e saberes que mobilizam para realizar essa atividade, pode-se perceber que eles destacam a importância do *planejamento, do estudo e da formação permanentes*, enfatizam as *estratégias e os recursos, muitas vezes pensados por eles próprios* para dar conta da diversidade presente em sala de aula. Apontam para a necessidade de um *acompanhamento permanente dos alunos*, bem como para a necessidade de se encontrar formas de dar a eles um *atendimento individualizado*, tendo em vista suas dificuldades.

Quando se referem à importância do planejamento, eles destacam a necessidade de um trabalho que tenha *coerência e continuidade*. E quando chamam atenção para as estratégias e práticas pedagógicas realizadas em sala de aula, eles enfatizam a importância de se *aproveitar as oportunidades favoráveis*, as deixas dadas pelo momento e, nesse sentido, chamam a

atenção para a exigência constante de uma *gestão pedagógica dos conteúdos e das atividades propostas* tendo sempre em vista a aprendizagem de todos.

Quando os professores se referem às dificuldades inerentes a sua atividade de trabalho, além de enfatizarem o tempo que não dispõem para dar um atendimento mais qualitativo às crianças em suas necessidades, eles falam também sobre a *sobrecarga de trabalho* – incluindo nessa sobrecarga as exigências burocráticas e administrativas – que impacta sua atividade cotidiana e os obriga a levar trabalho para casa. Explicitam o processo de renormalização permanente e necessário para viabilizar a atividade. Explicitam seus valores ao, por exemplo, abrirem mão de seus momentos de estudo para darem atendimento individual ao aluno,⁵⁷ ou quando dizem “não tenho coragem” de deixar o estagiário sozinho com a turma.

Ora, os professores podem assim fazer ou não fazer e é certo que há aqueles que fazem de maneira diferente. Mas será sempre fazendo escolhas impulsionadas por valores que o trabalhador professor definirá seu nível de engajamento na atividade, uma vez que “o homem pode trazer muitas soluções para um mesmo problema apresentado pelo meio. O meio propõe sem jamais impor uma solução” (CANGUILHEM, 2012, p.153). Nessa perspectiva, o trabalhador professor “leva suas normas próprias de apreciação das situações” (CANGUILHEM, 2012, p.158).

Afora isso, quando os professores das escolas falam das alegrias e dos prazeres inerentes à sua atividade, eles apontam a *importância dos vínculos criados*, especialmente com as crianças, além da satisfação vivida nos momentos em que avaliam ter conseguido *atingir os seus objetivos*.

Assim, após olharem e analisarem – por meio das fotos que tiraram – aquilo que fazem, em sua atividade docente junto às crianças do ensino fundamental e, além disso, realizarem o exercício de colocar em palavras essa atividade, os professores apontaram muitos dos aspectos formativos importantes, essenciais para o trabalho do professor nesse nível de ensino e que, quase sempre, são pouco visíveis.

No final da conversa, ainda sobre o impacto desse exercício de verbalização sobre a atividade de trabalho que realizam, os professores responderam, mais uma vez, qual seria o aspecto formativo essencial a ser construído pelo estagiário, durante o estágio.

A análise dos testemunhos feitos, nesse momento da conversa, deixa claro que os professores das escolas apontam que toda a sua atividade é pensada com foco na criança, no

⁵⁷ Nesse aspecto, é preciso fazer uma consideração, na medida em que, de maneira geral, esses momentos de estudo e de planejamento referidos por essas professoras participantes deste estudo não são garantidos aos professores que, em sua maioria, não contam com essa condição, mesmo ela sendo essencial para o seu trabalho.

aluno, visto que os cinco professores, participantes desse momento do estudo, mesmo trazendo para a análise outros aspectos importantes do seu fazer cotidiano, consideraram a centralidade do olhar, da atenção, voltados à criança como o aspecto formativo essencial.

Parece-nos que aqui, novamente, fica evidenciada a importância da sensibilidade pedagógica diante da necessidade de se tomar a decisão mais apropriada a cada momento, a cada situação, em suma, da necessidade de se fazer sempre a “escolha pertinente de ação diante da conjunção localmente particular e inédita” (SCHWARTZ, 1998, p.109).

Vejam alguns testemunhos, em toda sua riqueza:

Eu tenho que valorizar tudo o que é oral. O meu aluno levantou da sala, levantou por algum motivo. Se levantou da cadeira, levantou por algum motivo. Não foi só para beber água, o caminhar dessa criança diz alguma coisa. Ouça seu aluno. Hoje nós estamos precisando falar menos e o aluno falar mais, deixar o aluno falar mais. A fala dele eu tenho que pegar tudo e transformar em um momento significativo para ele e para a turma inteira. Eu podia muito bem depois falar: “Oh, Pedro, meu amor, você está certinho, o ‘ja’ da jardineira é o ‘ja’ do Jackson. Parabéns! Beijo!” Não, eu tenho que socializar isso. Eu tenho que explorar [...] Depois eles foram falando: “Tia, o ‘es’ da Ester é o mesmo ‘es’ da escola”. Tem muita coisa que passa despercebida, você sabe, mas você acha que aquilo não tem importância. Mas tem muito significado para eles. (PE9, Escola B3, 2018).

Eu acho que assim, se o estagiário conseguir ter este olhar durante essas observações [...] e conseguir adquirir isso com o professor que ele está observando, o crescimento vai ser assim bem significativo [...] Isso eu acho que isso é essencial. Porque eu acredito assim, por exemplo, o planejar, o observar, essa forma crítica de olhar, ela tem que vir lá da faculdade, ele já deve criar isso com a prática dele na faculdade, com o estudo que ele tem de vários teóricos [...] Agora, é uma coisa, o estar com os alunos que eu acho que é a parte mais difícil, né? Você conseguir dar atenção para os vinte e oito. (PE10, Escola B3, 2018).

O estagiário vem e fica muito preso em observar o que você faz, o que você está falando, como que você está dando o conteúdo. Mas ele esquece de observar o que você está observando, o que você professor observa. Então, assim às vezes ele não observou que eu estou olhando para um aluno porque, se eu tirar o olho dele, ele vai olhar para outro canto. Então ele vai dispersar de mim. Então assim essa observação geral, principalmente para a criança [...] É complicado porque quando a gente é estagiária a gente vê assim: “Ah vou lá e vou dar essa aula!”. Quando você pega uma turma cheia, você tem 30 crianças, você tem 30 indivíduos cada um de um jeito. Então, você tem que saber lidar com isso ao mesmo tempo. Então, ela esqueceu de observar e as crianças, o que que elas faziam? O que que eles faziam quando a criança conversa? O que que eu faço quando a criança não está prestando atenção? O que que eu faço quando a criança emburra? (PE7, Escola B3, 2018).

Assim, as professoras, em seus testemunhos, dizem da centralidade da criança no processo pedagógico, que exige uma observação permanente e especial.

Cada um dos professores, reconhecendo a importância de uma sensibilidade que se volta para olhar e para conhecer a criança, defende a importância de outros aspectos

formativos, tais como o compromisso com o planejamento e a busca por estratégias diversificadas. Com a palavra, os professores:

Ser professor para mim é além da formação, é para dentro dele [...] Professor é ser criativo. É você sair de situações que amedrontam tanto você como a criança. Situações do dia a dia da sala de aula. Ser comprometido [...] O estudo, tenha compromisso com o estudo. Aqui não tem como não estudar todos os dias. A aula que eu vou dar amanhã, eu estudei ela quinze dias. Planejamento. Saiba planejar, saiba propor, saiba ler nos seus alunos qual é o interesse deles. O que é significativo para aquela criança, para o grupo [...] Porque não adianta eu oferecer uma feijoada para uma criança de três meses de idade. É igual chegar aqui e oferecer mingau para os meninos do primeiro ano. (PE9, Escola B3, 2018).

E, também, o manejo. Por exemplo, o Alisson, meu aluno, eu tenho que saber como agir com ele em cada momento. Às vezes, tenho que ser firme, brava com ele, às vezes tenho que ser mais maleável. (PE11, Escola A1, 2018).

Ele precisa aprender mesmo a prática de domínio de sala; é importantíssimo. Se um professor não tiver domínio de sala, ele não consegue fazer um trabalho. A questão da maneira de expor, várias estratégias para serem utilizadas na prática dele, porque a gente tem que diferenciar, não pode ser a mesma coisa o tempo todo [...] Porque a sala não é homogênea. Então, eu vou usar aquelas estratégias nessa aqui [que] vão atender determinado aluno. O outro já domina tudo, toda estratégia que eu ponho lá, já vai de boa. Mas tem uns que já não vão. (PE6, Escola A1, 2018).

Esses testemunhos feitos por esses professores, nesse momento da conversa, possibilitaram confirmar aquilo que já havia sido percebido durante as entrevistas, ou seja, que os aspectos formativos voltados para a criança e para o seu processo de aprendizagem são considerados essenciais de serem apreendidos pelos estagiários, na perspectiva dos professores das escolas. É preciso reafirmar que também os professores universitários e os estagiários apontam para a importância desse aspecto formativo para o trabalho de ensinar.

No entanto, dois pontos merecem ser destacados, conforme a análise dos testemunhos realizados pelos professores das escolas. O primeiro ponto diz respeito à percepção de que, mais uma vez, os professores das escolas fazem referência à importância de os estagiários perceberem e compreenderem, por exemplo, os pequenos gestos que eles, professores, adotam na relação pedagógica com o aluno, em busca de ensinar a criança. Isso porque, como diz uma professora, às vezes os estagiários se esquecem de olhar aquilo que o professor observa e que é fundamental para manter a atenção da criança, “porque se eu tirar o olho dele [do aluno]... ele vai olhar para outro canto. Então, ele vai dispersar de mim” (PE7, Escola B3, 2018).

Nesse sentido, os professores fazem referência à importância de os estagiários perceberem os pequenos, mas importantes gestos que eles utilizam na relação pedagógica estabelecida com as crianças. Gestos que ao envolverem um saber profissional muito corporal

nos remetem àquilo que Dejours (2004, p.29) chama de inteligência do corpo. Uma inteligência que é formada no e pelo trabalho, ou seja, é adquirida na “relação prolongada e perseverante do corpo” com a atividade de trabalho realizada. Uma inteligência que permite aos professores atuarem e se comunicarem melhor com as crianças.

O segundo ponto refere-se ao fato de que, com as conversas realizadas mediante as fotografias tiradas pelos próprios professores, criou-se a possibilidade de, com mais vigor e consistência, dar visibilidade ao processo permanente de renormalização, de inventividade, de vida e de saúde – aqui falando com Canguilhem (2009, 2012) – que permite aos professores das escolas transformarem a tarefa em atividade (OSORIO, 2010). Ou seja, criou-se a possibilidade de trazer à tona parte da riqueza dos aspectos que compõem os saberes e o fazer dos docentes que trabalham com crianças nos anos iniciais do ensino fundamental e que atuam como supervisores dos estagiários.

Nesse movimento de trazer à tona essa gama de aspectos formativos que participam fundamentalmente da atividade de trabalho do professor, foi possível perceber que, mesmo quando os docentes das escolas falam dos aspectos formativos voltados para a prática pedagógica realizada em sala de aula – já identificados durante as entrevistas – e que se referem à importância do planejamento e do estudo, das estratégias diversificadas, da gestão da sala, da gestão pedagógica do conteúdo, eles o fazem para defender que toda a atividade precisa ser pensada de modo a efetivamente ensinar a todas as crianças. Portanto, defendem a necessidade de conhecer, de se aproximar, de se ter um olhar sensível e de realizar a atividade de trabalho mediante uma sensibilidade pedagógica apurada, uma sensibilidade pedagógica que se constrói no fazer cotidiano e nas distintas situações de trabalho.

Em síntese, os professores das escolas parecem dizer que sem essa sensibilidade pedagógica – aspecto formativo construído em aderência – que lhes permite conhecer e atuar nas distintas situações de trabalho, ou seja, nas situações em contexto, qualquer esforço de antecipação e de construção do conhecimento em desaderência fica incompleto, alquebrado e, portanto, sem viabilidade.

Novamente, não se trata de considerar o conhecimento em desaderência desnecessário ou menos importante, uma vez que sem esse conhecimento fica impossível o exercício de antecipação, o exercício de se pensar a tarefa a ser realizada e, dessa forma, fica também impossível viver a atividade de trabalho real. Trata-se de dizer que a tarefa, os prescritos, as normas antecedentes são sempre uma antecipação parcial da atividade de trabalho. Uma antecipação fundamental, necessária e indispensável, mas sempre parcial, na medida em que aqueles conhecimentos construídos no calor, no aqui e agora da atividade de trabalho

apresentarão sempre novas possibilidades, novas perspectivas e, nesse sentido, proporão novos caminhos, novas ideias, novas formas de pensar e de repensar o conceito.

Aqui, de maneira reiterada, ficam a questão e a evidente necessidade de se pensar a atividade de trabalho e a formação para essa atividade por meio do reconhecimento dos saberes construídos nos dois registros, nos dois polos. E em relação ao estágio, a importância de um trabalho formativo baseado em uma relação dialógica – construída graças a um desconforto intelectual permanente e garantida por condições organizacionais favoráveis – que considere a experiência advinda do *métier* dos professores universitários e a experiência advinda do *métier* dos professores das escolas. Sendo assim, refere-se a um trabalho que considere os saberes dos professores orientadores e os saberes dos professores supervisores do estágio.

Por conseguinte, com base nesse entendimento e tendo em conta a importância de um trabalho formativo que favoreça o diálogo entre os saberes construídos no registro um e no registro dois, ou seja, tendo em conta a importância de um trabalho formativo que pense a atividade de trabalho por intermédio dessa dupla abordagem, a investigação realizada, neste estudo, buscou identificar e analisar, conforme a percepção dos atores envolvidos – professores universitários, professores das escolas e estagiários –, quais aspectos formativos são visibilizados ou invisibilizados durante a atividade de trabalho realizada no estágio.

3.3.3 *Aspectos formativos visibilizados ou invisibilizados durante o estágio*

Durante as entrevistas, os professores universitários, os professores das escolas e os estagiários foram convidados a pensar e a dizer se os aspectos formativos que eles consideram essenciais para o exercício do magistério nos anos iniciais do ensino fundamental são apreendidos durante o estágio e de que maneira essa apreensão se dá.

Respondendo a esses questionamentos, todos os professores universitários afirmam considerar que essa formação é viabilizada durante o estágio. Já entre os 17 professores das escolas, 11 docentes declaram que a forma como o estágio é organizado permite aos estagiários apreender os aspectos formativos essenciais. Quatro professores das escolas declaram que essa formação acontece, em parte, e dois outros disseram não saber.

De sua parte, os estagiários consideram a experiência do estágio como um diferencial, como um momento significativo do curso de Pedagogia. Nessa direção, cabe o registro de que as referências feitas por 13 alunos aprendizes são para dizer que o estágio oportuniza apreender os aspectos formativos essenciais e para destacar os pontos positivos dessa

atividade formativa. No entanto, três estagiários consideram que a apreensão dos aspectos formativos acontece, apenas, em parte e outros três estagiários consideram que a apreensão dos aspectos formativos não é viabilizada durante o estágio.

Em seus testemunhos, os professores da universidade, os professores das escolas e os estagiários apontam algumas iniciativas ou condições que eles consideram importantes para que os aspectos formativos sejam visibilizados e apreendidos. Em relação aos professores universitários, quatro referências feitas por eles destacam, como uma condição fundamental para a apreensão dos aspectos formativos essenciais, as reflexões e as orientações que são realizadas na universidade tendo por base as experiências vividas na escola, ou seja, eles destacam a importância de se pensar, refletir sobre a prática vivenciada no espaço escolar. Nos termos de um professor:

Eu acho que a gente consegue atuar muito próximo do aluno [...] Então, são quatro aulas de orientação, quatro aulas de acompanhamento. E fora as trocas. O registro reflexivo que ele faz e é onde ele traz as dificuldades, é onde você vê a percepção do aluno. (PU2, Uni A, 2017).

Além de um acompanhamento próximo, esse professor universitário destaca o trabalho de reflexão que os estagiários realizam, inclusive para escrever os registros e os relatórios do estágio. Outro professor, após relatar alguns momentos de discussão e de estudo, comenta sobre a participação dos alunos aprendizes: “Aí eu vejo nas estagiárias, como elas começam a querer ler para entender para se posicionar. Porque elas querem ter algo a mais para poder ir tomando alguma posição” (PU3, Uni B, 2017).

No entanto, três professores universitários, mesmo considerando que os aspectos formativos são apreendidos durante o estágio, apontam alguns entraves que, segundo eles, comprometem o processo formativo. Entraves que se relacionam, de uma maneira importante, à participação dos alunos.

Um dos professores pontua que, ao propor um trabalho no qual há uma tentativa de inovação nas práticas, algumas dificuldades são percebidas, “porque a ideia que elas têm a princípio, várias alunas, é que elas vão criar tarefas e vão executar tarefas. Tem muito a ver com o modelo de escola no qual elas estudaram” (PU3, Uni B, 2017).

Outro professor destaca como um entrave importante a falta de leitura dos alunos. Diz ele: “O primeiro texto que eu levei [...] eu li junto com elas, porque senão elas não liam. Percebi que elas não liam direito [...] elas não leem, aí eu tenho... e eu insisti muito nisso” (PU1, Uni A, 2017).

Por último, outro professor considera que as aprendizagens são possibilitadas, mas dependem fundamentalmente do aluno e da sua participação. Diz esse professor: “a gente cria o espaço, agora, a partir daí vai depender muito do esforço, se ele gosta, se ele quer, porque eu não acredito nesse gostar vazio, eu acredito num gostar comprometido [...] que esteja pesquisando constantemente” (PU1, Uni A, 2017).

Em suma, em seus testemunhos, os professores universitários consideram que a formação é oportunizada, principalmente, porque há um esforço e um trabalho no qual os estagiários são levados a pensar sobre as experiências vivenciadas na escola. No entanto, são enfrentadas algumas dificuldades que têm uma relação muito importante com a participação do aluno no seu processo formativo.

De sua parte, os professores das escolas, em 11 referências feitas, destacam a importância do diálogo entre o professor da sala e o estagiário como uma condição fundamental para a apreensão dos aspectos formativos essenciais. Apontam, ainda, a importância de se observar o trabalho da escola, em especial, o trabalho realizado na sala de aula.

Nesse sentido, os professores das escolas destacam a importância de o estagiário conversar, observar, viver a experiência e aprender com aquele que já tem experiência no trabalho. Um professor destaca como as intervenções que ele faz, enquanto o estagiário está atuando na regência, são importantes na formação do futuro professor. Diz ele:

Na hora que eu levanto a minha mão e, na sala de aula, eu falo: “Professora, [falando com a estagiária] eu vou chamar atenção do aluno”. Eu vou dizer para ela que eu preciso fazer isso na sala de aula. E a maneira como eu faço, ela está aprendendo comigo como deve fazer também. (PE13, Escola A2, 2017).

Vejamos os testemunhos de outros professores: “Eu estou sempre dando *feedback*. Existe um *feedback* toda aula, ir e vir [...] meu compromisso com elas é o mesmo com meus alunos” (PE9, Escola B3, 2017). “Você vai dando ideias, porque você sabe que está nesse papel de viabilizar essas oportunidades” (PE7, Escola B3, 2017). “Só de colocar eles aqui. Primeiro para observar o professor [...] a primeira parte ele observa muito e, na segunda, ele tem a oportunidade de pôr em prática aquilo ali” (PE6, Escola A1, 2017).

Os professores das escolas parecem dizer que a experiência que eles acumularam no exercício cotidiano do trabalho tem uma potência que não pode ser ignorada no processo formativo do futuro professor. Em seus testemunhos, eles ressaltam as intervenções que fazem durante a supervisão do estágio, as ideias e as orientações que eles podem dar.

Porém, quatro docentes das escolas, também, consideram que há entraves e limites que comprometem o processo formativo. Eles apontam como uma dificuldade importante a falta ou a insuficiência do diálogo entre o docente regente da sala e o estagiário.

Como exemplo, vejamos o que diz um professor:

Porque a gente não tem uma troca com o estagiário. Eu acho que se a gente conversasse, “olha a minha sala é mais assim, tem esse aluno que tem essa dificuldade, você vai ter que trazer uma atividade à parte para ele porque ele é um aluno com necessidades educacionais especiais”. No caso do Roni, eu tenho a Laura também que toma remédio, então, não é atividade, várias coisas que ela vai pegar, tem que ter coisas mais tranquilas, menos informação, mais focalizadas. Então, assim, eu acho que isso seria oportunizado se a gente tivesse um diálogo maior. Então, eu acho que acaba sendo limitado, nessa parte. Porque elas chegam com uma atividade para o todo e esse todo, às vezes, não vai acompanhar essa atividade por causa dessas particularidades que eu tenho na sala. E eu não tive oportunidade de passar para elas. Porque como elas foram observando no dia a dia, então, elas viram que o Roni precisava de uma atividade, mas podia ter sido feito previamente. Mas não foi feito previamente, elas foram aprendendo ali no contexto mesmo... Evitaria várias coisas e até assim, de certa forma, a exclusão desse aluno, porque acaba que ele não consegue acompanhar aquela atividade que todo mundo vai fazer. O conteúdo pode ser o mesmo, mas tem que adequar. Então, eu penso que esse momento com os professores é muito importante e a gente não tem. (PE12, Escola B2, 2017).

Desse modo, a importância que os professores das escolas parecem dar para a experiência e para o conhecimento acumulado que eles têm sobre o trabalho aparece também quando eles apontam os entraves e os limites que comprometem as atividades realizadas durante o estágio. Eles dizem que, se fossem oportunizados mais momentos para as trocas, eles poderiam contribuir mais com o processo formativo dos estagiários.

Já em relação aos testemunhos dos estagiários, 13 referências dão destaque à oportunidade de poder contar com a orientação do professor universitário e com a supervisão do professor da sala. Ademais, eles apontam que o estágio permite um primeiro contato com a escola e com a sala de aula, oportunizando-lhes pensar e repensar o próprio processo de formação para a profissão.

Nas palavras dos estagiários: “A gente pode estar ali com os alunos, vendo o desenvolvimento deles e no final a gente pode até participar desse desenvolvimento dos alunos em relação aos conteúdos, em relação a eles mesmos” (E8, Uni A, 2017). Ou ainda: “É porque a gente tem cobrança por parte da escola, por parte da professora regente e por parte da nossa orientadora” (E6, Uni A, 2017). “A primeira vez que eu entrei em uma sala de aula foi com o estágio, por isso que o estágio é tão importante assim” (E2, Uni B, 2017).

Mas seis estagiários também pontuam alguns limites que, segundo eles, impedem a apreensão dos aspectos formativos. Assinalam o pouco tempo, a falta de orientação e a falta de aprofundamento em relação ao conhecimento do trabalho realizado pela escola como os maiores entraves do seu processo formativo. Vejamos o que dizem três estagiários:

Eu tive muita dificuldade de elaborar os planos, muita, muita mesmo. Então, eu acabava colocando qualquer coisa, uma brincadeira, alguma coisa assim, para não ficar vago o tempo, só para cumprir o horário mesmo. Já teve muitas vezes de eu fazer isso. (E10, Uni A, 2017).

Se eu tivesse mais respaldo tanto do professor regente, né? Se ela... se a gente tivesse um diálogo mais aberto porque... de ver plano de aula mesmo, de planejar junto, de conversar sobre a aula que foi dada, ter um feedback... tanto aqui. Porque eu senti muita falta aqui também de referencial teórico, de feedback sobre os planos de aula, eu senti muita falta e às vezes eu ficava um pouco perdida. (E4, Uni B, 2017).

Eu acho que falta um pouco mais de aprofundamento, porque igual esse fato de a gente ir só uma vez na semana, eu sei que é difícil porque a gente tem outras matérias pra pegar e são importantes, né? Mas, o estágio, ele tinha que ser uma estrutura... ele tinha que ter uma estrutura diferenciada, alguma coisa, não sei como. (E9, Uni B, 2017).

Em síntese, os professores universitários, professores das escolas e estagiários, apontam alguns limites e dificuldades importantes quando analisam as condições e as possibilidades dadas, durante o estágio, para se apreender os aspectos formativos essenciais ao exercício do magistério. Em relação aos testemunhos dos professores universitários, eles parecem dizer que a apreensão dos aspectos formativos depende, em grande medida, da participação, do interesse e do compromisso do aluno com o estudo. Já em relação aos testemunhos dos professores das escolas, eles parecem dizer que a falta de diálogo e da possibilidade de momentos de troca com os estagiários constituem-se como entraves importantes que comprometem o processo formativo. Por sua vez, alguns estagiários apontam a falta de orientação e a falta de aprofundamento em relação ao trabalho realizado pela escola.

No entanto, em sua maioria, os docentes e os estagiários consideram que as reflexões, as orientações e o acompanhamento realizados pelos professores orientadores de estágio, bem como a oportunidade de estar na escola, observar, dialogar, viver a experiência e aprender com o trabalho da professora supervisora do estágio permitem a apreensão dos aspectos formativos essenciais para a formação do futuro professor que irá atuar no ensino fundamental.

Porém, neste ponto em que a análise realizada busca pensar se os aspectos formativos considerados essenciais são visibilizados ou invisibilizados durante o estágio, ou dizendo de

outro modo, se eles são percebidos, dialogados, apreendidos ou não, durante o estágio, torna-se importante fazer uma reflexão tendo em vista a perspectiva de análise adotada neste estudo: a perspectiva da abordagem ergológica que busca pensar o trabalho mediante o ponto de vista da atividade.

Essa reflexão se coloca como importante, na medida em que a compreensão que se tem sobre os processos de trabalho articula-se com a concepção de trabalho utilizada na análise, assim, “se tivermos uma visão limitada, genérica e pobre do trabalho, teremos também um tipo de análise que não explorará o movimento do processo de trabalho”. Diante disso, corre-se o risco, por exemplo, de deixar de contemplar importantes e diversos sentidos do trabalho na vida das pessoas (BRITO, 2004, p.107).

Por certo, pensar o trabalho na perspectiva do ponto de vista da atividade é pensar:

O trabalho como aquilo que “implica, do ponto de vista humano, o fato de trabalhar: gestos, saber-fazer, um engajamento do corpo, a mobilização da inteligência, a capacidade de refletir, de interpretar e de reagir às situações; é o poder de sentir, de pensar e de inventar, etc.”. (DEJOURS, 2004, p.28).

Pensar o trabalho segundo o ponto de vista da atividade é, pois, analisar o “trabalhar” procurando compreender o engajamento da pessoa que trabalha, bem como o caminho percorrido nesse trabalhar. “O caminho a ser percorrido entre o prescrito e o real” é “a cada momento, inventado ou descoberto” pela pessoa que trabalha (DEJOURS, 2004, p.28).

Nessa perspectiva, o trabalhar do docente do ensino fundamental está permeado de saberes aderentes, saberes que envolvem a sabedoria e a inteligência do corpo, saberes que envolvem uma sensibilidade pedagógica. Saberes construídos por uma “relação prolongada e perseverante do corpo com a tarefa” (DEJOURS, 2004, p.29).

Assim, é fundamental conhecer o trabalhar do professor e seus saberes. No entanto, dar visibilidade à experiência que ensina, pela abordagem ergológica, é reconhecer que a atividade de trabalho real tem uma invisibilidade inerente que carece ser considerada e enfrentada. Por essa perspectiva, a análise do trabalho e os processos de formação para o trabalho, vão exigir “toda uma aprendizagem do olhar, da atenção e do interesse. Se não sabemos que existem coisas a encontrar, que existem diferenças a descobrir, não as encontraremos” (SCHWARTZ; DURRIVE, 2007, p.40).

Pensar se os aspectos formativos essenciais são visibilizados ou não durante o estágio mediante o ponto de vista da atividade é, portanto, considerar novos cenários que demandam serem vistos e analisados. Cenários que apesar de quase sempre invisíveis ou não

reconhecidos são fundamentais para a compreensão do trabalho e para o processo de formação para o trabalho.

Nesse sentido, a necessidade de se atentar para os movimentos e para os caminhos percorridos no processo do trabalhar e analisar a atividade de trabalho real do docente da escola, não em uma visão genérica e limitada, mas considerando sua opacidade e especificidade, além dos limites e entraves apontados por alguns professores e estagiários, parecem evidenciar as dificuldades a serem enfrentadas para que esses cenários sejam, efetivamente, visibilizados durante o estágio. Nos termos de Apple (2017, p. 74) são cenários que exigem recursos teóricos críticos conectados “dialética e intimamente a movimentos e lutas reais” (APPLE, 2017, p. 74).

Feitas essas ponderações a análise avança para pensar sobre a relação de trabalho estabelecida entre os professores formadores durante o processo formativo realizado no estágio. Uma relação institucional de trabalho, mas também uma relação informal e interpessoal. Uma relação na qual cada professor investido por seu *métier* assume a responsabilidade de contribuir com a formação dos novos professores. Essa relação, em suas dificuldades e possibilidades, constitui-se como o cerne da discussão realizada e apresentada a seguir.

3.4 O ato de formar como uma “dramática” relação de trabalho

O ato de *formar* como uma “dramática” relação de trabalho, não no sentido de uma tragédia ou um drama, mas no sentido de ser uma relação na qual as coisas acontecem (ou não). Uma relação na qual a atividade realizada e a ser realizada engaja e exige o envolvimento dos sujeitos, tendo em vista aquilo que eles realizam, mas também aquilo que deixam de realizar. Relação de trabalho na qual ocorrem os desvios, as indefinições, os silêncios e as rupturas, mas também na qual se constroem os vínculos, se aprende, se dialoga, se experimenta.

Com esses pressupostos e para tentar compreender como essa relação de trabalho entre os professores universitários e os professores das escolas se constitui e, além disso, como essa relação repercute e é avaliada pelos estagiários, buscou-se ouvir a todos os atores envolvidos no estágio.

Primeiramente, durante as entrevistas, foi solicitado aos professores universitários e aos professores das escolas que pensassem e falassem sobre as dificuldades e sobre as potencialidades percebidas, considerando o trabalho formativo que realizam durante o estágio.

Solicitou-se ainda aos professores universitários que falassem como percebem o seu próprio trabalho e o trabalho dos professores das escolas. Já aos professores das escolas solicitou-se que falassem como percebem o seu próprio trabalho e o trabalho dos professores universitários. Em seus testemunhos, os professores explicitam a relação de trabalho ali construída, em seus momentos de ruptura, de falta, mas também de construção dos vínculos e de troca.

Ademais, aos estagiários foi solicitado que explicitassem, tendo em vista a experiência formativa vivenciada durante o estágio, as dificuldades e possibilidades dessa atividade. Solicitou-se também que analisassem a atividade de trabalho de cada um dos seus professores formadores – professor da universidade e professor da escola –, além de falarem como percebem a relação de trabalho estabelecida entre eles.

3.4.3 Dificuldades e limites da atividade de trabalho realizada durante o estágio sob o ponto de vista dos professores e estagiários

Durante a realização do estágio, o professor universitário e o professor da escola estabelecem uma relação de trabalho na qual cada um deles tem atribuições próprias e uma participação específica. De maneira resumida, o professor universitário – professor orientador de estágio – tem como atribuição orientar, “planejar, acompanhar e avaliar as atividades de estágio”. Já o professor da escola – professor supervisor de estágio – deve “supervisionar os estagiários”, acompanhando-os “na observação e participação na sala de aula e nas regências” (Regulamento de Estágio Uni B, 2016 e Uni A, 2017). No entanto, mesmo que cada um tenha um lugar específico e tarefas distintas a realizar, trata-se de um trabalho comum que pressupõe uma relação de trabalho na qual, em grande medida, o trabalho de um está interligado ao trabalho do outro.

Assim, com fundamento nessas premissas, como parte de uma análise que pretende se aproximar e compreender como os professores formadores percebem a atividade de trabalho que realizam, bem como a relação de trabalho estabelecida entre eles, buscou-se apreender as principais dificuldades e os principais limites percebidos e explicitados, por esses professores, tendo em vista a realização da atividade de trabalho durante o estágio. Os alunos estagiários também falaram sobre as dificuldades que eles – aprendizes nesse processo de formação – percebem.

O Quadro 18, exposto a seguir, apresenta uma síntese das *dificuldades e limites*, apontados pelos participantes da pesquisa, tendo em vista a atividade de trabalho realizada e a relação estabelecida entre o professor universitário e o professor da escola.

Quadro 18 - Dificuldades e limites apontados pelos professores universitários, professores das escolas e estagiários

Dificuldades e limites apontados	Professores universitários – total: 5 Número de referências	Professores das escolas – total: 17 Número de referências	Estagiários – total: 19 Número de referências	Total 41
Falta diálogo entre professor universitário, professor da escola e aprendizes da profissão.	1	10	9	20
Interferência e conflito entre as atividades de estágio e o trabalho do professor/ Resistência da escola para receber os estagiários.	1	3	5	9
Falta de clareza e de compreensão do professor da escola em relação à proposta de estágio e a sua participação como supervisor dos estagiários.	3	3	2	8
Falta tempo para o planejamento e para o diálogo.	1	3	2	6
Distância entre a universidade e a escola/ Falta conhecimento e compreensão sobre o trabalho do professor da escola de ensino fundamental.	2	3	-	5
Falta acompanhamento por parte do professor universitário/ Trabalho fragmentado que não acompanha a rotina de trabalho da escola.	-	3	1	4
Não há dificuldade.	-	1	1	2
Não soube dizer.	-	-	2	2

Fonte: Dados da pesquisa.

Importante destacar que ao responderem sobre os limites e dificuldades percebidos durante a realização da atividade de estágio, consoante a relação estabelecida entre a universidade e a escola, alguns participantes do estudo fizeram referência a mais de uma dificuldade. Analisemos, com mais detalhe, cada uma dessas referências feitas e sintetizadas no Quadro 18.

Falta diálogo entre professor universitário, professor da escola e aprendizes da profissão

Ao analisarmos os dados apresentados no Quadro 18, percebe-se uma grande recorrência de referências feitas em relação à *carência de diálogo, de conexão na relação de trabalho estabelecida entre professores universitários e professores das escolas*, durante a

realização do estágio, na medida em que vinte menções são feitas sobre esse aspecto. Muitas são as razões, argumentos e análises apresentados para explicar essa carência de diálogo que parece terminar, em grande medida, influenciando nas demais dificuldades apontadas.

O professor universitário que aponta a falta de diálogo entre os envolvidos durante a realização do estágio entende que essa dificuldade compromete o trabalho formativo. Isso porque, se houvesse “mais alinhamentos” entre os projetos do estágio e os projetos das escolas, os professores das escolas poderiam contribuir mais e os projetos teriam mais efetividade e continuidade.

Ademais, sete professores das escolas, em seus testemunhos, se ressentem do pouco diálogo estabelecido com o professor universitário, da falta de um planejamento conjunto e assim consideram: “falta um pouco de oportunidade de comunicação” (PE6, Escola A1, 2017); “se tivesse um contato semanal ou quinzenal [...] ela teria mais noção [...] eu poderia agregar para somar com as meninas” (PE5, Escola B1, 2017); “não é proporcionado, porque pode nem ser o objetivo... eu não sei” (PE1, Escola A1, 2017); “eu acho que a gente tinha que ter essa abertura” (PE8, Escola A2, 2017); “igual eu te falei, qualquer pessoa poderia se passar por mim porque a gente não tem interação” (PE7, Escola B3, 2017).

Vejam os detalhes o que dizem dois desses professores:

Eu não me lembro assim de um momento de relação eu com a professora de estágio. A gente vê e a gente cumprimenta, mas seria importante a gente ter um momento para eu conversar: “olha, professora, as estagiárias estão assim na minha sala, elas precisam ser orientadas dessa forma”. Porque eu observo algumas coisas [...] Eu acho que se a gente tivesse um momento com o professor de estágio para conversar com a gente, para a gente trocar as informações seria muito importante. (PE11, Escola A1, 2017).

Eu acredito que tinha que ter um diálogo maior entre as estagiárias e os professores ali, uma reunião anteriormente, porque é tudo muito em cima da hora. Chega muito... Por exemplo, não tem um planejamento anterior, nós sabemos que, no ano que vem, eles vêm, agora, qual o período que eles chegam, você não tem uma data... Eu chego aqui e, de repente, eles estão aí... e eu sei que vão estar entre março, abril até maio, um dos três meses eles vão aparecer, mas não tem assim, vamos sentar, nós pretendemos, nós queremos isso de vocês...

Assim, eu acredito que falta uma interação maior entre o professor regente, no caso, eu e o professor da faculdade. Igual eu falei, eu vejo o professor, que atua aqui, na hora que eu estou chegando e, raramente, quando ele passa na porta para ver... “Deixa eu ver como elas estão, se está indo...” Então, assim eu acho que tinha que ter um diálogo maior entre a gente. Um momento... Vamos juntar os professores regentes com o professor da faculdade, vamos ter um debate, vamos conversar. Eu acredito que falta. O que acontece, ele orienta, sim, elas, e eu oriento de cá, então não há uma ligação muito do que... Vamos falar a mesma linguagem. O que ele espera? O que ele quer que eu faça? O que ele quer de mim? O que ele pode tirar de mim? O que eu posso tirar dele? (PE10, Escola B3, 2017).

Afora isso, um professor da escola destaca o fato de que o professor universitário tem muitos estagiários para acompanhar e dois outros professores das escolas consideram que o professor universitário, de maneira geral, dialoga mais com a coordenação da escola e que raramente ouve o professor regente da sala. Diz um professor:

Eu acho que o corpo a corpo dela [professor universitário] é maior com a coordenação. E, assim, a gente não pode tirar o mérito da coordenação, mas eu penso assim que determinadas coisas é mais com o professor. A coordenação tem a função dela de coordenar o trabalho pedagógico, mas o professor está ali no dia a dia. Então, eu acho que, quando o estágio fica só ali no campo da coordenação, ele fica limitado. Porque esse olhar da... O aluno tal tem a tal dificuldade, o aluno tal tem a tal dificuldade, por mais que a gente passe, eu acho que a coordenação não consegue mostrar esse olhar para quem está orientando o estágio e para as meninas, também. Então, eu acho que esse corpo a corpo só com a coordenação é pouco. Então, assim, tinha que vir e conversar. (PE12, Escola B2, 2017).

No entanto, além dos professores, sete estagiários também destacam a falta de diálogo como uma importante dificuldade. Percebe-se que eles consideram que essa interlocução seria fundamental para que seu processo formativo se desse de uma maneira mais aprofundada, “porque querendo ou não é uma coisa separada, eles não têm um projeto pra gente, são experiências diferentes que a gente tem com cada um deles” (E5, Uni B, 2017); “parece que... eu não sei, uma tem medo da outra, de estar tomando o espaço da outra, então elas parecem que não tem tanta relação” (E8, Uni A, 2017); “o máximo que tinha uma conversa, era com a coordenação” (E4, Uni B, 2017).

Os estagiários parecem considerar que esse diálogo daria a eles mais segurança, pois, “teria uma relação assim mais visível [...] que a gente perceberia de uma forma melhor” e, assim, nos sentiríamos “mais acolhidos” (E18, Uni B, 2017); “Eu acho que deveria sim ser importante pro [professor universitário] perguntar pro professor [da escola] essas questões: ‘o que você vê nesse aluno que a gente pode trabalhar nele pra que ele seja um profissional melhor?’ (E8, Uni A, 2017). Mas são “dois espaços diferentes [...] é isso que eu entendo que às vezes pode deixar a desejar” (E16, Uni B, 2017).

Porém, quando analisamos os testemunhos feitos por professores e estagiários, que falam das dificuldades percebidas para a realização da atividade de estágio, percebe-se que, quando eles falam da falta de diálogo e de um planejamento comum, *o tempo e a sobrecarga de trabalho* imposta ao professor da escola aparecem como uma variável importante. Assim, ainda com base nos dados apresentados no Quadro 18, pode-se perceber que a *falta de tempo para o diálogo e para o planejamento* aparece em seis referências feitas.

Um professor universitário, três professores da escola e dois estagiários consideram a falta de tempo como uma das causas que comprometem a relação de trabalho e impedem a interação, o diálogo e um planejamento conjunto. Na perspectiva desses atores, no que diz respeito à organização e à estrutura pensada para realização do estágio não se considera o tempo necessário para as trocas, para o diálogo, para o planejamento, na medida em que não há, por exemplo, uma carga horária disponibilizada para o professor da escola que realiza a supervisão dos estagiários e, além disso, esse professor já tem uma sobrecarga de trabalho na escola. Nas palavras do professor universitário:

Eu acho que a gente tem pouco tempo de interlocução entre o projeto que se constrói para o estágio e os professores da escola. A ausência desse tempo gera dificuldades. O ideal é que a gente tivesse mais tempo para dialogar com a escola sobre o próprio projeto que a gente desenvolve. Teríamos mais alinhamentos entre a proposta e as contribuições da escola para com o projeto formativo. As professoras têm uma sobrecarga muito grande já de trabalho e a própria organização do trabalho pedagógico da escola não lhes permite muito tempo para dar atenção aos estagiários e para supervisionar as estagiárias. Não é uma dificuldade, mas é algo que a gente gostaria que ocorresse com mais tempo. Que as professoras regentes tivessem mais tempo para conversar com as estagiárias e elas não têm esse tempo. (PU3, UniB, 2017).

Na perspectiva de um professor da escola:

Eu acho que esse momento para a gente, esse tempo, não tem esse tempo. Gente, a realidade é essa, nós não temos um tempo porque o estágio não é visto como deveria ser, que eu penso pela secretaria, como um momento de formação. Eu acho que eles não têm esse olhar, que é o que atrapalha todo o processo. Se a gente tivesse... “olha, nós vamos receber os estagiários, nós precisamos fazer uma organização própria para atender o estagiário, então, vamos fazer um momento para vocês conversarem com eles sobre os alunos que vocês têm, sobre como vocês trabalham”. Eu acho que isso aí todo mundo ganharia, as estagiárias para ter esse momento de troca entre nós e a faculdade. Eu acho que todo mundo teria a ganhar, se houvesse esse diálogo. (PE12, Escola B2, 2017).

Por sua vez, analisa um estagiário:

Eu acho que diálogo e falta de tempo, porque hoje a nossa vida é corrida, né? Então, por exemplo, a professora regente chega lá no horário em que ela tem que dar a aula e sai no horário que acaba a aula e, às vezes, a professora de estágio chegava mais tarde e não conseguia conversar, então, ali não tinha uma conversa, o máximo que tinha era uma conversa com a coordenação. (E4, Uni B, 2017).

Percebe-se, dessa maneira, que ao falarem da ausência de diálogo e de interlocução entre a universidade e a escola, os professores e os estagiários consideram a falta de tempo

para um planejamento conjunto – que garantisse melhor compreensão da proposta, bem como maior participação dos professores da escola – como um dos entraves importantes para as atividades realizadas durante o estágio. No entanto, destacam também que essa falta de tempo decorre da sobrecarga de trabalho dos professores das escolas e da inexistência de condições estruturais, tendo em vista a não compreensão dos órgãos gestores das universidades e das secretarias de educação sobre a importância do estágio como um momento formativo diferenciado.

O professor universitário evidencia em seu testemunho o quanto a falta de tempo para um diálogo mais efetivo com aqueles que estão trabalhando no espaço escolar compromete e fragiliza o próprio projeto de estágio, ao limitar a contribuição e a participação do professor da escola e, nesse sentido, impedir “mais alinhamentos” na construção da proposta. Além disso, esse professor considera que esse não alinhamento impede que os projetos realizados na escola, durante o estágio, possam ter continuidade. Em suas palavras, “uma dificuldade que eu vejo é a continuidade de alguns projetos, porque alguns projetos demandariam continuidade e nem sempre tem” (PU3, UniB, 2017).

Ora, pelos dados apresentados no Quadro 18, são vinte as referências feitas pelos participantes do estudo no sentido de chamar a atenção para a importância dos momentos de diálogo, de troca, que viabilizassem um planejamento comum, garantissem a efetividade e a continuidade dos projetos de estágio, proporcionassem melhor acompanhamento e orientação ao estagiário, favorecessem uma maior interlocução entre os professores formadores.

Em síntese, condições estruturais e organizacionais que reconhecessem a importância e a especificidade do estágio, bem como reconhecessem a importância da parceria a ser estabelecida com a escola e pensassem a supervisão dos estagiários, realizada pelos professores da escola como um trabalho que demanda tempo e condições, são aspectos que podem ser percebidos nos testemunhos dos professores universitários, professores das escolas e dos estagiários. Vale dizer que esses testemunhos parecem indicar a necessidade de uma reestruturação da própria carreira do docente, visando à garantia do reconhecimento do professor da escola como um formador dos futuros professores.

No entanto, outros aspectos apontados parecem indicar também a importância de se buscar aperfeiçoar os procedimentos metodológicos pensados para o estágio, na medida em que as atividades propostas pudessem conseguir viabilizar uma maior interlocução entre os professores universitários e os professores das escolas. Isso porque segundo alguns testemunhos dos professores das escolas, “o corpo a corpo é maior com a coordenação”, “ele orienta, sim, elas, e eu oriento de cá, então, não há uma ligação”; ou segundo os estagiários,

“querendo ou não é uma coisa separada, eles não têm um projeto pra gente”; “são dois espaços diferentes”; nos sentiríamos “mais acolhidos”.

*Interferência e conflito entre as atividades do estágio e o trabalho do professor/
Resistência da escola para receber os estagiários*

Dois professores das escolas e dois estagiários apontam como uma dificuldade importante a *interferência que o estágio e a presença dos estagiários têm para a rotina de trabalho do professor*, tendo em vista a organização do trabalho e o conteúdo a ser trabalhado. Vejamos o que dizem os dois professores:

Eu não gostava daquele fato, por exemplo, elas vinham e era onze horas, elas tinham que ir embora e encerrava... E nosso horário aqui termina 11:20. Aí, aqueles vinte minutos que elas saíam ali ficava difícil para a gente, porque os meninos já estavam ali naquela atividade que estava fazendo ali e, de repente, interrompe e ficava aqueles vinte minutos. Aí, vinte minutos você já não faz mais nada de aula e os meninos já estão doidos para ir embora. Então, esses vinte minutos aí final, assim, minha opinião, mesmo que elas chegassem vinte minutos mais tarde, mas finalizasse essa aula 11:20 [...] Os meninos já estão naquela atividade, às vezes, totalmente diferente, eu, por exemplo, Matemática, às vezes, elas estavam trabalhando Ciências e quando elas terminavam eu ia fazer o quê? (PE17, Escola B2, 2017).

Eu vejo dificuldade na hora de organizar minha aula cedendo um espaço para o estagiário. Estagiário que eu não sei... ele não vai trabalhar todas as disciplinas que eu precisava trabalhar nesse dia. Então, me toma um pouco o espaço da minha aula. E atividades que elas trazem são atividades pertinentes, porém, aquém daquilo que eu passaria... As meninas estão com um projeto de leitura e interpretação de textos e Matemática. Mas, até hoje, eu vi muito pouco disso. Realmente elas disseram que elas se perderam no projeto, por quê? Porque a escola pediu para que fosse feito esse projeto, elas todas fizeram um projeto com base nisso, mas a gente percebe que a gente precisava que elas trabalhassem também as outras disciplinas, porque na quinta-feira que elas vêm eu já tenho lá na minha lista de aulas, o que preciso dar: Português, Matemática, Geografia, História. E como elas têm o projeto de interpretação textual e Matemática, elas só trazem Português e Matemática e as outras disciplinas como Geografia e História ficam de fora nesse dia. Então, eu perco e essa é uma dificuldade bastante grande, tanto na minha sala quanto da escola. (PE13, Escola A2, 2017).

Esses testemunhos chamam a atenção para a necessidade de se repensar a organização das atividades propostas para o estágio e para a importância de um planejamento comum.

Dois estagiários também apontam a interferência na rotina e no trabalho do professor como um aspecto que traz dificuldades para ambas as partes, ou seja, para aqueles que pretendem realizar as atividades do estágio e para os professores que têm o seu trabalho rotineiro, o seu planejamento. Eles avaliam que essa interferência e esse conflito entre as agendas e as propostas de trabalho acabam por gerar, muitas vezes, resistência por parte dos professores. Dizem os estagiários:

A professora orientadora tem que ter muito diálogo com a escola, tem que fazer amizade dentro ali da escola, com os professores, para dar certo. Porque muitas vezes eles têm resistência com a gente lá [...] E foi assim... porque muitas vezes a gente chegava com as coisas prontas já e chegava lá e eles mudavam, a coordenadora da escola e a própria escola mesmo, sabe? Eles chegavam e mudavam e isso foi difícil assim [...] É difícil pra eles, porque eles têm a rotina deles e a gente vai lá e tipo muda tudo. (E2, Uni B, 2017).

Bem, eu acho que as principais dificuldades foram mesmo essa questão da agenda, porque às vezes tinha uma aula planejada para ir à escola em determinada data e a gente tinha que remarcar, porque ou a escola tinha alguma programação, ou então era recesso de algum feriado. (E19, Uni B, 2017).

Esses testemunhos evidenciam alguns dos desafios e especificidades inerentes ao estágio, uma vez que sua efetivação demanda o envolvimento de duas instituições distintas. Duas instituições que embora sejam, ambas, espaços de formação, são também espaços de trabalho cujos fins, temporalidades, organização e rotina são distintos e que, portanto, indiscutivelmente, a realização de um trabalho comum demanda uma organização que permita o planejamento conjunto, a parceria, a comunicação e o empenho de todos os profissionais envolvidos.

No entanto, outros entraves e dificuldades relacionados aos conflitos e a posturas de resistência em relação ao estágio são também apontados pelos envolvidos com base em suas experiências concretas. Experiências que além de evidenciarem, mais uma vez, a importância do diálogo, da interlocução e do planejamento comum entre a universidade e a escola, nos permitem ainda pensar sobre a atividade de trabalho e a complexidade que lhe constitui. Vejamos.

Dois professores, sendo um professor universitário e outro professor da escola, além de três estagiários, ao responderem quais dificuldades eles percebem durante a realização do estágio, tendo em vista a relação universidade-escola, apontaram que uma das dificuldades percebidas é a *resistência demonstrada por alguns professores das escolas ao receber, conceder o espaço necessário e supervisionar a atividade dos estagiários*. Apresentando justificativas e relatando experiências e posicionamentos distintos, eles consideram que essa resistência dificulta e compromete o trabalho formativo a ser realizado. Vejamos, inicialmente, o testemunho feito pelo professor universitário:

Essa dificuldade existe e não é de agora. E eu tive um momento de grande dificuldade a respeito. Quando eu fui procurar a escola-campo, eu falei que a universidade estava propondo que os alunos fossem fazer os seus estágios lá... como é que seria... que gostaria de levar para aquela escola e a diretora aceitou, tudo bem. Depois, eu fui conversar com as coordenadoras, porque são duas coordenadoras em

cada turno e eu conversei com uma da turma da manhã, depois eu conversei com a outra, da turma da tarde. Até para a gente organizar o horário em que os estagiários estariam lá. Isso foi no começo do ano... Quando chegou o dia de levar... Levei os estagiários em um momento, eu falei: “oh, eu vou levar um momento, mas só para conhecer a escola, eles não vão ficar”. Levei os estagiários para conhecer o local, saber o ônibus que pega, já tive toda essa andança com eles, até pelo bairro. Com alguns, para saber o local, como é que pegava o ônibus, onde estava localizada a escola, como era a escola. E a gente foi e fez esse processo. Quando chegou o dia já determinado para começar, para os alunos entrarem dentro daquela instituição, para fazerem a atividade deles de observação, aconteceu... De manhã foi tudo tranquilo... Quando eu levei os alunos do turno vespertino, a coordenadora simplesmente barrou a gente. E eu não tinha, eu tinha conversado com outra coordenadora, não com a que era de fato a coordenadora, a subcoordenadora, eu acho. Ela não sabia... Ela sabia, mas ela chegou lá, simplesmente barrou os alunos e a mim falando que não ia ser possível o estágio porque simplesmente os professores não querem estagiários dentro da sala deles. Na hora que eu cheguei, no primeiro dia, a gente já tinha escolhido a sala que a gente ia entrar, aí ela simplesmente barrou. Eu falei assim: “Mas como se há uma parceria entre a universidade e a escola, como é que fica isso? E ela falou assim: “Não, a escola tem a liberdade de aceitar ou não...”. Eu falei: “Mas eu já tinha conversado com a diretora, conversei com a coordenadora da manhã, com a outra coordenadora do turno da tarde, estava tudo certo e agora você vem e me fala uma coisa dessa? E os alunos ficaram apavorados [...] Os professores na hora do intervalo se reuniram e aí falaram que iam aceitar os alunos na sala de aula [...] E as coisas foram mudando... (PU2, Uni B, 2017).

Além desse professor universitário, uma das professoras que trabalha nessa escola e recebeu os estagiários também fez referência a essa situação de impasse e de dificuldade, durante a entrevista. Nas palavras da professora:

Não vou mentir para você não, quando veio esse convite que as meninas viriam, muitas professoras e até eu, também ficou meio impactada: “Ah, não! Gente na nossa sala!”. Porque tem gente que não gosta e acho que nós fizemos feiúra no início, todo mundo, né? Aí depois eu disse: “Não, mas que feiúra, vamos receber as meninas bem. O que custa?”. Aí eu acho que todo mundo começou a pensar de outra maneira [...]

Eu não sei se foi a maneira que foi passado para a gente, eu acho que deveria, eu não sei... Ter um momento assim de planejamento nosso, viesse alguém lá para explicar como acontece o trabalho, que eu não me recordo se veio, porque foi a direção e a coordenação que passou para a gente. Mas, eu falo assim, o momento da própria coordenadora da universidade ou das meninas, não sei, viesse aqui explicar, para apresentar, para falar [...] Então, eu acho que assim, para explicar porque tem professores que não gostam de ter outra pessoa na sua sala [...] Porque infelizmente tem professores que não gostam de falar... (PE2, Escola B1, 2017).

Essa situação de impasse apresentada por esses professores foi também relatada por um dos estagiários, que aponta a resistência da escola ao receber os alunos da universidade como uma dificuldade importante e considera que o diálogo entre a universidade e a escola constitui-se como um fator determinante no sentido de se evitar situações iguais àquela vivida por seu grupo de estágio. Nas palavras do estagiário:

Quando a gente chegou e estava lá na entrada uma pessoa da coordenação perguntou se era obrigatório que a gente fosse para as salas. Daí houve assim um estranhamento. Primeiro, porque se a escola é um campo, né? Subentende-se que a questão de o estagiário ir pra sala de aula é algo inerente, você tem que ir, é lógico. E aí ela perguntou se tinha isso, se tinha na lei e isso criou um clima um pouco tenso, nesse sentido. Daí, depois conseguiram entrar em consenso [...] Claro, a gente já estava com esse medo, já chegou meio assustado e a gente não sentiu aquela questão de “boa tarde”, de direcionar a gente... (E13, Uni B, 2017).

Esses testemunhos explicitam uma situação de tensão ocorrida de maneira pontual, mas que, ao impactar de maneira negativa o trabalho formativo que se pretende realizar, denuncia a importância de um planejamento comum, de um trabalho de parceria bem firmado entre as instituições de formação. Além desses professores e desse estagiário, outra professora que trabalha e supervisiona os estagiários em outra escola, também, respondendo à questão sobre as dificuldades percebidas na relação universidade-escola, disse que, em função da maneira como o estágio atualmente tem sido organizado na escola em que trabalha, ela não vê dificuldades na relação, mas acrescenta que em outro momento houve resistência da escola. Ela diz:

Parece que eu não vejo dificuldades, eu vejo ganhos [...] Às vezes, nós aqui temos a dificuldade de abrir ao novo de lá e receber as estagiárias, mas como a professora que acompanha as estagiárias tem uma abertura, explica, ela esclarece, ela estabelece a função do campo aqui com lá, fica mais claro e a gente aceita, a gente tem mais aceitação, não é algo... Nós tivemos aqui há um tempo atrás algo que foi como uma imposição e quando é assim a gente fica resistente e não quer colaborar muito... “Ah, é a secretaria que mandou, ela que determinou, a escola é aberta, está escrito lá e tem que receber, pronto e acabou”. Não é... (PE16, Escola B2, 2017).

Tendo por base essas situações de impasse relatadas pelos professores e pelo estagiário, dois pontos parecem importantes de serem analisados. O primeiro ponto diz respeito à constatação de que, ao relatar suas experiências, os três professores, assim como o estagiário buscam destacar a importância do diálogo e da construção de parcerias para a organização do estágio. Diálogo, planejamento comum, espaço de fala, de escuta são apontados pelos envolvidos como condições essenciais para a relação de trabalho que se pretende estabelecer durante a realização do estágio.

No entanto, esses testemunhos trazem para a análise da atividade de trabalho, na perspectiva da abordagem ergológica, um segundo ponto também fundamental, na medida em que toda atividade de trabalho pressupõe um debate de normas, pressupõe um debate de valores, ou seja, toda atividade de trabalho coloca em debate os valores do conviver. “Assim, mesmo nos menores atos do cotidiano, o trabalho aparece como uma confrontação

permanente com debate de normas, em que esses valores do como conviver estão em jogo” (SCHWARTZ, 2002a, p.119). Trata-se, portanto, de destacar que esses testemunhos feitos pelos sujeitos explicitam uma resistência, uma reação, uma postura de renormalização que se fez visível na situação de trabalho e que nos permite pensar sobre aquelas inúmeras escolhas e decisões que mesmo inerentes a toda atividade de trabalho são quase sempre invisíveis. Em outros termos, esses testemunhos nos remetem para as dimensões do “impossível” e do “invivível” que constituem “o próprio âmago do trabalho”, isto é, nos remetem ao debate de valores – às vezes visíveis e às vezes invisíveis – inerentes a toda atividade de trabalho (SCHWARTZ, 2002a, p.118).

Nesse sentido, ao administrar a situação e colocando em debate os valores do conviver, arbitra a professora: “vamos receber as meninas bem. O que custa? Aí eu acho que todo mundo começou a pensar de outra maneira”. Isso significa destacar que “sempre haverá, nas interfaces e nos acordos de trabalho, ‘brechas de normas’, que exigem que os seres pensantes e deliberantes façam, *hic et nunc*, escolhas para tornar possível a produção” (SCHWARTZ, 2002a, p.117).

Isso significa dizer que em toda situação de trabalho sempre ocorrerão escolhas e decisões, sempre existirão diferentes níveis de adesão ou de resistência. Escolhas e resistências às vezes visíveis e explicitadas, às vezes invisíveis e obscuras. Essas “reações saudáveis” tornam impossível qualquer pretensão de padronização perfeita ou de antecipação total da atividade de trabalho, uma vez que é invivível para o trabalhador deixar de arbitrar, deixar de fazer suas escolhas, deixar de colocar suas normas.

Diante das normas impostas pelo meio de trabalho e pelas distintas situações de trabalho, os trabalhadores sempre encontrarão “brechas de normas” e diante dessas brechas deverão “construir para si mesmos normas para supri-las, para agir e administrar a situação e, a partir daí, produzir, por pouco que seja, bem-estar” (SCHWARTZ, 2002a, p.118).

Há, pois, em toda situação de trabalho um debate no qual a pessoa que trabalha terá sempre de arbitrar entre aquelas normas e valores impostos pelo meio e suas próprias normas e valores. Diz uma professora: “eu até gosto de receber os estagiários, porém eu sou cobrada, sou cobrada no meu tempo, no meu conteúdo. Sou cobrada não só pela secretaria, mas também pela minha própria visão de profissional” (PE13, Escola A2, 2017).

Em suma, há em toda situação de trabalho “a presença do corpo que sente e vigia, que adere a, e seleciona parâmetros variáveis da situação”. Ou seja, “é o conjunto de recursos de nosso corpo que sustenta essa relação polarizada e não simplesmente nossos cálculos

intelectuais” (SCHWARTZ, 2014, p.263). Como exemplo desse corpo que sente, que seleciona, que escolhe e decide, vejamos o testemunho de duas professoras:

É que no começo eu tinha receio, no início eu tinha um receio, pensava que eles iam observar só para depois falar mal. Eu pensava isso. Então, hoje eu não tenho mais essa visão, penso que eu estou contribuindo, e toda vez que alguém fala que é meu estagiário, eu penso que um dia eu precisei, um dia eu fui, então, todas as vezes eu recebo de braços abertos. (PE14, Escola A1, 2017).

É assim, a gente num primeiro momento a gente fica assim impressionada. Nossa! Está me observando, eu vou fazer da melhor maneira possível. Mas, depois não, depois eu fui relaxando e eu procedia da maneira normal, como sempre procedi em sala de aula. Não baqueei em nada e mostrei para elas a realidade da sala de aula da escola pública e como acontecem as aulas e como a gente procede com os alunos. E eu acho que foi muito boa a experiência também. (PE3, Escola B1, 2017).

Ora, toda atividade de trabalho congrega, nas situações de trabalho, uma relação polarizada e, além disso, o estágio, ao envolver em um trabalho comum profissionais de duas instituições que são distintas em seus fins, temporalidades, organização e rotina, exige uma organização que – por meio de um planejamento comum – considere essas distinções.

Os testemunhos feitos pelos professores explicitam situações que comprometem a rotina e o trabalho da escola e da sala de aula, além de também comprometer a própria proposta do estágio e, nesse sentido, parecem indicar que há de se pensar o modelo e a organização do estágio de forma a minimizar as interferências, os impasses e as dificuldades, bem como garantir a realização de um trabalho efetivamente comum.

Falta de clareza e de compreensão do professor da escola em relação à proposta de estágio e a sua participação como supervisor dos estagiários

Lüdke (2015, p.175), discutindo o estágio no processo de formação inicial docente, apresenta um estudo desenvolvido por Albuquerque (2007) que teve como foco a situação do professor da escola que recebe os estagiários. Nesse estudo:

A principal constatação foi a falta de percepção clara do importante papel formador desempenhado pelo trabalho do professor, ao receber os estudantes e abrir para eles o cenário onde se desenrola a peça da educação básica, com os alunos reais e seus pais, as limitações e problemas concretos.

Por seu turno, Benites, Sarti e Souza (2015, p.100-101) também constatam, em seus estudos, que o professor da escola, cuja formação inicial centra-se na docência da educação

básica, “recebe os estagiários sem necessariamente contar com orientações sobre como desempenhar essa função formativa”.

Corroborando com esses resultados, três professores universitários, três professores das escolas e dois estagiários, participantes desta pesquisa, apontam como uma das dificuldades importantes para a realização do estágio a falta de clareza e de compreensão do professor da escola em relação à proposta do estágio e em relação a sua participação como supervisor dos estagiários.

Sobre essa dificuldade, um professor universitário relata que o projeto de estágio realizado na escola – centrado na disciplina de Matemática – foi definido buscando atender à necessidade explicitada pelos professores e pela coordenação da escola em uma reunião realizada no início das atividades do estágio. Relata, ainda, que os estagiários apresentaram resistência no início, alegando que teriam dificuldades para trabalhar essa disciplina. No entanto, segundo o professor, com o apoio e as orientações realizadas na universidade, eles conseguiram realizar o projeto. Considera, ainda, que houve um crescimento significativo das alunas estagiárias, mas avalia que a relação com o campo de estágio foi bastante difícil, uma vez que “a escola ficou cobrando uma postura como se elas [as estagiárias] fossem profissionais” (PU1, Uni A, 2017). Ou seja, para esse professor universitário, a escola, algumas vezes, esquece-se de que o estagiário está ali como um aprendiz da profissão.

Outro professor universitário, analisando as dificuldades percebidas, além de apontar o pouco tempo que o professor da escola tem para supervisionar e dialogar com os estagiários, considera também que os professores da escola “não têm a compreensão que cabe a eles, é claro, esse papel da supervisão. Existe um olhar de que a orientadora é suficiente” (PU3, Uni B, 2017).

Por sua vez, o terceiro professor universitário que faz referência a pouca compreensão demonstrada pelos professores das escolas sobre seu papel de supervisor dos estagiários e de parceiro da universidade nesse processo formativo, aponta também o distanciamento que a universidade mantém da escola de educação básica. Diz ele:

A dificuldade que eu percebo é o seguinte: é que o professor da escola, ele não consegue entender muito bem a relação com a universidade, e como a universidade, também, fica um pouco distante, eu acho que precisava um projeto do órgão inicial, que seria a secretaria da educação, junto com a universidade e junto com a escola, mostrar a importância da universidade na escola e da escola na universidade. (PU1, Uni B, 2017).

Além desses três professores universitários, três professores das escolas, supervisores dos estagiários, ao apontarem a falta ou o pouco diálogo e interação mantidos com os

professores universitários durante a realização do estágio, explicitam suas dúvidas em relação a sua participação e à forma pela qual eles devem conduzir sua atuação como supervisores dos estagiários. Vejamos os testemunhos dados por dois professores:

Então, não há uma ligação muito do que... Vamos falar a mesma linguagem... O que ele [professor universitário] espera? O que ele quer que eu faça? O que ele quer de mim? O que ele pode tirar de mim? O que eu posso tirar dele? (PE10, Escola B3, 2017).

Falta o professor falar: “Professora, tem como você trabalhar um pouco mais isso? Tem como você orientar tal coisa?”. Porque para a gente é uma rotina normal e que a gente faz de olhos fechados, que é uma coisa que a gente faz todo dia, mas que você não sabe que talvez uma coisa simples, é uma dificuldade que seu estagiário tem. Então eu acho que falta [...]: “Professora, o que você acha dessa semana a gente trabalhar tal e tal assunto, tem como você mostrar na prática?”. (PE7, Escola B3, 2017).

Outra professora da escola, ao responder sobre sua participação na elaboração do planejamento das aulas ministradas pelos estagiários, diz não ter nenhuma participação. Em suas palavras: “Não, porque elas nunca me perguntaram, assim, o plano já vem pronto. Elas já prepararam para aplicar aquela aula e eu não sei se eu tenho essa autonomia. Eu não sei se eu posso fazer isso” (PE8, Escola A2, 2017). E em outros momentos da entrevista, falando sobre a supervisão durante a regência, ela diz:

Porque eu acho que não é uma coisa assim, eu não sei se eu tenho esse... eu não sei se eu posso fazer isso, na verdade, porque eu acho que elas já têm uma orientadora, então, eu acho que esse é um papel de orientação. E elas não me perguntam, fico calada, se caso elas me perguntarem, eu falo o que eu penso, às vezes, eu dou alguma dica, alguma coisinha ou outra eu falo, mas assim, explicitamente, mostrar algum erro ou alguma coisa, não.

Já aconteceu de eu ter que interferir em algumas coisas, mas assim questão ortográfica, que eu acho que para os meninos, eu estou lá e se eu estou vendo, eu tenho que orientá-las também, porque se eu estou vendo uma coisa assim que eu acho que afeta os meninos e afeta elas também, aí eu interfiro porque já aconteceu umas duas vezes, mas questão ortográfica mesmo. Agora assim, na dinâmica, no roteiro, na aula eu não interfiro não. (PE8, Escola A2, 2017).

Ora, essa entrevista foi realizada no mês de novembro de 2017, no entanto, em um momento de observação, realizado um pouco antes, em outubro de 2017 e registrado no diário de campo da pesquisa, essa mesma professora já explicitava suas dúvidas e suas inseguranças a respeito do seu papel como supervisora dos estagiários. Vejamos:

Neste dia, foi realizada a primeira observação na Escola A2, onde o grupo do professor universitário PU1, Uni A, realiza o estágio. Cheguei à escola e a

coordenadora me pediu que esperasse a diretora chegar. Logo em seguida, o professor universitário, orientador dos estagiários chegou. Quando ele ia se dirigir à sala do primeiro ano, perguntei se poderia acompanhá-lo, e o professor disse que era melhor que eu fosse para outra sala, porque naquele primeiro ano tinha uma criança autista que, às vezes, alterava a rotina da sala e a professora regente reclama quando fica muita gente na sala. Fui, então, para a sala do outro primeiro ano, da professora PE8. Nesta sala estavam duas estagiárias.

Sentei-me ao lado da professora e falei um pouco sobre a pesquisa. Ela, então, começou a fazer comentários, avaliando o estágio. As estagiárias estavam trabalhando o conteúdo antônimo e sinônimo. A professora disse que as estagiárias não haviam feito nenhuma introdução ou explicação, mas apenas tinham distribuído as folhas contendo atividades sobre o conteúdo. Ela disse não saber se as estagiárias teriam agido assim por terem olhado o conteúdo na matriz curricular daquele mês e terem considerado que aquele conteúdo já tinha sido explicado para as crianças.

A professora disse que além de não terem explicado para as crianças o que é antônimo e sinônimo, a atividade proposta pelas estagiárias trazia palavras soltas sem nenhuma contextualização. Ela disse que costuma trabalhar esses conceitos a partir de um texto, de forma contextualizada. Disse, ainda, que, mesmo que as estagiárias tivessem considerado que era um conteúdo já conhecido pelas crianças, elas deveriam ter feito uma introdução, uma apresentação, e não simplesmente passado as tarefas para as crianças.

A professora também se incomodou quando, no momento da correção realizada no quadro, a estagiária, ao escrever a palavra baixo, misturou letras cursivas e letras em bastão. Segundo a professora, isso não é adequado em uma sala do primeiro ano e acrescentou que estava surpresa com o fato das crianças não terem falado nada, porque elas costumam falar.

A professora disse que não fala nada com as estagiárias porque elas não perguntam, não procuram. Disse ainda que nem o professor universitário, orientador das estagiárias, fazia isso, e que se eles não a pedem, ela não interfere. “Até porque eu não sei se devo”, disse a professora. (Diário de campo, 26 out. 2017).

Esse momento observado, além de exemplificar uma situação na qual o professor supervisor dos estagiários não tem clareza de como deve atuar, explicita o grau de comprometimento do processo formativo quando esse professor deixa de atuar na supervisão.

Como contraponto desse posicionamento, importante registrar o testemunho de duas professoras da escola que, ao falarem sobre como elas atuam na supervisão dos estagiários, dizem que não deixam de intervir caso percebam que isso seja necessário. Em suas palavras:

Não deixo porque a aprendizagem dela é agora. Eu estou contribuindo para a aprendizagem dela. Eu faço com ela aquilo que eu gostaria que tivessem feito comigo no meu estágio. No meu estágio não tinha nada disso. Não tive. Fui mal recebida, teve a primeira escola, fui expulsa da primeira escola, tive que procurar outra. Na outra fui bem recebida, porém, a professora era bem... deixava eu fazer do jeito que eu queria, não fazia colocações. Eu senti falta... (PE13, Escola A2, 2017).

Eu me coloco muito no lugar delas. No início eu já falo para elas que se eu ver que você está fazendo e que vai atrapalhar o que eu estou ensinando, que vai dificultar ou que vai causar alguma dúvida na cabeça do aluno, eu vou interferir, eu falo para elas [...]

Já aconteceu que no meio da aula eu falo: “Espera um pouquinho, deixe eu só...” Igual ... eu estava começando a introduzir a questão da posição do r dentro da palavra. Então, quando eles leram lá uma palavra igual barata, e o aluno leu barrata e ela pegou e repetiu a palavra para ele. Aí, eu pedi licença [...]: “Aqui está escrito

barata, tem duas vogais, uma de cá e outra de cá, o r está no meio, então quando está...” Então eu expliquei para elas: “Olha, eu interferi agora porque é o que eu estou ensinando, se você deixou ele ali errado falar e não explicou, ele vai ficar sem saber e, às vezes, vai atrapalhar o que eu estou fazendo. Então, eu não quero que o seu estágio atrapalhe o meu”. Então, nessa hora eu oriento, porque eu vejo que elas não sabem ainda. Não foram orientadas. Eu faço essa contribuição. “Mas, não para intimidar vocês, mas é que estou vendo que nisso aí vocês ainda não têm experiência, então eu estou falando. (PE11, Escola A1, 2017).

Mas, além dos professores, dois estagiários percebem e apontam dificuldades vivenciadas no que diz respeito à falta de compreensão do professor da escola sobre sua participação nesse processo de formação. Dizem os estagiários:

No início, a [falou o nome da professora da escola] era um pouco assim. Depois como nós fomos ficando amigas, conversando mais, aí ela passou a me ajudar mais, tipo porque eu acho que eu mostrei também que eu não queria observar nada e saber nada. Porque no início ela falava assim: “Ah, tia, qualquer coisa você me fala, tá? Porque você está na faculdade, você sabe mais do que eu”. Eu falava: “Não, professora, eu estou aqui porque eu não sei, você vai ter que me ensinar. Brincava com ela ainda, mas assim era meio que a gente estava como se fosse espiã, aí foi bem complicado. (E10, Uni A, 2017).

Os professores... eles... os de lá da escola eles não estão... eles não têm... eles não entendem a importância de... e eles passaram por isso, mas eles não entendem a importância disso que é pra gente [...] Eles não entendem, eles não sabem e lá não tem estrutura. Não é culpa, não é que seja culpa deles, né? Porque eles não têm estrutura pra isso, porque eles já têm coisa pra fazer, eles já têm os relatórios, eles já têm os meninos que eles têm que prestar atenção, tem coordenação no pé, tem pai no pé, tem a secretaria que fica... então, assim, é muita coisa e mais uma coisa para eles se preocuparem, sendo que eles sabem que a gente tem um professor aqui, então eles sabem que não é obrigação deles. (E9, Uni B, 2017).

Assim, os estagiários também percebem os limites e os problemas advindos da falta de compreensão sobre a participação do professor da escola na supervisão do estágio, além de perceberem as dificuldades organizacionais e estruturais que concorrem para limitar e comprometer essa supervisão.

Ademais, durante as observações realizadas, percebeu-se que, em algumas escolas, os professores contam com apenas um momento durante toda a semana para fazer atividades fora da sala de aula. Esse momento se dá quando as crianças têm aula de educação física. Inclusive, a entrevista para este estudo somente teve condição de ser feita aproveitando esse momento. Talvez, por isso percebeu-se ainda que, quando os estagiários assumem a regência de classe, muitos professores, ao avaliarem que os estudantes estagiários têm certo domínio da sala, aproveitam para ir ao laboratório de informática ou para a sala de professores.

Considerando que os professores supervisores não ficam com os estagiários todo o tempo, os estagiários permanecem fazendo as atividades de regência sem nenhuma supervisão por boa parte do tempo. Essa situação foi apontada por uma estagiária como uma dificuldade. Diz ela:

O professor regente da sala de aula ficar dentro da sala de aula, porque era para acontecer isso. Eu acho que tinha que pegar mais firme nessa parte. Igual eu e a Karina estamos dando aula e a professora não assistiu nenhuma aula da gente. E ela tem que fazer a avaliação... Ela não fica. Então, eu acho que nessa parte tinha que ser mais puxado. Igual a professora não fica na sala e ela tem que avaliar a gente, tem uma ficha de todos os dias, tem um monte de pontos lá e ela tem que avaliar a gente. E ela não fica dentro da sala de aula... Não ficou. Ela vai lá pega alguma coisa dentro do armário dela, olha como que está os alunos, mas ela não assiste nenhuma aula nossa. (E11, Uni A, 2017).

São testemunhos que demonstram a lacuna percebida e analisada por Benites, Sarti e Souza (2015) – inclusive na legislação que regulamenta o estágio não somente do curso de Pedagogia, mas das diferentes licenciaturas no Brasil – sobre a definição e orientação em relação à função formativa do professor da educação básica que atua na supervisão dos estágios. Demonstram ainda a fundamental importância de um planejamento criterioso que busque romper com a indefinição sobre “os vínculos a serem estabelecidos entre as instituições de formação inicial e os sistemas escolares, bem como às formas de supervisão e orientação dos estagiários” (BENITES; SARTI; SOUZA, 2015, p.102). Ou seja, são testemunhos que evidenciam uma lacuna nas normas antecedentes ou nos prescritos institucionalizados e formais relacionados à tarefa a ser desempenhada pelo professor da escola, na condição de partícipe na formação do estagiário.

No entanto, além de apontar essa lacuna, esses testemunhos dão conta da singularidade de cada situação de trabalho que se constitui também por meio das arbitragens, das normas antecedentes construídas e definidas pelo próprio sujeito da atividade. São, portanto, testemunhos que dão conta da presença permanente do debate de valores, das decisões e escolhas realizadas de acordo com a experiência sempre singular de cada pessoa que realiza o trabalho.

Assim, a presença de um corpo-si que sente, arbitra, escolhe e decide pode ser percebida quando observamos o testemunho dos professores das escolas. Nesse sentido, vimos que uma professora, diante da falta de clareza dos prescritos institucionalizados, pensa e considera: “eu não interfiro não [...] acho que elas já têm uma orientadora [...] não sei se devo”; enquanto outra professora, perante a mesma situação de carência de prescritos claros,

diz: “não deixo porque a aprendizagem dela é agora [...] eu faço com ela aquilo que eu gostaria que tivessem feito comigo no meu estágio”.

Além disso, temos também o testemunho da professora supervisora, referido anteriormente, que percebendo a dificuldade importante demonstrada pelo estagiário para realizar a atividade de regência, diz que “não tem coragem” de deixar o estagiário sozinho com a turma.

Em síntese, aqui novamente parece ficar indicada a importância de um planejamento comum, de um trabalho comum que possa minimizar a falta de clareza e de compreensão da participação do professor da escola, no processo de formação do estagiário. Falta de clareza e de compreensão que começa desde a legislação pensada para o estágio.

Trata-se de dizer que superar minimamente a falta de clareza em relação ao que compete ao professor da escola, nesse processo de formação inicial, explicitada nos testemunhos dos participantes deste estudo, constitui-se como uma exigência, tendo em vista a orientação do estágio, a supervisão do estágio e, portanto, o próprio processo formativo do futuro professor.

Distância entre a universidade e a escola/Falta conhecimento e compreensão sobre o trabalho do professor da escola de ensino fundamental

Dois professores universitários e três professores das escolas apontam como uma das dificuldades percebidas durante a realização do estágio a distância entre a universidade e a escola e, em certa medida, como consequência dessa distância, o conhecimento pouco aprofundado ou insuficiente, por parte da universidade, sobre o trabalho, sobre *o métier* exercido pelo professor do ensino fundamental. Esses testemunhos têm como questão de fundo uma problemática, permanentemente, analisada e enfrentada nos estudos e nos programas de formação docente e no estágio, que diz respeito à discussão sobre a dicotomia teoria/prática. Vejamos o que dizem os professores universitários:

A primeira coisa que eu percebi nesses anos todos é a questão teoria e prática. Porque às vezes: “Ah, mas você fala isso, mas na escola” [...] E outra questão que os professores falam: “Essas meninas chegam com mudanças, mas na hora do vamos ver não vai adiantar nada”. (PU2, Uni A, 2017).

A dificuldade que eu vejo é essa distância, era preciso aproximar mais e esse aproximar, compreendendo que a universidade é o espaço de formação maior, mas ela não devia estar tão distante. Porque como nós fazemos em bloco, o nosso ensino, ensino fundamental I, ensino fundamental II, ensino médio e a universidade... parece que a cultura criou essa ideia de que um espaço é diferente do outro e esquece da

articulação e esse distanciamento é muito nisso. Tanto é que, o professor da escola quando vai à universidade, ele parece que não tem lugar, ele saiu de lá, mas ele não encontra lugar. Eu acho que precisa estreitar essas relações, essa é uma questão cultural e ela precisa ser feita a partir das políticas dos formadores, da instituição, secretaria da educação com a universidade, com a escola, e fazer...

Inclusive, o nosso projeto de formação que tenta levar o professor, às vezes, não consegue, devido ao trabalho, à carga horária, às condições. Então, eu vejo essa dificuldade, que precisaria haver uma articulação maior, uma política de trabalho interna entre a secretaria, a universidade e a escola mais aproximada. Que é um projeto maior, eu espero que isso seja realizado, mas diante das condições que a gente vive eu não sei se isso vai ser facilitado em um tempo rápido, a não ser que as próximas gerações criem essa consciência. (PU1, Uni B, 2017).

Essa questão abordada pelos dois professores universitários é também colocada, mediante um prisma distinto, por três professores das escolas. Uma das professoras que supervisiona os estagiários aponta como uma dificuldade importante a idealização do trabalho do professor e a idealização da criança, que a universidade promove, durante o processo de formação docente. Uma idealização que, segundo a professora, não considera as dificuldades impostas pelas condições reais do trabalho, assim como não pensa o aluno em suas diferenças. Diz a professora:

Eu acho que, enquanto estudantes, a gente idealiza uma criança, a gente estuda aquela criança ideal. Aquela que vai te responder de uma determinada maneira aquilo que você está propondo. É aquela que está aberta a receber o conhecimento e para construí-lo com você. E quando você chega à escola não é bem assim, a gente encontra muitas dificuldades. É uma família que às vezes é desestruturada e que não dá o devido valor à educação. Que deixa a criança sozinha na escola, que ela se vire sozinha aqui e em casa ela não tem apoio nenhum. E como a gente também encontra aquela criança ideal, ela também está aqui. São realidades diferentes e que a gente nem sempre sabe lidar com isso. Tem aquelas crianças que às vezes estão desmotivadas e vêm para a escola porque tem que vir e porque a mãe obriga, mas ela não quer estar aqui. E a gente tem muitas dificuldades sim, mas é envolver aquela criança e despertar nela o desejo de aprender. Eu acho que essa é a principal dificuldade que nós temos hoje, despertar neles o interesse em aprender. (PE3, Escola B1, 2017).

Adotando uma perspectiva similar, duas professoras da escola consideram que uma das dificuldades importantes resulta do pouco conhecimento ou de um conhecimento não aprofundado da universidade em relação ao trabalho que o professor da escola de ensino fundamental realiza, na medida em que universidade e escola têm atuações formativas distintas. Em outros termos, o professor universitário e o professor da escola exercem cada qual um *métier* distinto. Nas palavras das professoras:

A maioria deles que estão na universidade já são focados para lá. Quase você não vê um professor que é do ensino fundamental trabalhar na universidade. Então, eu acho que a prática e a experiência mesmo o professor não tem [...] Então, eu acho que se

fosse um professor que tem experiência no ensino fundamental lá com as estagiárias, talvez, elas tivessem um resultado melhor. (PE11, Escola A1, 2017).

Tem uma diferença, não é? Até porque faculdade é para adulto, e o ensino fundamental atua mais com criança. Então, tem uma diferença, e a universidade faz uma pesquisa por alto, acredito que não aprofunda muito, acredito que tem que conhecer mais esse tempo do professor da escola do ensino fundamental, porque eu acredito que existe uma diferença, uma compreensão às vezes diferente, e isso dificulta essa relação. (PE4, Escola B3, 2017).

“Uma compreensão às vezes diferente e isso dificulta essa relação”. Detendo-nos um pouco na fala dessa professora e considerando também o que dizem os professores universitários e a outra professora da escola sobre um processo de idealização que não dá conta da atividade docente tal qual ela se realiza, em seus dramas cotidianos, em seus debates permanentes, em seus constrangimentos e em sua incontingência, uma questão parece se impor. Será que, mediante esses testemunhos, a noção de exterritorialidade não se apresenta como rica e bastante profícua ao nos permitir pensar sobre a parcialidade e sobre a limitação dos conhecimentos construídos nos dois registros? Isto é, nos permite pensar sobre os limites dos conhecimentos construídos em aderência e em desaderência e, nesse sentido, nos permite pensar sobre a importância de uma abertura para dialogar e aprender com os outros.

Afinal, professores universitários, que atuam como orientadores dos estagiários, e professores da escola, que atuam como supervisores dos estagiários, têm a mesma profissão, mas não exercem o mesmo *métier*. Afinal, o trabalho entendido como uma experiência ensina, transforma e traz novas complexidades que o conhecimento em desaderência não consegue antecipar totalmente, dado que o conhecimento aderente não cessa de renormalizar, testar a validade, a viabilidade e a pertinência do conhecimento instituído, além de propor novos caminhos. Todavia, por outro lado, o conhecimento em desaderência é indispensável para que o conhecimento em aderência, construído em contexto, amplie e compreenda seus próprios limites e sua própria força.

Nesse sentido, refletindo com base nos pressupostos da abordagem ergológica do trabalho, verificamos que se trata de testemunhos que parecem indicar a necessidade da construção de espaços dialógicos nos quais prevaleça não um monólogo no qual se reconhece apenas um dos polos de construção do conhecimento, mas um diálogo no qual ambos os polos sejam reconhecidos: o polo um e o polo dois. Espaços nos quais professores da universidade e professores das escolas, na condição de formadores dos futuros professores, partilhem e compartilhem os conhecimentos, os valores e as atividades que constituem o trabalho docente.

Falta acompanhamento por parte do professor universitário/Trabalho fragmentado que não acompanha a rotina de trabalho da escola

Uma professora da escola considera que os professores universitários, orientadores dos estagiários, têm um tempo escasso para realizar essa tarefa, uma vez que orientam, ao mesmo tempo, um número grande de alunos. Reconhece que essa orientação é fundamental, mas avalia que, às vezes, o acompanhamento aos estagiários deixa a desejar. Diz ela:

Eu acho que ela tem muitas meninas para orientar de uma vez só. Então, às vezes, o que ela poderia ter percebido se ela tivesse ficado lá no meu lugar, de repente, ela não vai perceber porque ela ficou um pouquinho lá, um pouquinho na outra sala. Então, eu acho que o tempo... são muitas estagiárias para uma professora só acompanhar do jeito que eu acho que elas precisavam acompanhar, porque a gente não pode esquecer que essas meninas ainda estão na universidade. A gente não pode... elas não têm culpa, por exemplo, assim de uma coisa que a gente acha que elas poderiam ter feito e não fizeram. Elas estão aprendendo. Eu acho que a professora orientadora, se ela tivesse mais tempo de estar ali observando, de estar ali participando, orientando as meninas...

Por exemplo, eu acho que as meninas que estão numa série inicial, que para nós o primeiro, o segundo e terceiro ano são as séries iniciais que a gente conta como alfabetização, elas poderiam ter um olhar mais alfabetizador nas atividades, no desenvolver da aula, nas atividades, naquilo que a gente fala. Eu acho que elas têm que serem orientadas para isso. Que elas estão em uma sala em que as crianças não estão todas alfabetizadas. E tem algumas coisas que fazem diferença, por exemplo, nós do município temos uma rotina que tem que ser seguida. Eu percebo que o plano delas não é em cima dessa rotina. Então, eu acho que já é uma coisa que quebra o que os meninos estão meio que acostumados. Eu creio que para elas também seria interessante ter essa vivência [...], mas eu não sei se é uma coisa da matriz da instituição, da universidade que tem que seguir um plano de uma forma ou se elas têm de adequar à escola que elas estão. Não sei como que isso funciona direito. De repente eu esteja falando aqui uma coisa que poderia ser feito, mas não pode por outra [questão]. (PE8, Escola A2, 2017).

São muitas as perguntas colocadas por essa professora, perguntas que parecem indicar um trabalho de formação no qual não há um planejamento que oriente, direcione, defina posturas e propostas comuns para os professores formadores. Perguntas que parecem evidenciar um processo formativo que não dá conta de questões importantes que envolvem o trabalho a ser aprendido e ensinado. Afinal, “tem algumas coisas que fazem a diferença”, que envolvem “um olhar mais alfabetizador”. Envolvem pensar as contradições e polarizações, por exemplo, em relação à importância da rotina no processo ensino-aprendizagem de crianças e, ao mesmo tempo, à necessidade de inovar e fazer diferente.

No entanto, além dessa professora, duas outras docentes que supervisionam os estagiários em uma escola de tempo integral, também pensando acerca do processo de orientação dos estagiários e do trabalho realizado durante o estágio, consideram que a forma

de acompanhamento, observação e atuação na regência das aulas, feito pelo grupo de estagiários, não consegue apreender o trabalho da escola em sua dinâmica e em sua plenitude, visto que esse acompanhamento ocorre de maneira muito fragmentada. Essa fragmentação, segundo o testemunho das docentes, compromete a percepção e o conhecimento do trabalho da escola e dos professores em sua continuidade, rotina e inteireza. Vejamos os testemunhos feitos pelas duas professoras:

Outra coisa que eu vejo é que a escola tem parceria com a faculdade e aí eles vêm meio período, mas a escola não é de meio período, a escola é de tempo integral. Então, fica muito fragmentado para eles. Então, essa prática ela vai fragmentada. Então, meu aluno e minha aula de manhã é uma e a tarde é outra. O aluno é outro, o professor é outro. No sentido não de mudar o professor, mas de mudar a exigência, por exemplo, o aluno está mais cansado e está quente, está calor, sala superlotada, tem menos aulas também, porque de manhã tem mais, também devido ao calor e tudo mais. Então, assim, se o estágio é em uma escola de tempo integral, eu acho que deveria ser um estagiário de tempo integral. Porque ele vai ver tudo pelas metades. Então, aqui ele está pela metade. E o resto? Até mesmo para ele entender a dinâmica de manhã e entender que é uma sequência da dinâmica da tarde. E essa sequência, o que é feito com ela? Porque deixa a desejar, porque ele está vendo só uma parte ali, mas e a outra? O que aconteceu com a outra? Eles deveriam tirar pelo menos uma parte dessas aulas, por exemplo, são dez aulas, pelo menos três para eles ficarem o dia todo. Ou, então, vem um dia à tarde e outro dia de manhã. Eu acho que seria melhor do que do jeito que estão fazendo só de manhã. (PE7, Escola B3, 2017).

Eu acredito que ele devia ser organizado de uma forma diferente, por exemplo [...], eu acredito que ele deveria acontecer uma semana de estágio, de forma sequencial, porque eu acompanho direitinho os acontecimentos, porque às vezes está acontecendo um imprevisto ali, que para mim não é imprevisto, porque eu reconheço, eu sei que estava ali na flor da pele para acontecer. Eu acredito que se fosse mais frequente assim a frequência, seria melhor para elas. Elas pegariam uma sequência maior, tanto em relação ao conteúdo como em relação à rotina da turma mesmo. É muito fragmentado, principalmente em relação à escola de tempo integral. (PE10, Escola B3, 2017).

Em suma, as professoras destacam a importância de uma apropriação e de um conhecimento amplo sobre a rotina, sobre o cotidiano da escola, sobre o cotidiano da sala de aula, para a compreensão dos desafios que fazem parte do trabalho do docente do ensino fundamental e que vão dando a esse docente a condição de reconhecer e de atuar sobre aquilo que está “ali na flor da pele para acontecer” e que para aquele que vê de fora ou de maneira fragmentada e superficial aparece como “um imprevisto”.

Essa percepção sobre a fragmentação em relação ao acompanhamento do trabalho que a escola e o professor realizam foi também apontada por uma estagiária. Em sua percepção:

A ida somente às terças já era um desafio e quando a escola tinha alguma coisa, algum evento, alguma coisa que acontecia de última hora na terça comprometia mais ainda. E também acompanhar o que a professora faz somente um dia da semana

...você não acompanha o processo, você só pega partes dele. É como se você nunca... eu nunca vi o fenômeno, eu vi só algumas perspectivas, algumas partes dele. (E12, Uni B, 2017).

Mas, além de apontar a fragmentação na organização das atividades do estágio, uma das professoras, avaliando a orientação dada aos estagiários pelo professor universitário, diz que “falta um pouquinho de orientação para eles”, ou seja, segundo o testemunho dessa professora, a orientação “solta muito os estagiários e diz: – vai lá e faz. Então, não tem uma orientação de: – olha, faz isso... e, quando elas vão dar aula! Tadinhas!” (PE7, Escola B3, 2017).

Corroborando com esses testemunhos, três outras menções feitas pelos professores das escolas também indicam certa insatisfação em relação ao acompanhamento e à orientação realizada pelo professor universitário. Dois professores se ressentem da ausência do professor universitário, especialmente durante as atividades de regência de classe realizada pelos estagiários:

Porque no meu pensamento a professora de estágio ela tem que orientar as estagiárias e ela tem que estar na sala pelo menos uma vez, assistir uma aula. Ela passa pela sala, ela só me cumprimenta e pergunta: “Está tudo bem, professora?” E eu: “Tudo bem”. Ela não entra, não assiste. Se ela observou a aula foi cinco minutos, no máximo. Eu acho isso pouco para ela dar um feedback para o aluno dela, que é a estagiária, no caso. Eu acho que ficou devendo. (PE13, Escola A2, 2017).

Então, aquele negócio de só passar e olhar na porta, eu acho que não funciona, eu acho que deveria sentar em uma aula de regência e ele também observar [...] Então, eu acho que deveria e falta um pouco dele, pelo menos uma aula ele sentar e acompanhar. Sentar ali e observar o começo, o meio e o fim. Não é um pedaço, é a aula, entendeu? Então, eu acho que por uma aula dá para ele observar. E dentro disso daí ele orientar lá na sala. Olha, gente tem que fazer assim. (PE7, Escola B3, 2017).

Outra professora que recebeu um estagiário que apresentou muitas limitações, avalia: “Esse ano eu senti um pouquinho de falta de orientação. Não sei se é a questão dele [o estagiário] porque ele necessita mais. Então, eu achei que faltou um pouquinho mais de orientação” (PE6, Escola A1, 2017).

Neste ponto, importante registrar que os professores universitários da Uni A, durante o período investigado neste estudo, conforme referência feita anteriormente, orientavam, cada qual, um grupo de dezoito estagiários que realizavam suas atividades, de maneira simultânea, em duas instituições de ensino fundamental. Cada escola recebia um grupo de nove estudantes e os professores orientadores tinham de intercalar o acompanhamento, dividindo o tempo

entre as duas escolas. Essa organização, sem dúvida, limitava e comprometia a possibilidade de os professores acompanharem e observarem as atividades desenvolvidas pelos estagiários.

Por seu turno, durante as observações realizadas, percebeu-se que os professores universitários da Uni B fazem a opção de não entrar nas salas de aula para acompanhar as atividades de regência desenvolvidas pelos estagiários. Durante as entrevistas, eles falaram sobre essa opção. Vejamos como eles avaliam e por que optam por assim proceder:

A questão é o seguinte... Porque a sala, nós já colocamos dupla ou trio, as salas geralmente são cheias, aí o que ocorre, eu entrava em outros momentos e eu percebo que a minha entrada desarticula muito, porque os meninos têm uma visão minha, como professor da universidade, e eles ficam numa expectativa muito grande. Eu percebi que as estagiárias ficavam incomodadas porque elas se sentiam avaliadas pelo professor e percebi, também, que os alunos criavam um espaço que era difícil de voltar o controle, então conversei com os professores e optei por fazer um diálogo com o professor e com o aluno, a fazer essas interferências, porque todas as experiências que eu tive de entrada, elas criaram muito mais uma desorganização do que uma observação, porque a relação dos alunos é de muita curiosidade e eles não entendem que a gente está ali no trabalho e, às vezes, eles querem até atenção para vir conversar comigo, então, eu resolvi fazer essa relação com o professor e com o aluno, como mediador. (PU1, Uni B, 2017).

A minha postura é sempre de esperar que elas me chamem. Então, elas me convidam. Então, em alguns momentos elas vão na sala e dizem assim: “Professora, você pode vir agora, que vai acontecer um momento de síntese e vai acontecer um momento que as crianças vão debater o que estão aprendendo, vai acontecer um momento em que...”. Aquele momento que elas acham que eu devo ver. Então, as crianças produziram uma pecinha de teatro e vão apresentar ou vão dramatizar o conteúdo. Então, eu realmente fico aguardando as demandas. E é interessante isso [...], porque é muito distinto o estagiário vir te convidar para ver o trabalho que ele está fazendo, de você ir fiscalizar o que ele está fazendo. Então, eu gosto que ele construa uma alegria, uma entrega, uma realização, uma afinidade com aquilo que ele está produzindo com a criança. E o desejo de mostrar aquilo que ele foi capaz de sistematizar, construir, ajudar a criança a aprender [...] Então, não construo uma artificialidade observadora, mas sim uma pessoa que está ali disponível para o diálogo e para estar junto [...] Eu já fiz isso, durante muitos anos, no momento em que eu estava dentro da sala. E o que eu percebi? Elas não davam aula para as crianças. Elas davam aulas para mim, tanto é que elas ficavam me olhando. Então, elas estavam conversando comigo e esqueciam das crianças e se tinha uma criança com a mão levantada porque queria falar, ela nem via a criança, porque ela estava entregue a mim e entregue à nota que ela vai receber. Porque achava que eu estava ali para atribuir uma nota. (PU3, Uni B, 2017).

É o momento deles se exporem. Porque eu acho que é um constrangimento [...] Eles têm que ter liberdade de conduzir por eles mesmos aquela sala. No máximo, tem a professora regente que fica lá para acompanhá-los até para fazer uma avaliação posterior a respeito do processo deles. Mas, eu acho que eles têm que ter a liberdade e a atitude de comandar aquela sala. (PU2, Uni B, 2017).

Há, pois, nos testemunhos feitos pelos professores e pelos estagiários dizeres que trazem aspectos importantes que precisam ser considerados e dialogados. É o caso, por exemplo, da necessidade de se pensar propostas comuns para um trabalho comum dos professores formadores e da necessidade de se conhecer a rotina de trabalho da escola e da

sala de aula, na medida em que essa rotina do trabalho é parte importante do processo de ensino-aprendizagem de crianças.

Por fim, vale registrar que um dos professores da escola aponta como um aspecto importante a presença sempre constante do professor universitário na escola, na medida em que essa presença que, segundo o professor, garante segurança aos estagiários e favorece o seu processo formativo não é uma realidade em outros cursos e programas de formação. Diz o professor:

Na verdade o estágio realizado aqui... Eu achei assim interessante que a orientadora sempre está aqui [...] Então, eu acho que facilita principalmente para elas [estagiárias]. No meu caso [...] não tinha esse orientador, eu vinha para o campo só. Eu ia para a escola sozinho e o orientador... só teve assim, disse que tinha umas visitas, o orientador só vinha uma vez. Ele foi uma vez lá na escola. E delas aqui eu percebi que é diferente, eu percebi que o orientador está sempre na escola. Então, isso aí eu acho que facilita muito o trabalho. (PE17, Escola B2, 2017).

O testemunho feito por esse professor da escola, destacando a presença constante do professor universitário no campo de estágio e a importância disso para garantir segurança e apoio aos estagiários, aponta para o reconhecimento do estágio como um momento formativo importante que, apesar dos inúmeros limites e dificuldades, tem também aspectos positivos e inúmeras potencialidades e possibilidades. Essas potencialidades e possibilidades foram também pensadas e analisadas pelos sujeitos envolvidos com o estágio e partícipes desta investigação e são apresentados e analisados na seção que se segue.

3.4.4 Potencialidades e possibilidades da atividade de trabalho realizada durante o estágio

Pensar a atividade de trabalho docente no âmbito do estágio na perspectiva de minimamente compreendê-la passa por pensar seus limites, entraves e dificuldades, mas passa também por pensar o potencial e o espaço de possibilidades que a permeiam. Nesse sentido, continuando a análise aqui construída, a atenção se volta para aquilo que os professores e os estagiários apontam considerando as potencialidades e as possibilidades da atividade de trabalho realizada durante o estágio no processo de formar o novo professor.

Para melhor visualização daquilo que dizem os professores universitários, os professores das escolas e os estagiários, vejamos o Quadro 19, apresentado a seguir:

Quadro 19 - Potencialidades e possibilidades da atividade de trabalho realizada durante o estágio, apontadas pelos professores universitários, professores das escolas e estagiários

A atividade de trabalho realizada durante o estágio possibilita e tem potencial para:	Professores universitários – total: 5 N. de referências	Professores das escolas – total: 17 N. de referências	Estagiários – total: 19 N. de referências	Total: 41
Conhecer a atividade real de trabalho e romper com sua idealização/Promover a relação teoria-prática.	2	13	11	25
Contribuir com a escola, levando inovações pedagógicas e didáticas/ Proporcionar momentos ricos de diálogo e de troca de experiências.	1	5	3	9
Construir uma parceria afinada que permita o bom desenvolvimento dos projetos de estágio e formação continuada para os profissionais da escola.	1	2	-	3
Contribuir na preparação de profissionais da educação.	1	-	-	1
Reforçar o papel político a ser desempenhado pelos professores em relação à problemática da infância.	1	-	-	1
Promover o diálogo e a interação com as demais disciplinas do curso de formação.	1	-	-	1
Não explicitou.	-	-	3	3

Fonte: Dados da pesquisa.

Também quando falaram sobre as potencialidades e possibilidades do estágio, os professores universitários, os professores das escolas e os estagiários fizeram referência a mais de um aspecto. No entanto, parece importante destacar que enquanto um professor universitário refere-se à contribuição do estágio na preparação dos profissionais da educação, nenhum professor da escola considerou esse aspecto. Para uma maior compreensão daquilo que eles dizem, vejamos com mais detalhes alguns dos testemunhos.

Conhecer a atividade real de trabalho e romper com sua idealização/Promover a relação teoria-prática

Quando se analisam as possibilidades e as potencialidades de contribuição que o estágio tem no processo de formar para o trabalho e para a profissão docente, o maior número de referências feitas volta-se para a possibilidade que esse momento formativo tem de aproximar o estudante aprendiz do contexto e da própria atividade de trabalho que o professor da educação básica realiza na escola de ensino fundamental. Ou seja, o estágio, na percepção

de alguns professores e estagiários, constitui-se como um momento importante que possibilita o conhecimento da atividade real de trabalho e permite ao aluno decidir se ele quer ou não abraçar a profissão docente.

Alguns professores das escolas apontam o estágio como uma oportunidade fundamental considerando a relação teoria e prática, “porque é observando que se aprende [...] vamos ter a teoria e a prática juntas” (PE6, Escola A1, 2017), ou ainda “eles vão estar atuando mesmo no que eles estão estudando, eles vão ver a relação daí” (PE4, Escola B3, 2017).

Um dos professores da escola diz: “Eu acho importante para elas, realmente, cair a ficha... se estão no caminho certo ou não” (PE2, Escola B1, 2017). E adotando essa mesma linha de pensamento, outros docentes das escolas testemunham:

Porque tem a experiência crua mesmo, porque elas vivem a rotina do dia a dia na escola, do barulho, de tudo, do calor, tudo isso influencia, aí pensa: “Meu, é muito bom, eu quero isso”, ou não. Porque tem gente que só descobre mesmo. E eu acho importante. (PE2, Escola B1, 2017).

Cada dia a gente encontra um desafio, então, para eles saber lidar com... eu penso que há possibilidades [...] Eu tive uma estagiária que ela falou: “Não é isso que eu quero. Eu posso até formar, mas eu não quero ser professora não. Eu posso até formar, mas eu não quero atuar em sala de aula”. Então eu acho que é importante o estágio. (PE11, Escola A1, 2017).

Eu acredito que é muito importante para o estagiário, realmente, tem que acontecer. Porque é o momento que ele, realmente, vai ter certeza do que ele quer. Ali na prática... Porque o que acontece, na teoria é tudo assim, é real, só que a dificuldade está camuflada, querendo ou não, é idealizada. Então, quando você vem para a prática, você consegue perceber situações que você não tinha lá, na teoria, que você não percebia ali. Então, para ele é muito importante e esse diálogo: “Professora, por que você fez isso?”. Então, às vezes elas chegam: “Por que você agiu dessa forma?”. Então, assim, saber o porquê ou como ela tem que agir. Como eu faço para esses meninos prestarem atenção aqui em mim? E o perceber, o que eu posso utilizar. Principalmente na escola pública, eu não tenho grandes recursos para trazer para o aluno. Então, quando ele observa o que o professor faz com o giz, um quadro e uns papeizinhos que ele tem ali. Então, assim eu acredito que isso seja importante para ele. E eu acredito que a universidade pretende isso também ao trazer ele para o estágio. (PE10, Escola B3, 2017).

Tem pessoas que nunca foram à escola, não sabem como é uma escola, como que funciona. Tanto que tinha uma que ficava lá quase encostada no quadro, com medo, depois que elas foram se soltando. Porque foram pegando mais firmeza, mais segurança dentro da sala. Então, o estágio é para isso, para te fortalecer. (PE12, Escola B2, 2017).

São testemunhos que, ao ressaltarem a importância do estágio para o conhecimento da atividade real de trabalho, destacam a “experiência crua” que ensina a ter, por exemplo, “mais firmeza, mais segurança dentro de sala”. Ademais, o estágio permite a percepção de que a sala

de aula demanda conhecimentos que vão além dos conteúdos das disciplinas, conforme atesta o professor de Matemática. Diz ele:

Às vezes, a gente entra em um curso de licenciatura e vê ele de uma forma e na hora que chega à escola é completamente diferente. Eu vejo como exemplo o meu curso de Matemática. O curso era um curso muito difícil, pesado mesmo, tinha que estudar bastante. Só que o meu curso focava ali nos conteúdos e naquela didática ali das teorias, só que eu acho que é uma das falhas, não tinha um momento no curso que tinha uma disciplina assim, por exemplo, para mostrar para a gente essa dificuldade que a gente teria na escola e como seria a prática mesmo. E, às vezes, tem algumas coisas teóricas que, quando você leva para a prática, você vê que é difícil, às vezes, tem umas que nem funcionam. (PE17, Escola B2, 2017).

Concordando com esse entendimento, um dos professores universitários considera que “essa vivência que eles têm ali, das dificuldades, da forma como acontece, é fundamental” (PU2, Uni B, 2017). Já outro pondera:

Dentro do limite tem possibilidade sim [...] Tanto é que pode entrevistar os alunos. Os alunos veem que depois do estágio eles percebem a diferença, eles entram em contato, eles tiram aquela fantasia da escola idealizada, eles vão viver a realidade, muitos acham com muita dificuldade, outros acreditam no projeto. (PU1, Uni B, 2017).

Assim, o professor considera que a atividade de estágio, apesar dos limites, faz diferença no processo formativo dos estagiários e contribui para a não idealização da escola. Para os alunos aprendizes, o estágio “é o ponta pé inicial [...] abre mais pra gente, pra experiência da sala de aula, da relação” (E5, Uni B, 2017). Vejamos mais alguns testemunhos dos estagiários:

Você chega para ver como que é na prática, então, isso faz toda diferença na nossa formação. Porque só teoria não dá e também só prática também não dá. Então, os dois juntos porque nesse caso a relação da faculdade e a escola é uma relação entre a teoria e a prática, né? E é muito importante pra nossa formação. Fez toda diferença na minha formação. (E2, Uni B, 2017).

Bom, o que é importante e tem sido muito discutido, essa relação teoria e prática, né? Porque eles falam que ficam muito focado na teoria e a prática sempre deixa de lado, mas eu acho que sem a teoria não tem como ter essa prática. Então, eu acho assim que o estágio oferece muita contribuição na prática, porque a gente vai pra prática mesmo e também a contribuição teórica, né? Eu acho que na faculdade nós vemos os teóricos, as teorias, Vygotsky ... só que na sala de aula a gente não pode usar esses termos com as crianças, né? Mas a gente tem que internalizar o máximo, esse processo de leitura da teoria tem que ser frequente, a gente tem que ler bastante pra que na hora a gente não saia do que a gente pensa... (E17, Uni B, 2017).

Claro que cada momento tem sua importância, mas eu acho que até agora, no meu processo de formação, com certeza, o estágio foi o mais importante [...] É muito diferente você ouvir falar sobre e você ir lá e conhecer. Até então, aqui na faculdade, eu só tinha ouvido falar como ensinar uma criança, como estar numa sala de aula, como dar aula, como iniciar as regências, como finalizar, eu só tinha ouvido falar sobre, a partir da experiência de outros e no estágio eu pude sentir um pouco, claro, que não por completo, né? Ser professora ainda assim, ainda que o estágio possibilite a experiência, ser professora todos os dias é diferente. Mas foi como se fosse uma amostra e que fez eu conhecer. Que me deu a chance de conhecer um pouquinho do que é a profissão, do que é estar em sala de aula. Então, eu acho que foi o momento mais importante até agora, talvez nem as regências, mas como eu disse, talvez a escrita do relatório tenha feito eu repensar três anos de curso, em uma semana. (E12, Uni B, 2017).

Percebe-se, portanto, que o conhecimento da atividade real do trabalho, a superação de uma situação de idealização e uma maior interlocução entre a formação e o trabalho, entre a experiência e o conceito, pois “é muito diferente você ouvir falar sobre e você ir lá e conhecer”, constituem-se como as possibilidades ou como as potencialidades mais importantes que o estágio traz, na perspectiva dos participantes deste estudo. O conhecimento da atividade real, segundo esses interlocutores, contribui, entre outras coisas, para que o estagiário perceba que a atividade de trabalho realizada na sala de aula demanda conhecimentos específicos, bem como constitui-se como um espaço no qual esses conhecimentos são também construídos.

Contribuir com a escola, levando inovações pedagógicas e didáticas/ Proporcionar momentos ricos de diálogo e de troca de experiências

O segundo maior número de referências feitas sobre as possibilidades de contribuição que o momento do estágio traz para o processo de conhecer o trabalho e a profissão docente volta-se para a possibilidade de troca, de aprendizagens mútuas. Diz respeito à possibilidade que existe tanto dos estagiários, no seu processo de formação inicial, quanto dos professores e das crianças, no exercício de ensinar e de aprender, de ganharem, com as atividades propostas pelo estágio.

Com esse entendimento, diz um professor universitário:

Eu acho assim que o estagiário, ele além de aprender, ele contribui. Ele contribui muito para a escola, porque ele traz, quando eles estão num processo de fazer um planejamento e tudo, eles trazem dinâmicas novas. Eles vão buscar atividades motivadoras para esses alunos. Eu acho que contribui. Tanto é que tem relato de um professor que já está com uma parceria com os próprios estagiários no processo da sala dele. E isso para mim é uma gratificação grande. Aí, tem uma professora lá superchateada porque ela queria, agora, ela queria que o estagiário estivesse na sala

dela... E ele tem que ter essa noção de contribuir... Eu coloco para eles que é fundamental que eles contribuam para a escola... (PU2, Uni B, 2017).

Essa também é a percepção de cinco professores das escolas que avaliam o estágio como “uma experiência nova para as crianças. Eles gostam de ter alguém diferente em sala, ficam atentos porque é novidade” (PE5, Escola B1, 2017). Em outros termos:

Eu vejo que tem um leque aberto [...] Agora mesmo esse último estágio que elas fizeram, eu gostei demais, o tema muito atualizado sobre água, energia. Então, tudo de novo que teve. Como eu acompanhei elas na sala de aula... Elas trouxeram para a sala de aula. Nossa! [...] foi um espetáculo o trabalho que elas fizeram. (PE16, Escola B2, 2017).

Na troca de experiências, que elas trouxessem um assunto, a gente poderia falar, uma roda de conversa, um bate-papo. Falar do que dá certo. Olha, elas podem trazer um assunto sobre a alfabetização. Tal método, o que vocês acham? A gente poderia falar: “Não, esse método a gente já trabalhou. Esse método aí é assim, assim, assim”. E todo mundo estaria aprendendo. Eu acho que esse lado também poderia vir a acontecer, além do trabalho com os alunos. Então, o estágio todo mundo tem a ganhar. Desde que tivesse o tempo e as condições para que assim fosse melhor do que é atualmente. (PE12, Escola B2, 2017).

Esses testemunhos consideram que o estágio tem um potencial importante no sentido de viabilizar momentos para troca de experiência e de conhecimento. Um momento no qual o estagiário tem a possibilidade de aprender sobre o exercício do magistério nos anos iniciais do ensino fundamental, mas, ao mesmo tempo, um momento importante de dinamização do contexto escolar. O estágio, segundo aquilo que dizem alguns professores das escolas, pode proporcionar boas e novas experiências para as crianças. Esse entendimento norteia também o testemunho feito por um dos estagiários. Diz ele:

Eu acho que ali, o estágio também é um momento da gente construir conhecimento e a partir do conhecimento de duas pessoas ou três... Porque eu tenho um conhecimento, não tanto quanto o delas [as professoras], mas, eu trago um conhecimento também. A junção desses conhecimentos formaria um quarto [conhecimento] melhor ainda. (E4, Uni B, 2017).

Vale registrar que os professores e os estagiários reconhecem o potencial formador da atividade de estágio. Um potencial que pode fazer com que esse momento contribua para dinamizar o contexto e as atividades realizadas na escola e na sala de aula. No entanto, eles consideram que todo esse potencial depende, fundamentalmente, de algumas condições efetivas que passam, sobretudo, por uma organização que garanta momentos para a conversa e

para um planejamento conjunto. Ou seja, o estágio tem muitas possibilidades “desde que tivesse o tempo e as condições para que assim fosse melhor do que é atualmente”.

Construir uma parceria afinada que permita o bom desenvolvimento dos projetos de estágio, bem como a formação continuada para os profissionais da escola

Três professores, um deles docente universitário e dois docentes da escola, destacam o estágio como um momento de grande importância para a formação daqueles que estão se preparando para assumir a carreira docente, mas também para aqueles que já atuam, na medida em que eles têm a oportunidade de fazerem uma avaliação sobre o trabalho que realizam e, talvez, reverem suas opções e posições. Sobre esse potencial do estágio, analisam dois professores da escola:

Você ter uma devolução desse trabalho, que da mesma forma que a gente está formando eles para serem um professor novo e preparado, penso que para a gente também é um modo de reciclar, é um modo da gente rever nossa posição enquanto professor. Então, assim, você acha que está no seu melhor. Mas, às vezes nem tudo o que a gente acha é o melhor. Então, é uma oportunidade muito rica, é uma oportunidade única de você estar esclarecendo certas situações. Esse momento foi feito por isso e por conta disso. Acho que falta uma devolução e falta uma interação maior. Falta dos dois lados. (PE7, Escola B3, 2017).

Porque a gente também pode estar enganada em sala de aula, você pode estar fazendo um trabalho que não seja muito bom do ponto de vista da pesquisa e das expectativas de aprendizagem, do que é esperado do professor da escola pública. (PE3, Escola B1, 2017).

Ora, esses testemunhos reconhecem o estágio como uma “oportunidade rica” para o processo de formação continuada. No entanto, importante pontuar que esses professores consideram que, para que essas possibilidades se ampliem, seria necessário enfrentar as várias dificuldades e limites – alguns deles apresentados anteriormente – visando garantir uma melhor interlocução entre a universidade e a escola.

Afinar a parceria, alinhar e envolver os projetos de estágio com os projetos da escola são algumas condições que, segundo um professor universitário, contribuiriam para ampliar o potencial formativo da atividade de estágio. Diz esse professor:

Quando a parceria, o envolvimento da escola e do estágio se alinham, quando a gente consegue produzir uma relação com mais parceria, os projetos se desenvolvem muito bem. Eu tenho tido nos últimos anos um ponto positivo, que é a oportunidade

de ofertar a formação continuada da escola. Então, todo ano eu oferto um curso de 40 horas para os professores. Nesse curso de 40 horas que eu ofereço são tratadas temáticas de interesse da escola, mas também temáticas que eu visualizo com o estágio e que precisam ser tratadas e ampliadas na escola. Nessa oportunidade a gente consegue aproximar e construir interfaces para que os projetos do estágio se desenvolvam melhor. Até para que eles compreendam um pouco melhor o que são os projetos e tudo mais [...] Então, eu penso que a abertura da escola para receber os projetos, a disponibilidade dos professores para que a gente flexibilize e faça interfaces com aquilo que a escola já planejou. Porque a escola nos permite trazer outro projeto para ser desenvolvido ou nos permite ampliar ou flexibilizar projetos que a escola já tem. (PU3, Uni B, 2017).

Nessa linha de pensamento, um professor universitário ressalta a importância da formação inicial e do estágio no sentido de *contribuir com o processo de formar os profissionais da educação em atuação* e diz que “a maioria dos nossos alunos formados, hoje, estão nas escolas e são professores da rede tanto municipal, como particular ou até do estado” (PU1, Uni B, 2017).

Por sua vez, outro professor universitário, que informou pesquisar sobre a infância em situação de rua há muito tempo, pondera que o trabalho docente realizado no estágio permanece ainda muito preso a teorias não aprofundadas e a discursos vazios. Aponta que, apesar disso, há possibilidades e que “o estágio é de muita complexidade e o papel do professor é um papel eminentemente político. Com isso eu concordo com Paulo Freire e com outros autores, ele é político” (PU1, Uni A, 2017).

Por fim, outro professor universitário, chamando atenção para algumas dificuldades apresentadas pelos alunos em relação ao conteúdo, ressalta *as possibilidades do estágio e a necessidade de um trabalho integrado com as demais disciplinas do curso* e diz: “A gente conversa muito sobre isso, sobre a importância do estágio e da importância das outras disciplinas antes do estágio”. E complementa: “Então, todos os professores fazem esse trabalho com os alunos, não deixa só para o estágio” (PU2, Uni A, 2017).

Assim, falando do potencial formativo do estágio, os professores e os estagiários apontam para a possibilidade de conhecer a atividade de trabalho real do professor do ensino fundamental, uma atividade que demanda conhecimentos que perpassam e ultrapassam o conhecimento dos conteúdos. Os testemunhos evidenciam também a importância desse conhecimento para a superação de um processo de idealização do trabalho e da criança presente no contexto escolar. Entendem ainda que a atividade de estágio favorece uma maior interlocução entre a formação e a profissão.

Por fim, segundo os participantes deste estudo, o estágio tem o potencial de dinamizar o contexto da escola e da sala de aula, além de possibilitar momentos para se trocar ideias e

experiências, contribuindo para a formação inicial dos estagiários e para a formação continuada dos docentes em atuação. No entanto, professores e estagiários reconhecem que esse potencial formativo fica comprometido diante das dificuldades e dos entraves enfrentados na organização e na realização das atividades de estágio.

Quando se olha para as dificuldades e para os limites, assim como quando se olha para as potencialidades e para as possibilidades da atividade de trabalho realizada durante o estágio, apontadas pelos participantes deste estudo, percebe-se a recorrência de pontos de vista e de testemunhos que reconhecem a essencialidade de uma postura de abertura ao outro e a seus saberes, ao outro e a seus valores, ao outro e a suas escolhas e decisões.

Em suma, percebem-se a centralidade e a essencialidade de uma relação de trabalho que seja construída mediante o reconhecimento do saber e do não saber de cada um. Uma relação de trabalho que seja construída com base no reconhecimento de que o trabalho docente, assim como toda forma de trabalho, constitui-se de saberes construídos em contexto e de saberes construídos fora do contexto, saberes que podem ser antecipados pelo conceito e saberes que não o podem e, nesse sentido, trata-se de uma relação de trabalho complexa tanto no aspecto organizacional quanto no aspecto ético e epistemológico.

É, pois, com esses pressupostos que a análise empreendida a seguir volta-se para compreender como os professores envolvidos com o estágio se percebem e percebem o outro nessa relação de trabalho e qual o sentido que eles conferem a sua própria atividade de trabalho e à atividade do outro.

3.4.5 A relação de trabalho segundo o ponto de vista dos professores e estagiários

Com o objetivo de compreender a relação de trabalho estabelecida entre os professores universitários e os professores das escolas durante a realização do estágio, tendo em vista o *métier* que cada um deles exerce e a participação que cada um tem nesse trabalho formativo, entendeu-se que no primeiro momento seria importante levá-los a explicitarem a própria percepção acerca do trabalho que realizam, ou seja, como eles percebem o trabalho que fazem, a importância, o sentido que dão a esse trabalho etc. Além disso, solicitou-se também que eles falassem como percebem o trabalho do outro professor partícipe nesse processo. Sendo assim, aos professores universitários (orientadores dos estagiários) foi solicitado que falassem como percebem o trabalho dos professores das escolas (supervisores dos estagiários) e aos professores das escolas foi pedido que se manifestassem acerca de como percebem o trabalho dos professores universitários.

Para complementar a compreensão e analisar a repercussão que essa atividade de trabalho tem sobre os alunos aprendizes, os estagiários foram também convidados a apresentar a percepção que eles têm sobre o trabalho realizado por cada um dos seus professores formadores – professor universitário e professor da escola.

Em seguida, o segundo movimento foi no sentido de fazer com que todos os envolvidos – professores e estagiários – analisassem e testemunhassem sobre a relação de trabalho efetivamente estabelecida entre professores universitários e professores das escolas, durante o estágio.

Como resultado do primeiro movimento, os professores falaram sobre aquilo que fazem, aquilo que gostariam de fazer, sobre as dificuldades que têm, aquilo que consideram que seriam o ideal e o necessário, dentre outros aspectos. Mediante os testemunhos feitos nas entrevistas, elaborou-se o Quadro 20, que apresenta, em síntese, os pontos de vista que os professores envolvidos no estágio exteriorizaram. Vejamos.

Quadro 20 - Testemunhos dos professores envolvidos com o estágio sobre seu próprio trabalho e sobre o trabalho do outro professor partícipe

Professores universitários (orientadores dos estagiários)			
Seu próprio trabalho	N. de referências	Trabalho do professor da Escola	N. de referências
Orienta os estagiários em suas dificuldades, leituras e reflexões.	3	Parceiro no acompanhamento e na formação do estagiário.	2
Disponibiliza-se para o diálogo.	1	Carece de compreensão sobre os objetivos e sobre sua participação na formação do estagiário.	2
Faz a articulação teoria-prática e contribui com a formação do aluno.	1	Estimulam ou desestimulam para a profissão docente.	1
Responsabiliza-se por formar uma pessoa para ser formador.	1		
Professores das escolas (supervisores dos estagiários)			
Seu próprio trabalho	N. de referências	Trabalho do professor universitário	N. de referências
Tira dúvidas, orienta como organizar a aula e manter a disciplina.	3	Orienta teoricamente os estagiários, lida com a relação teoria-prática.	5
Carece de mais espaço para dialogar, orientar, interagir e mostrar os problemas do dia a dia, bem como as soluções que se conseguiu encontrar.	3	Carece de mais presença na sala com o estagiário e de manter um diálogo maior com o professor da escola. Tem a “obrigação”, ele é o “principal” na formação do estagiário	4
Faz o melhor possível, traz coisas novas, novas possibilidades, “uma nova visão”, “uma nova forma de tratar uma situação”.	2	O professor da escola apresenta a realidade da atividade, o professor universitário apresenta o planejamento da atividade.	2
Oportuniza a observação do trabalho realizado e dá <i>feedback</i> .	2	Orienta, acompanha de perto, estimula o estagiário.	2
Faz a mediação, orienta a partir da própria prática. Mostra que é possível fazer um bom trabalho.	2	Carece de conhecimento sobre o contexto da sala, da escola, para melhor orientar.	2
Oportuniza aos estagiários o contato com a rotina da sala de aula.	1	Trabalha diretamente com o estagiário com base no conhecimento científico	1
Orienta para que os estagiários aprendam a “ter jogo de cintura”.	1	Está presente e é parceiro.	1
Orienta e se coloca no lugar dos estagiários que ainda não sabem.	1	Faz a mediação e traz sua experiência de pesquisador.	1
Acolhe, deixa à vontade.	1		
Mostra que ensinar é um processo e você vai “ter que bater na mesma tecla várias vezes”.	1		

Fonte: Dados da pesquisa.

Ao falarem sobre a atividade de trabalho que realizam junto aos estagiários, três professores universitários destacam a importância da orientação dada por eles no direcionamento das leituras, na promoção de momentos para reflexão, assim como no

esclarecimento das dúvidas que surgem. Um dos professores universitários, nas entrevistas, diz: “Eu entendo que o meu papel tem a ver com a disponibilização para o diálogo e acredito que a formação se dá nesse diálogo” (PU3, Uni B, 2017).

Outro professor, por sua vez, diz: “Nós tentamos fazer uma articulação entre teoria e prática para inserir o estagiário, que será um novo profissional, a conhecer o processo de ensino-aprendizagem”. E acrescenta: “Nós não conseguimos formar o professor, a gente contribui com a sua formação” (PU1, Uni B, 2017). Por fim, outro professor destaca a responsabilidade que tem ao ter de “formar uma pessoa para ser formador” e diz que sempre se coloca “de igual para igual com seus alunos” (PU2, Uni B, 2017).

Já quando falam sobre o trabalho de supervisão realizado pelos professores das escolas, dois professores universitários destacam a importância daqueles docentes e os consideram como parceiros importantes no processo de formação profissional do estagiário. Um dos professores universitários avalia que, pela importância que os professores das escolas têm nesse processo, eles podem estimular ou desestimular para a profissão: “Eles são os grandes estimuladores da profissão ou o profissional que assusta as estagiárias” (PU3, Uni B, 2017).

No entanto, eles se ressentem da não compreensão que os professores das escolas têm sobre essa parceria. Uma não compreensão que leva alguns professores das escolas a considerarem que nesse processo formativo o trabalho de orientação realizado pelo professor universitário basta, cabendo a eles apenas oportunizar ao estagiário o contato com a realidade da sala de aula, isto é, os leva a ter “um olhar de que a orientadora é suficiente” (PU3, Uni B, 2017).

Além disso, uma não compreensão que leva outros professores das escolas a cobrar, dos estagiários, posturas e resultados de um profissional, os leva a não considerar que os estagiários ainda não são professores formados, mas “estão aprendendo”. Sobre esse aspecto, vejamos o testemunho de um professor universitário:

É difícil fazer a mediação entre um professor e o estagiário. Então, isso para mim é difícil, sabe esse primeiro momento? E aí essa cobrança da escola de achar que a estagiária precisa ser boa. Elas estão aprendendo. Aí para [falou o nome da escola], por exemplo, eu tive que falar isso com todas as letras, inclusive na carta. Dizer: “Olha, elas são estagiárias, elas não são professoras, elas estão aprendendo e é por isso que a professora precisa ficar na sala de aula”. As professoras saem porque elas aproveitam a oportunidade para fazer alguma coisa. Algumas saem, mas elas estão aprendendo. Na minha avaliação elas cresceram demais e demais. E elas enfrentaram desafios, teve gente que chorou na sala de medo. Então, eu falei para considerar elas como estagiárias. (PU1, Uni A, 2017).

Por seu turno, quando se analisam os testemunhos dos professores das escolas, pode-se perceber que, ao falarem sobre seu próprio trabalho, eles reconhecem a participação que têm no processo formativo do estagiário, principalmente por lhes permitirem observar e conhecer sua prática pedagógica, conhecer a rotina e a dinâmica da sala de aula em seus desafios e dificuldades. No entanto, eles se ressentem do pouco espaço e das condições inadequadas para uma maior interlocução que poderia viabilizar um diálogo sobre os problemas enfrentados no dia a dia e sobre as soluções encontradas, sobre o que um dos professores chama de “uma nova visão” ou “uma nova forma de tratar uma situação”. Nas palavras de um professor da escola:

Eu acho que o estágio, ele deveria ter mais trocas, já que é para formar um novo professor, então, ele tem que sair daqui com o máximo de bagagem possível. Que é um momento importante, é o momento que ele tem que relacionar teoria e prática, mas essa prática, o que ele está levando dela? É suficiente? [...] A gente também poderia estar oferecendo um pouco mais. De sentar com esses professores, de conversar de modo geral com esses professores, de mostrar os problemas do dia a dia, as soluções que a gente conseguiu encontrar de certas situações. (PE7, Escola B3, 2017).

“A gente também poderia estar oferecendo um pouco mais” e mostrar “as soluções que a gente conseguiu encontrar”, diz esse professor. Já outro docente assinala: “Se eu estiver lá, eu vou dar uma nova visão, um novo modo, um novo jeito de tratar, de passar a matéria, de explicar. Então, eu acho interessante. Eu acho importante” (PE13, Escola A2, 2017). Ora, esses testemunhos nos levam a pensar sobre a importância de se considerar e de não subestimar a potência e a energia das “reservas de alternativas”, isto é, dos saberes construídos continuamente pelas inteligências humanas no trabalho. São testemunhos que nos dizem, portanto, da importância de não se tratar como residuais essas reservas de alternativas, ou seja, de não negligenciar a inventividade sempre presente em toda atividade de trabalho (SCHWARTZ, 2009).

Mas, além disso, são testemunhos que ao reivindicar “mais trocas” nos remetem àquele terceiro polo, denominado por Schwartz (2009, p.268) de “dispositivo de trabalho cooperativo” ou de “dispositivo dinâmico de três polos”. Em outros termos, são testemunhos que chamam a atenção para a necessidade de um “engendramento” que coloque em circulação os conceitos construídos nos dois polos, nos dois registros – registro um e registro dois –, de modo a que os professores das escolas possam adquirir uma “consciência mais aprofundada

sobre seus saberes, construídos em aderência”, e os professores universitários possam “descobrir perspectivas ampliadas sobre o seu *métier*”.

Já quando os professores das escolas falam sobre o trabalho dos professores universitários, eles destacam como esse trabalho é distinto e importante, principalmente por ter o desafio de fazer a interlocução entre a teoria e a prática. Sobre essa relação, uma professora analisa que, enquanto o professor universitário idealiza, “tem mais sonhos”, ao professor da escola resta fazer o que é possível, porque “nós aqui sentimos a realidade”:

Tem mais utopia, tem mais sonhos e os sonhos não chegam aqui. Por quê? [...] Não é para nossa realidade. Tem que ver a realidade, nós aqui sentimos a realidade, a [falou o nome do professor universitário] sente o querer, vamos fazer. E o poder? E a possibilidade da escola para fazer tudo aquilo? Não dá. Porque isso entra governo, entra política, entendeu? A escola não tem. Não tem a estrutura [...] Ela sonha para isso e eu faço o possível para... (PE15, Escola B2, 2017).

Em seu testemunho um professor da escola explicita o caráter distinto e complementar do trabalho que os docentes das escolas e os docentes universitários realizam, ao ponderar que, enquanto o professor universitário apresenta o planejamento da atividade, o professor da escola apresenta a realidade da atividade. Nos termos da abordagem ergológica, o professor universitário apresenta as normas antecedentes ou o prescrito do trabalho e o professor da escola apresenta a atividade real de trabalho.

Não se trata de dizer que o trabalho do professor universitário se restringe à teoria ou que o trabalho do professor da escola se restringe à prática, o que seria um grande equívoco, mas de demonstrar que, nesse processo, saberes distintos provenientes de fontes também distintas estão em jogo, dialogam entre si, são fundamentais e se complementam.

Outro professor da escola considera que o trabalho do professor universitário é muito importante e difícil na medida em que, para fazê-lo bem, é necessário conhecer o trabalho do docente da escola, para evitar julgamentos e orientações equivocadas. Segundo esse professor, equívocos e imprecisões podem ocorrer “pelo fato do distanciamento, porque são muitas coisas para acompanhar. Então, assim, às vezes, ela [professor universitário] pode não conhecer, não entender em que situação foi aquilo” (PE14, Escola A1, 2017). Em suas palavras:

Eu acho isso muito complicado porque vê lá na faculdade tudo muito bonito, igual eu tinha muitas colegas que nunca tinham entrado na sala de aula e elas falavam: “Por que o professor faz isso, por que o professor faz aquilo? Porque não tem experiência, não sabe [...] Julga, mas é porque não sabe. Então, eu acho que o papel dela é difícil, porque ela tem que passar que a teoria e a prática não é uma coisa

separada e a educação não é aquela coisa mínima que se pega nos livros não. Ela tem que mostrar para o aluno que ele vai ter que passar por aqueles desafios, mas é aí que ele vai utilizar a teoria [...] Nesse caso, ninguém, nesse processo, é mais importante do que o outro. Porque é uma união, é o lado dela, é o meu e é o dos estagiários de querer esse aprendizado. (PE14, Escola A1, 2017).

Esse testemunho realizado por esse professor explicita o risco da exterritorialidade. Explicita o risco de uma postura que ignore ou negligencie as singularidades dos locais de trabalho e os valores presentes nas arbitragens efetuadas pelos trabalhadores. Diz respeito a uma postura que não adota o cuidado epistemológico de considerar o retrabalho, as renormalizações continuamente construídas e enraizadas nas histórias locais e, nesse sentido, “julga, mas é porque não sabe”. Esse testemunho evidencia ainda a importância do permanente desconforto intelectual na construção de conhecimentos pertinentes sobre a atividade de trabalho, além de ressaltar a necessidade de uma relação dialógica, de um pensar, planejar a atividade de trabalho juntos, na medida em que, “nesse caso, ninguém é mais importante do que o outro”.

No entanto, não é apenas com base nesse testemunho que essa análise pode ser feita, uma vez que se pode perceber que essa reflexão permeia os testemunhos de todos os professores envolvidos – professores universitários e professores das escolas.

De maneira geral, os professores da universidade e os professores da escola chamam a atenção para a importante participação das instituições envolvidas – universidade e escola de ensino fundamental – na formação do estagiário e destacam a necessidade de uma parceria e de um diálogo mais efetivo entre os profissionais que, atuando em espaços diferentes e exercendo cada qual seu *métier*, possuem conhecimentos distintos e igualmente fundamentais para a formação do futuro professor.

Além disso, os testemunhos feitos pelos professores envolvidos, ao falarem do trabalho que realizam ou daquele que gostariam de realizar, explicitam a atividade de trabalho em sua complexidade, ou seja, como uma síntese de vários conhecimentos, saberes, valores, atividades, nem sempre fáceis de serem formalizados e sistematizados.

Em outros termos, os testemunhos realizados pelos professores envolvidos explicitam os diferentes “ingredientes da competência” que são constituídos e constituem toda atividade de trabalho. Nesse movimento, esses testemunhos chamam atenção para a compreensão de que há a necessidade de se “pôr em sinergia” esses diferentes ingredientes, “não em si mesmo, mas coletivamente” (SCHWARTZ; DURRIVE, 2007, p.221).

Em suma, os testemunhos feitos pelos professores – docentes universitários e docentes das escolas – destacam a importância do coletivo, de um planejamento feito junto, para a

realização da atividade de trabalho formativo do estágio, e denunciam as condições inadequadas para a realização desse trabalho. Um trabalho que, para além das motivações pessoais e da “boa vontade”, exige que se reconheça e se enfrente – mediante as condições estruturais adequadas – a complexidade epistemológica, ética e organizacional inerentes à atividade do estágio.

Nas palavras de um professor universitário:

Não é só de boa vontade. Mas de condições efetivas para realizar o trabalho. Então, a gente deseja uma docência compartilhada, mas operacionalizá-la não é tão simples assim. Nos anos que a gente tem professores [das escolas] mais envolvidos tem a ver com as motivações pessoais. A motivação que a pessoa tem pelo projeto, a interlocução que ele constrói comigo e com as estagiárias... E tivemos lindas interlocuções e professores regentes que fizeram trabalhos maravilhosos, até de continuidade. (PU3, Uni B. 2017).

Portanto, a postura de abertura ao outro é determinante nesse trabalho, no entanto, há a necessidade de se garantirem as condições adequadas para que o trabalho seja realizado coletiva e cooperativamente.

Ora, essa atividade de trabalho realizada por professores universitários e professores das escolas de ensino fundamental, durante o estágio, tem repercussão direta na formação dos futuros professores, nesse sentido, pareceu importante considerar como os estagiários percebem esse trabalho, tendo em vista o processo de se preparar para atuar como professor e exercer o trabalho de ensinar crianças nos anos iniciais do ensino fundamental. Com esse objetivo, o Quadro 21, apresentado a seguir, traz uma síntese dos pontos de vista exteriorizados pelos 19 estagiários. Vejamos.

Quadro 21 - Síntese dos testemunhos dos estagiários sobre o trabalho dos seus professores formadores, professor universitário e professor da escola

Trabalho do professor universitário				Trabalho do professor da escola			
Potência do trabalho	Nº de referências	Limites do trabalho	Nº de referências	Potência do trabalho	Nº de referências	Limites do trabalho	Nº de referências
Orientação – a gente ia a campo “ciente do que tinha que ser feito”.	9	Falha na orientação: “Um pouco confusa”	1	Experiência – “Isso colaborou com o aprendizado da gente”.	5	Faltou orientação – “Tem professor que orienta, tem outros que não”.	1
Contribuiu na formação teórico-prática.	4	Faltou compreensão – precisa “aceitar opiniões”.	1	Abertura e liberdade – ensinou a “pensar o trabalho de uma forma ampla”.	3	Pouca liberdade – “achei muito repressivo”.	1
Experiência	3	Faltou respaldo – senti-me “deixada e fui com minhas próprias pernas”.	1	Postura profissional – foi “dando dicas” para a gente.	3	Faltou respaldo – “às vezes eu ficava um pouco perdida”.	1
Compromisso e ética.	1			Dinamismo – “ela ia me ensinando a ensinar”.	2	Pouca participação.	1
Dava autonomia.	1			Autoridade – sabe ser “autoridade em sala”.	1	Foi muito rápido.	1
Incentiva a pesquisa.	1					Faltou compromisso “comigo e com minha formação”.	1
Abertura para o diálogo.	1					Desmotivação pelo trabalho.	1

Fonte: Dados da pesquisa.

Quando se analisam os testemunhos dados pelos estagiários, pensando o trabalho dos seus professores formadores e a contribuição desse trabalho para o seu processo formativo, pode-se observar que eles destacam a importância da experiência dos professores e das

“dicas” que receberam. Assim, de maneira geral, eles valorizam a orientação e a supervisão dada pelos professores e se ressentem quando não contam com elas.

Em relação aos professores universitários, eles destacam as orientações dadas no planejamento das atividades. Vejamos alguns testemunhos:

Pelas nossas conversas. Ela já tem uma bagagem muito grande em relação... porque ela já trabalhou, né, com isso também na época do magistério, então, ela teve toda uma formação também em relação ao estágio, então, ajuda muito ali na parte teórica, porque a teoria é a prática refletida, então, acho que contribui muito para isso... É a gente pensar a teoria, como eu posso fazer isso, como que eu posso planejar essa aula, ajuda muito nessa parte. (E1, Uni A, 2017).

Bastante empenhada em fazer a gente pesquisar [...] Até mesmo na composição do nosso projeto de estágio, quando a gente tinha alguma dúvida a gente ia procurar ela, ela respondia a gente de forma muito aberta pra gente poder entender. E ela também compartilhou muito as experiências que ela teve dos anos anteriores, em relação à escola. Então, a gente já foi pra escola sabendo mais ou menos como que funcionava, ela fez a contextualização de como estava a escola naquele momento. Eu acho que isso foi importante pra gente se adaptar [...] E também houve essa preocupação com a questão do conteúdo. (E19, Uni B, 2017).

Os estagiários apontam ainda, em seus testemunhos, o compromisso, a ética e a abertura para o diálogo demonstrados pelos professores universitários durante a realização do trabalho. No entanto, alguns estagiários assinalam algumas dificuldades em relação à orientação recebida. Vejamos o que diz uma estagiária:

Eu acho que o professor universitário, ele tem um papel de orientador de estágio, então no caso ele que me daria feedback de como fazer uma aula, me explicaria como se faz um plano de aula, me daria suporte pra chegar na escola [...] E aí, em relação aqui na faculdade eu senti falta, eu senti muita falta disso. Eu achei que eu fui meio que deixada e fui andando com minhas próprias pernas. (E4, Uni B, 2017).

Já em relação aos professores das escolas, eles destacam as aprendizagens práticas vivenciadas no dia a dia da sala de aula. Na fala de um estagiário:

Tudo isso que eu te falei, assim, que tinha que fazer esse cartaz, de conteúdo, tudo foi ela que me ajudou. Normalmente, eu passava os conteúdos, até na hora do intervalo. No intervalo, ela tirava ali uns dez minutos e eu perguntava pra ela: “Professora, você acha que isso dá certo?”. Ela: “Não, olha, você tem que fazer isso...”. E ela ia me ensinando. Ela: “É assim, olha! Alfabetização é desse jeito. Você tem que contar, silábico, toda hora...”. Ia me ensinando as coisas, sabe? Do jeito que eu tinha que fazer [...] Isso, dos sons. “Quantas sílabas têm? Vamos lá, vamos ver como é que é!”. E contava batendo as mãos... Ela é bem dinâmica. Eu gostei do trabalho dela. (E10, Uni A, 2017).

Ficam ressaltados, pois, nesse testemunho, os gestos, as estratégias, os recursos ou as “reservas de alternativas” que são construídas no trabalho cotidiano. No entanto, alguns estagiários fizeram críticas ao trabalho realizado. Especialmente o grupo que teve contato com mais de um professor da escola apontou que, enquanto alguns professores tiveram o compromisso e o cuidado em orientá-los, outros apenas cederam suas salas e em nada contribuíram com o processo de aprendizado. Uma estagiária que teve contato com um professor que, segundo ela, não a orientava e com outro que se preocupava em ajudar, diz:

A gente preferia os que ajudavam mesmo. Quando ele ajuda, a gente vê o tom que ele usou e tal. Porque parece que a gente não tem tom, sabe? A gente não tem tom para falar assim: “Gente, vamos prestar atenção!”, para chamar a atenção deles, sabe? A gente falava meio que assim e ninguém tipo nem... Aí, o professor vinha e chamava atenção e eles já ficavam mais quietos. (E2, Uni B, 2017).

Também aqui fica ressaltada a experiência que ensina quando a estagiária destaca o tom de voz do professor e a capacidade de fazer com que a turma preste atenção em sua fala.

Pode-se, ainda, perceber, analisando os testemunhos dos estagiários, como, muitas vezes, eles percebem o trabalho dos professores de maneira distinta e complementar. Sobre esse aspecto, o testemunho de um dos estagiários é bastante elucidativo. Para melhor visualização do que diz esse estagiário, vejamos o Quadro 22, a seguir:

Quadro 22 - Ponto de vista de um estagiário sobre o trabalho formativo realizado por seus professores

Estagiário	Trabalho do professor universitário	Trabalho do professor da escola
E8, Uni A	Acho que a [falou o nome do professor universitário] trouxe vários textos pra gente que falavam sobre os planos de aula, que a gente poderia fazer. Ela norteou a gente do que a gente poderia fazer e eu acho que esse foi o papel dela mesmo. Foi nortear a gente, o que a gente deveria fazer ali... os planos, tudo o que a gente poderia trabalhar com eles, igual os jogos... A gente estava trabalhando os jogos matemáticos, então, ela trouxe vários textos para a gente que falavam sobre os jogos matemáticos pra que a gente pudesse apropriar daqueles textos, pra que a gente pudesse ensinar pros alunos [...] a partir da leitura dos textos. Só que faltou foi chegar lá na sala e como que eu vou fazer isso? Porque o plano a gente tinha, mas aí, como fazer? Como que eu vou chamar a atenção do aluno?	A questão do ensinar... as contas, porque a gente ia lá no quadro e montava as contas e na hora de resolver a gente fazia de uma forma que pra gente é fácil, mas pra eles já não era. Porque para eles era aquela unidade, dezena; unidade, dezena, centena. Porque, pra gente, a gente monta a continha ali sem pensar... Então, pra eles não... Como eles estão trabalhando? Eles estão aprendendo, né? Então, ela: “Olha, tem que organizar, tem que explicar que, por exemplo, zero. O zero não tem como tirar nada dele, então tem que pegar emprestado”. Então, esse “pegar emprestado” que ela nos auxiliou. Como explicar para eles que podia pegar emprestado, porque pra eles não tinha solução ali. Tem um zero aqui... Pegar emprestado? Como assim, pegar emprestado? [...] A gente fazia automaticamente essa questão de “pegar emprestado” E ela: “Tem que explicar porque pegar emprestado, como pegar emprestado” [...] Isso foi ajudando a gente... a estratégia de como explicar, porque a gente não sabia como explicar o conteúdo.

Fonte: Dados da pesquisa.

Sobre o trabalho do professor universitário, diz o estagiário: “Porque o plano a gente tinha, mas aí, como fazer?”. Em outras palavras, o trabalho prescrito, aquele que deveria ser feito, estava claro para ele, mas a atividade real do trabalho, a atividade tal qual ela se realiza no “aqui e agora” permanecia uma incógnita.

Já sobre o trabalho do professor da escola, o estagiário destaca que aprendeu “a estratégia de como explicar, porque a gente não sabia como explicar o conteúdo”. Ou seja, com o professor da escola, ele teve a oportunidade de aproximar-se do trabalhar, aproximar-se da atividade de trabalho. Sendo assim, teve a oportunidade de aproximar-se do fazer do trabalho, bem como dos saberes inerentes a esse fazer. Trata-se, nesse sentido, de dizer que o estagiário teve a oportunidade de aproximar-se de um *métier* específico. Aquele *métier* que o professor do ensino fundamental domina e construiu com anos de trabalho, com anos de experiência.

Nesse aproximar-se do *métier* exercido pelo professor do ensino fundamental, o estagiário pode conhecer uma das “formas alternativas de representação” do conteúdo a ser ensinado – a exemplo do “pegar emprestado” como forma de explicar uma operação de subtração. Pode, por conseguinte, perceber que, além do conhecimento em si, o professor precisa dominar o “conhecimento pedagógico do conteúdo”. Refere-se àquele conhecimento que permite ao professor “ter em mãos um verdadeiro arsenal de formas alternativas de representação, algumas das quais derivam da pesquisa, enquanto outras se originam da sabedoria da prática” (SHULMAN, 1986, p.9).

O estagiário teve a oportunidade de conhecer, portanto, algumas “reservas de alternativas” que aquele professor tem em mãos. “Reservas de alternativas” que são construídas nos contextos e nas situações cotidianas de trabalho, são construídas no trabalho como uma experiência.

Porém, o testemunho desse estagiário nos permite ainda pensar sobre a importância de conhecer, dialogar, “validar o saber experiencial dos professores (seus comportamentos e seus enunciados)” para que esse conhecimento, permanentemente construído e reconstruído nas situações singulares de trabalho, “não fique confinado somente ao campo fechado da prática individual, mas possa servir como reservatório público de conhecimentos” (GAUTHIER, 2013, p.187).

Por fim, vale ainda colocar em destaque o testemunho de um dos estagiários que considerando o trabalho do professor universitário e do professor da escola, igualmente importantes e fundamentais para seu processo formativo, diz:

Olha, não sei se eu conseguiria separar, porque era como se um começasse a frase e o outro terminasse [professor universitário e professor da escola]. Então, a linha que separa os dois é tão tênue que eu não sei onde ela começa e ela termina. Talvez em questões mais práticas da escola, mais práticas mesmo em, por exemplo, como você aplicar uma... como você vai corrigir uma tarefa que você aplicou. Isso quem me ensinou foi a [falou o nome do professor da escola]. Como corrigir as atividades que eu passava pros alunos, se a atividade caberia para aqueles alunos, quem auxiliou especificamente nisso foi ela. Eu montava as atividades com ela, ela me orientou como as corrigir, como fazer a devolutiva pros alunos, como não focar no erro, focar na quantidade de acertos. Isso eu vi com ela. Pra mim foi algo mais prático. O [falou o nome do professor universitário] já não interferiu nessa parte, então, essa foi a importância dela, questões mais práticas eu acredito ter visto com ela. (E12, Uni B, 2017).

Esse testemunho também destaca o caráter distinto e complementar do trabalho realizado pelo professor universitário e pelo professor da escola.

Na sequência, como resultado do segundo movimento, agora tentando analisar especificamente a relação de trabalho estabelecida entre os profissionais da universidade e os profissionais da escola, visto que no estágio cada um deles tem uma participação importante, elaborou-se o Quadro 23, que apresenta uma síntese dos testemunhos feitos pelos professores envolvidos.

Quadro 23 - Testemunhos dos professores envolvidos sobre a relação de trabalho estabelecida durante o estágio

Professores universitários Total: 5	Nº de referências	Professores das escolas Total: 17	Nº de referências
O respeito e a confiança têm muita importância para uma relação positiva.	2	Falta tempo para essa relação, para uma interação, o tempo é muito corrido.	5
Precisa ser uma relação democrática.	1	Carece de maior diálogo e maior parceria.	3
O professor universitário é a principal referência dos estagiários. Há uma dificuldade para ampliar a participação dos professores da escola nessa formação (faltam tempo e condições).	1	Não há relação de trabalho. “São realidades outras ou realidades distantes”.	2
Relação difícil, pois a escola apresenta resistência.	1	O “corpo a corpo” é maior com a coordenação e direção da escola e deveria ser mais próximo ao professor.	2
Relação tranquila na qual cada um tem seu papel e funções diferentes.	1	Relação clara de muito respeito. Tem muita abertura e tem nos ajudado muito.	2
		Ela sonha e eu faço o possível.	1
		Deveria ser uma relação mais sistematizada semanalmente ou quinzenalmente.	1
		Não comentou.	1

Fonte: Dados da pesquisa.

Três referências feitas pelos professores universitários, analisando a relação de trabalho que eles estabelecem com os docentes das escolas, ressaltam que o respeito, a confiança e uma postura democrática são essenciais para que a relação se dê de maneira positiva. Ou seja, nesses testemunhos, os professores apontam as condições que, na visão deles, seriam necessárias para uma boa relação de trabalho e consideram que essa relação está condicionada e depende dos vínculos estabelecidos entre os envolvidos. Nesses testemunhos são valorizados e destacados os vínculos que precisam ser criados com base no respeito mútuo, na confiança e no cuidado em se garantir a participação de todos.

No entanto, duas referências feitas pelos professores universitários apontam para as dificuldades encontradas na relação de trabalho que se procura estabelecer com os profissionais das escolas. Um dos professores considera como uma dificuldade importante a resistência que a escola, algumas vezes, coloca para receber os grupos de estagiários e participar do estágio. Outro professor, por sua vez, analisa que, ao realizar seu trabalho de orientador, ele termina por ser a principal referência dos estagiários e considera que nessa relação de trabalho ainda não se conseguiu, “por vários motivos”, ampliar a participação do professor da escola. Em suas palavras:

Os estagiários têm a mim como referência, tanto na proposta, quanto na concepção, como na orientação do processo. Eu sei que é algo que a gente ainda não conseguiu construir, que é ampliar o papel do professor regente na formação deles. Por vários motivos. Um porque a rede não compreende que ele tenha que ter tempo disponível para atender, então não tem uma destinação de carga horária para atendimento dos estagiários. Se esse professor não tem condições, ele não tem tempo e ele não tem horário, isso é um elemento dificultador. (PU3, Uni B, 2017).

Apenas um professor universitário, mesmo apontando algumas dificuldades e alguns limites do trabalho formativo, avalia a relação como sendo tranquila, visto que cada profissional tem sua participação especificada.

Observando os testemunhos dados pelos professores das escolas, percebe-se que quatorze referências feitas apontam os limites e as dificuldades percebidas na relação de trabalho. Os professores das escolas falam sobre a falta de tempo e sobre a falta de diálogo, sobre a necessidade de uma relação mais bem sistematizada e mais frequente que viabilizasse um planejamento feito coletivamente. Apontam que os esclarecimentos, as trocas de informações, sobre o estágio são realizados apenas com a gestão da escola, quando deveriam ocorrer também com o professor da sala.

Além disso, eles falam das diferenças que caracterizam o trabalho realizado por professores universitários e por professores do ensino fundamental, tendo em vista que o professor universitário, ao realizar seu trabalho, “sonha para isso”, enquanto que “eu [professor da escola] faço o possível para...” (PE15, Escola B2, 2017).

Dois professores, que avaliam que não houve relação de trabalho, dizem que a diferença do trabalho realizado por professores universitários e aquele realizado por professores na escola, assim como a falta de um planejamento comum comprometem essa relação. Sobre sua relação com o professor universitário, diz um dos professores da escola: “Ela [professor universitário] passa pela sala, só me cumprimenta e pergunta: ‘Está tudo bem, professora?’ E eu: ‘Tudo bem’ [...] Eu acho que ficou devendo” (PE13, Escola A2, 2017).

Já outro professor da escola, que também avalia que não houve uma relação de trabalho, considera que a diferença existente entre o trabalho realizado por professores universitários e por professores da escola de ensino fundamental, assim como a falta de um planejamento comum, compromete seriamente a relação de trabalho. Para tanto, ele relata uma experiência durante a qual havia apoiado os estagiários na realização de uma atividade, enquanto que o professor universitário havia dito que “não ia dar certo”. Segundo o testemunho desse docente, o professor universitário, que “está em uma realidade diferente”, se surpreendeu com o resultado positivo da atividade. Diz ele:

O professor universitário, ele está em uma realidade diferente da nossa [...] não sei nem que palavra, assim, são realidades outras ou realidades distantes e acaba que põe assim... descrédito... porque as meninas estão lá sonhadoras, cheias de ideias e... então, assim, elas precisam tomar cuidado [...] A professora também tem que pensar por esse lado e não sei... também são realidades diferentes. Por mais que todos sejam professores e tudo, mas quem está lá na universidade trabalhando com adultos é diferente daquele olhar da criança e tudo mais, entendeu? Então, talvez, não sei, antes disso também ter, nesse planejamento, uma conversa ou até uma entrevista da professora da faculdade com a professora regente para saber um pouco da realidade. (PE2, Escola B1, 2017).

Em suma, esses testemunhos que destacam os entraves percebidos na relação de trabalho estabelecida entre professores universitários e professores das escolas, com fins a um trabalho formativo comum, parecem dar conta da complexidade inerente a essa relação. Nas palavras do docente da escola, “por mais que todos sejam professores e tudo, mas quem está lá na universidade trabalhando com adultos é diferente”. Isso significa dizer que, embora os docentes universitários e docentes das escolas de ensino fundamental tenham a mesma

profissão, não exercem o mesmo *métier*. Nessa compreensão, um planejamento coletivo e um trabalho cooperativo se tornam fundamentais.

Em outros termos, considerando que o estágio pressupõe que se estabeleça uma relação de trabalho entre profissionais que atuam em espaços distintos, os testemunhos dos professores envolvidos com o estágio e participantes deste estudo defendem que a especificidade do *métier* de cada profissional formador carece ser reconhecido, valorizado e dialogado. No entanto, tanto os professores universitários quanto os professores das escolas ressaltam as dificuldades encontradas para que esse reconhecimento, essa valorização e esse diálogo ocorram.

Nesse ponto, para ampliar a compreensão sobre a relação de trabalho estabelecida entre professores universitários e professores das escolas durante a realização da atividade formativa do estágio, a percepção que os estagiários têm sobre essa relação merece atenção. Isso porque se trata de uma relação de trabalho que tem interferência direta em seu processo formativo, ou seja, em seu processo de aprender a profissão, bem como em seu processo de conhecer o trabalho que, quando habilitados, deverão exercer nas escolas de ensino fundamental.

Assim, durante as entrevistas, quando foram convidados a falar sobre como eles percebem essa relação de trabalho, dez estagiários consideraram que não houve uma relação de trabalho, efetivamente, estabelecida. Ou como diz um deles, “a gente nem percebe essa relação” (E16, Uni B, 2017). Esses estagiários apontam, como entraves para que a relação de trabalho entre os professores formadores se dê de maneira a melhor contribuir com a formação deles, a falta de um projeto comum, o pouco contato entre os professores, a falta de tempo, entre outras dificuldades.

Dois estagiários, dentre os dez que consideram que não houve uma relação de trabalho, analisam que o contato do professor universitário, para falar sobre o estágio, ocorria com mais frequência com a coordenação. Vejamos o que eles dizem:

Por exemplo, a professora regente ela chega lá no horário em que ela tem que dar aula e sai no horário que acaba a aula e às vezes a professora de estágio chegava mais tarde e não conseguia conversar, então, ali não tinha conversa, o máximo que tinha uma conversa era com a coordenação. Os professores, eu acho que [falou o nome do professor universitário] até nem conhece os professores que a gente estava próxima, em sala de aula. Eu arriscaria dizer porque ela [o professor universitário] conheceu a minha professora, porque a minha professora mandou chamar ela lá na sala, pra ver como a gente estava dominando a sala. (E4, Uni B, 2017).

Quando a gente foi fazer o projeto, ela [professor universitário] foi fazer uma reunião. Fez uma reunião, primeiro, com a coordenadora, mostrou para ela e

perguntou pra ela o que realmente estava precisando, aí chamou as professoras, mas o contato era muito pouco. Eu acho que o contato era muito pouco com as professoras, porque querendo ou não quem sabe da gente é a professora, a coordenadora não fica indo na nossa sala. Então, eu acho que a primeira coisa era perguntar: “Professora, a senhora vai aceitar assim, assim, assim?”. “Não, eu não acho legal assim. Vamos fazer assim, assim, assim!”. Eu acho assim que o contato maior tem que ser com a professora e não com a coordenadora, diretora. E o contato lá foi muito pouco com a professora. Na minha sala, eu acho que ela só entrou umas duas vezes, duas, três vezes. (E7, Uni A, 2017).

Outros dois estagiários consideram que a falta de um projeto pensado conjuntamente, ou seja, a falta de um trabalho coletivo, dialogado impede que essa relação se dê de maneira mais efetiva, clara e propositiva. Nas palavras de um dos estagiários:

Eles deveriam assim ter uma relação do professor da escola com o professor universitário porque, querendo ou não, é uma coisa separada. Eles não têm um projeto pra gente. São experiências diferentes que a gente tem com cada um deles. Então, eu acho que tinha que ter mais conexão pra contribuir mais... Não tem um trabalho coletivo, comum. Não tem, não tem porque a gente chega aqui é uma coisa e lá na escola a nossa relação com a professora é muito básica, é uma coisa muito superficial. (E5, Uni B, 2017).

Já outro estagiário, cujo grupo de estágio vivenciou um impasse no primeiro dia de trabalho de campo (situação relatada anteriormente), quando a escola, inicialmente, não queria autorizar o estágio, diz:

Eu acho que provavelmente talvez a situação que a gente teve na primeira aula com a coordenação, eu acho que ela exemplifica muito, uma dificuldade de um relacionamento mais aproximado e mais vamos dizer assim, dialogado desses profissionais que estão recebendo nós, estagiários. Não diria nem com a gente, mas com a universidade ou com os professores. Eu penso que se tivesse talvez um relacionamento melhor, mais claro, sei lá, uma reunião, alguma coisa, alguma conversa pra falar assim: “Olha, a gente está esse ano aqui, vai acontecer isso e isso, o que que a gente espera de vocês, o que vocês esperam...”. Eu acho que talvez esclareceria e teria uma relação assim mais... que seria mais visível, vamos dizer assim, que a gente perceberia de uma forma melhor. Talvez a gente acaba vendo aquela... é uma relação sim, mas uma relação de que eu estou aqui faço minha parte, o outro lá faz a parte dele [...] Eu imagino talvez que se tivesse esse relacionamento maior entre as instituições talvez nós, enquanto alunos, sentíssemos mais acolhidos... (E18, Uni B, 2017).

No entanto, sete estagiários, ao falarem sobre a relação de trabalho estabelecida entre os professores universitários e os professores das escolas, destacam a preocupação do professor universitário em estabelecer um diálogo com o professor da escola. Ressaltam que essa convivência de trabalho já ocorre “há bastante tempo” e destacam o quanto o professor universitário “aprecia o trabalho” do professor da escola (E19, Uni B, 2017).

Importante pontuar que, dentre esses sete, três estagiários, analisando a relação de trabalho estabelecida entre seus professores, destacaram o vínculo construído, o respeito pessoal e profissional, bem como o diálogo e o entendimento mantido entre o professor da universidade e o professor da escola. Esses alunos assinalam a importância do diálogo e do vínculo criado para dizer que uma relação de trabalho positiva contribui com o processo formativo do novo professor.

Uma das estagiárias, falando sobre a relação construída entre seu professor orientador de estágio e a professora supervisora de estágio, pondera:

Eu acho que eles possuem até uma relação mais pessoal mesmo. Ele [professor universitário] demonstrou no início não ter preocupação com ela, porque ele dizia que ela [professora da escola] entendia qual era o papel do campo de estágio [...] então, essa relação de trabalho entre eles parecia ser muito... um contrato muito explícito, entendeu? Um contrato muito bem organizado e estruturado. Ele sabia o que fazer aqui e ela sabia o que fazer lá... (E12, Uni B, 2017).

Por fim, dois estagiários declararam que não saberiam responder como foi a relação de trabalho estabelecida entre os professores universitários e os professores das escolas, durante a realização do estágio.

As análises aqui empreendidas permitem perceber que os profissionais envolvidos com o estágio reconhecem a importância e a necessidade de uma parceria e de uma relação de trabalho pautada no respeito mútuo e em uma postura democrática. No entanto, pontuam que faltam as condições adequadas para um planejamento e para um trabalho coletivo e cooperativo.

CONCLUSÕES

Esta pesquisa se propôs a compreender como se constitui a relação entre trabalhar, aprender, saber durante o estágio curricular obrigatório, no curso de Pedagogia, realizado em escolas públicas municipais de ensino fundamental. Teve como interlocutores fundamentais os professores e os estagiários envolvidos nesse processo formativo e de aprendizagem da profissão. Com base nos pressupostos teórico-metodológicos da abordagem ergológica do trabalho e em algumas questões norteadoras, realizaram-se a pesquisa empírica e a análise dos dados. O estudo foi desenvolvido em duas instituições públicas de educação superior – uma federal e outra estadual – e em cinco escolas públicas municipais. Esta seção, inicialmente, apresenta uma breve síntese dos achados da pesquisa, bem como algumas reflexões acerca desses achados. Em seguida, são apresentadas as considerações finais, que sinalizam para algumas questões importantes de serem aprofundadas em investigações posteriores, tendo em vista a complexidade do trabalho docente e do processo de formar os novos professores.

Em busca das respostas, sempre “em tendência”: aspectos formativos considerados essenciais

Diante dos testemunhos feitos pelos professores e pelos estagiários, o primeiro esforço de análise buscou pensar sobre aqueles saberes e elementos próprios ao exercício profissional do magistério considerados essenciais para a atividade do docente nos anos iniciais do ensino fundamental, quais sejam, os aspectos formativos considerados importantes de serem apreendidos durante o estágio. Aspectos formativos entendidos aqui como os saberes advindos da experiência profissional, os conhecimentos acadêmicos e científicos, os valores permanentemente colocados em jogo, as regras implícitas e explícitas, os elementos materiais e simbólicos do ensino, dentre outros.

O acesso aos testemunhos feitos pelos professores e pelos estagiários possibilitou a identificação de três modalidades de aspectos formativos: aspectos formativos voltados para o trabalho e para a prática pedagógica docente em sala de aula; aspectos formativos voltados para a criança e seu processo de aprendizagem; aspectos formativos voltados para o conhecimento da escola.

O maior número de referências feitas, pelos participantes do estudo, refere-se aos aspectos formativos relacionados ao trabalho e à prática pedagógica realizada em sala de aula. Em relação a esses aspectos formativos, os professores universitários destacam o saber planejar, a importância de se pensar sobre o que se pretende fazer em sala de aula, para quem fazer e como fazer. Portanto, destacam não somente a importância do conhecimento do conteúdo a ser ensinado, mas também a importância do conhecimento de metodologias e estratégias necessárias para ensinar. Em outras palavras, os professores universitários evidenciam a importância dos prescritos, das normas antecedentes consubstanciadas no currículo e no planejamento.

Por sua vez, os professores das escolas destacam as situações de trabalho vividas cotidianamente na sala de aula: o “corpo a corpo”, a dinamicidade, os imprevistos, constrangimentos e impasses da gestão da atividade de trabalho. Em outros termos, eles evidenciam a importância da atividade de trabalho, do aqui e agora dessa atividade, e a exigência de saber gerir a sala de aula e de saber gerir pedagogicamente os conteúdos de modo a atender cada criança, em sua individualidade, sem perder de vista o atendimento ao grupo.

Já os estagiários destacam o conhecimento das situações de trabalho como um aspecto formativo essencial na medida em que a gestão da sala e a gestão dos conteúdos aparecem no maior número de referências feitas por eles. Parecem dizer que o contato com o trabalho cotidiano do professor da escola representa o diferencial do estágio em relação às outras disciplinas do curso, bem como consideram que, tendo em vista a heterogeneidade da sala de aula, é fundamental aprender como tornar os conteúdos acessíveis a todas as crianças.

Os aspectos formativos relacionados à criança e ao seu processo de aprendizagem aparecem também e são bastante citados. No que diz respeito a esse aspecto, professores universitários, professores das escolas e estagiários trazem de maneira marcante, em seus testemunhos, o entendimento de que para se ensinar é preciso conhecer a criança, acompanhá-la em todo seu processo de desenvolvimento, atentando-se às suas reações, necessidades e dificuldades.

No entanto, é na fala dos professores das escolas que esse aspecto ganha nuances muito específicas. Os professores das escolas, expressando-se de distintas formas, referem-se à necessidade de se desenvolver certa “sensibilidade”, de se aprender a ter um “olhar mais sensível”, “jogo de cintura”, de se “perceber as diferenças”, de se aproximar afetivamente das crianças e “aprender a ver as coisas com outro olhar”. Além disso, chamam a atenção para a necessidade de se atentar para os pequenos gestos que eles adotam na relação pedagógica e

que são fundamentais para manter a atenção da criança, “porque se eu tirar o olho dele [do aluno]... ele vai olhar para outro canto. Então, ele vai dispersar de mim”.

Nesses testemunhos, os professores das escolas parecem se referir a um aspecto formativo – que aqui optamos por chamar de uma sensibilidade pedagógica – que lhes permite também, da melhor forma possível, desenvolver a inteligência do *kairos* ou usando as palavras de duas professoras, permite “aproveitar as oportunidades”, “aproveitar as deixas do momento”.

Uma sensibilidade pedagógica que possibilita aos professores atuarem e se comunicarem melhor com as crianças. Uma sensibilidade pedagógica que ao envolver um saber profissional de caráter muito corporal parece nos remeter àquilo que Dejours (2004, p.29) chama de inteligência do corpo. Uma inteligência adquirida na “relação prolongada e perseverante do corpo” com a atividade de trabalho.

Por fim, os aspectos formativos relacionados à escola são também referidos como aspectos essenciais de serem apreendidos durante o estágio. Sobre estes, os professores universitários falam da necessidade de: conhecer as políticas públicas educacionais; preparar os estagiários considerando o contexto social e o mundo do trabalho; inovar e propor novas práticas. Nesse sentido, os professores universitários, em suas análises, pensam a escola “em desaderência” e, nesse movimento, apontam aspectos extraescolares que normatizam, prescrevem, definem e estruturam o trabalho escolar.

De sua parte, os professores das escolas destacam a dinamicidade inerente ao trabalho realizado no espaço escolar. Ao apontarem os desafios provenientes da organização interna da escola, da heterogeneidade e da diversidade presente na sala de aula, os professores das escolas ressaltam o contexto micro e apresentam questões que são postas pela atividade de trabalho, nas situações de trabalho, pois “o dia a dia da escola é vivo”.

Ao dizerem da atividade de trabalho, os docentes das escolas o fazem “em aderência”, ou seja, por dentro do fazer cotidiano de ensinar crianças e adolescentes no ensino fundamental e, assim fazendo, destacam os constrangimentos, os impasses, as escolhas, as microdecisões, e chamam a atenção para a atividade real, entendida como aquela que é realizada e aquela que não o é.

Em relação aos estagiários, pode-se perceber que eles fazem referências rápidas sobre os conhecimentos relacionados à escola e quando as fazem se referem à questão da violência presente no contexto da escola, das dificuldades de lidar com o problema do *bullying* e das condições sociais e econômicas das crianças que frequentam a escola pública municipal.

Diante do que expressam professores e estagiários, pode-se inferir que o trabalho realizado na sala de aula, os conhecimentos, as práticas, as relações que ali são construídas, os vínculos, os valores e as regras de ofício aparecem como aspectos fundamentais de serem apreendidos pelos estagiários durante o estágio. Porém, conhecer a criança e seu processo de aprendizagem constitui-se também como um aspecto formativo importante na perspectiva de todos os envolvidos com o estágio. Em seus testemunhos, os docentes das escolas apontam como essencial que o estagiário perceba a importância da sensibilidade pedagógica, que possibilita ao professor do ensino fundamental atuar de modo a aproveitar as oportunidades favoráveis e, ao mesmo tempo, atender da melhor forma possível a cada criança individualmente e ao grupo de crianças como um todo.

Aspectos formativos visibilizados ou invisibilizados

Os professores e os estagiários, em sua maioria, consideram que as reflexões, as orientações e o acompanhamento realizados pelo professor universitário, bem como a oportunidade de estar na escola, observar, dialogar, viver a experiência e aprender com o trabalho do professor da escola possibilitam aos alunos-aprendizes apreenderem os aspectos formativos considerados essenciais para sua formação. Porém, eles apontam alguns limites e dificuldades importantes.

Em relação aos testemunhos dos professores universitários, eles parecem dizer que a apreensão dos aspectos formativos depende, em grande medida, da participação, do interesse e do compromisso do aluno com o estudo. Por seu turno, os professores das escolas parecem dizer que a falta de diálogo e da possibilidade de momentos de troca com os estagiários são entraves importantes que comprometem o processo formativo.

No entanto, parece importante acrescentar a essa análise um contraponto. Por um lado, temos a riqueza que emerge dos testemunhos dados pelos professores das escolas ao falarem sobre a atividade de trabalho que realizam junto às crianças do ensino fundamental. Uma riqueza que evidencia a inventividade, as inúmeras “reservas de alternativas”, os valores mobilizados, os vínculos criados, a inteligência que permite aproveitar as oportunidades favoráveis, a criatividade que transforma as ferramentas de trabalho em instrumentos para a ação, os pequenos e importantes gestos na relação pedagógica. No entanto, temos frequentes e recorrentes pontos de vista que denunciam que as condições estruturais, organizacionais e epistemológicas pensadas e garantidas para a realização do estágio no espaço da escola de

ensino fundamental não são adequadas e comprometem os momentos de diálogo, momentos de troca, momentos que oportunizem o aprender com o outro.

Ora, mediante essas duas constatações possíveis de serem feitas com base nos achados deste estudo, parece inevitável não considerar que muito daquela riqueza – construída no trabalho como uma experiência – fica invisibilizada durante a realização das atividades de estágio, na medida em que os momentos para o diálogo entre professores universitários e professores das escolas, professores das escolas e estagiários são, de maneira recorrente, apontados como insuficientes e até inexistentes pelos participantes do estudo.

Além disso, parece inevitável não considerar que parte importante daquela riqueza fica invisibilizada tendo em vista a compreensão que para dar visibilidade ao trabalho do docente do ensino fundamental e aos saberes que constituem esse trabalho e são constituídos por ele, exige-se pensar o trabalho não em uma visão genérica e limitada, mas buscando explorar o movimento do processo de trabalho. Assim, mediante o ponto de vista da atividade de trabalho, exige-se considerar o caminho, permanentemente, percorrido na lacuna sempre existente entre o prescrito e o real (BRITO, 2004).

Nessa perspectiva, o trabalhar do docente do ensino fundamental está permeado de saberes aderentes, saberes que envolvem a sabedoria e a inteligência do corpo, saberes que envolvem uma sensibilidade pedagógica. Saberes, portanto, construídos por uma “relação prolongada e perseverante do corpo com a tarefa” (DEJOURS, 2004, p.29).

Em suma, o trabalhar do docente do ensino fundamental está permeado por saberes que para serem visibilizados exigem “toda uma aprendizagem do olhar, da atenção e do interesse. Se não sabemos que existem coisas a encontrar, que existem diferenças a descobrir, não as encontraremos” (SCHWARTZ; DURRIVE, 2007, p.40).

Dificuldades e limites da atividade de trabalho

Os professores e os estagiários, em seus testemunhos, ao se referirem às dificuldades e aos limites percebidos durante a atividade de estágio, apontam para a falta de diálogo e para a falta de um planejamento feito junto e, nesse aspecto, para a falta de tempo e de condições adequadas como entraves determinantes do trabalho formativo realizado.

“Falta um pouco de oportunidade de comunicação”; “Igual eu te falei, qualquer pessoa poderia se passar por mim porque a gente não tem interação”, estes são testemunhos trazidos por professores das escolas que parecem indicar a necessidade de se repensar os procedimentos metodológicos que orientam as atividades de estágio no sentido de se

considerar e dar visibilidade aos distintos e importantes conhecimentos advindos do fazer-saber do docente da escola em sua riqueza e em seu valor.

A falta de um planejamento comum que consiga, efetivamente, promover um trabalho formativo comum termina ainda por gerar interferências e conflitos entre as propostas feitas pelo estágio e o trabalho cotidiano da escola. Ademais, a falta de clareza e de compreensão dos professores das escolas em relação a sua participação como supervisor dos estagiários aparece também como uma dificuldade importante que compromete o processo formativo realizado durante o estágio.

Outras dificuldades importantes também apontadas pelos participantes do estudo são a distância entre a universidade e a escola, a falta de conhecimento sobre o trabalho dos professores do ensino fundamental e as atividades de estágio organizadas e realizadas de forma fragmentada, o que compromete o acompanhamento do trabalho realizado pela escola.

Potencialidades e possibilidades da atividade de estágio

Falando do potencial formativo do estágio, os testemunhos apontam para a possibilidade de se conhecer a atividade de trabalho real do professor do ensino fundamental. Uma atividade que demanda conhecimentos que perpassam e ultrapassam o conhecimento dos conteúdos. Afora isso, os testemunhos evidenciam ainda a importância do estágio para a superação de um processo de idealização do trabalho e da criança presente no contexto escolar ao permitir uma maior interlocução entre a experiência e o conceito.

Por fim, segundo os participantes deste estudo, o estágio tem o potencial de dinamizar o contexto da escola e da sala de aula, além de possibilitar momentos para se trocar ideias e experiências, contribuindo para a formação inicial dos estagiários e para a formação continuada dos docentes em atuação. No entanto, professores e estagiários reconhecem que esse potencial formativo fica comprometido perante as dificuldades e os entraves enfrentados na organização e na realização do estágio. Nas palavras de uma professora, o estágio tem muitas possibilidades, “desde que [tenha] o tempo e as condições para que assim fosse melhor do que é atualmente”.

A relação de trabalho

As análises realizadas no sentido de compreender a relação de trabalho estabelecida entre professores universitários e professores das escolas permitem inferir que esses

profissionais reconhecem a importância e a necessidade de uma parceria efetiva entre os profissionais da universidade e os profissionais da escola, tendo em vista a formação dos futuros professores.

De maneira geral, os professores destacam a importância do trabalho que realizam e também reconhecem a importância do trabalho do outro professor partícipe. No entanto, professores universitários apontam a necessidade de uma melhor compreensão por parte dos professores das escolas em relação à participação que eles têm no processo formativo do estagiário. Por seu turno, os professores das escolas apontam a necessidade de uma maior interlocução com os professores universitários no sentido de viabilizar àqueles uma participação mais efetiva e mais propositiva junto aos estagiários.

Ao analisarem a relação de trabalho estabelecida para a realização da atividade de estágio, os professores universitários apontam dificuldades, principalmente relacionadas às condições organizacionais e estruturais, tais como a falta de tempo para uma interação e a sobrecarga de trabalho dos professores das escolas. Reconhecem também que a participação do professor da escola precisa ser ampliada e destacam os vínculos que precisam ser criados que, segundo esses professores, são baseados no respeito mútuo, na confiança e na busca pela participação de todos a fim de permitir um trabalho formativo no qual os projetos ganhem força e tenham continuidade.

Por sua vez, os professores das escolas, também reconhecendo a falta de tempo e de condições estruturais adequadas, assinalam a necessidade de uma relação mais bem sistematizada e mais frequente que viabilize um planejamento feito coletivamente. Destacam que as trocas de informações e as propostas sobre as atividades a serem realizadas durante o estágio são apresentadas, muitas vezes, apenas à gestão da escola. E analisam que, embora todos sejam professores, os docentes universitários e os docentes das escolas realizam trabalhos distintos e estão inseridos em contextos também distintos. Nesse sentido, apontam para a importância de um trabalho coletivo e cooperativo.

As questões trazidas pelos professores universitários e pelos professores das escolas aparecem também nos testemunhos feitos pelos estagiários, que frisam a importância dos vínculos criados entre seus professores formadores, reconhecem a participação deles em seu processo formativo, apontam o caráter distinto e complementar do trabalho que eles realizam e enfatizam a importância da formação advinda dos estudos realizados na universidade, bem como a importância da formação advinda das vivências na escola, em geral, e na sala de aula de maneira especial.

No entanto, alguns estagiários percebem e indicam limites e dificuldades quando analisam a relação entre seus professores formadores. Nesses testemunhos, consideram que não há uma relação de trabalho efetiva entre eles, uma vez que parece não haver um projeto de trabalho pensado em conjunto. “São experiências diferentes que a gente tem com cada um deles”.

Como se constitui a relação entre trabalhar, aprender, saber

Os testemunhos feitos pelos participantes deste estudo parecem indicar a complexidade epistemológica a ser enfrentada quando se pretende formar para o trabalho docente nos anos iniciais do ensino fundamental, considerando colocar em circulação e em diálogo os distintos saberes específicos desse trabalho. O percurso de investigação realizado neste estudo permitiu dar visibilidade a saberes essenciais ao trabalho do professor do ensino fundamental, que pela importância que têm e pelo seu caráter muito ligado ao contexto colocam um grande desafio para a formação dos novos professores e, portanto, para o estágio: não obscurecer ou ignorar conhecimentos essenciais para o exercício do *métier*.

Trata-se de um desafio que, uma vez não enfrentado, pode levar a situações nas quais não se percebe a importância de se ter acesso às inúmeras “reservas de alternativas” advindas da experiência, a exemplo da “sensibilidade pedagógica”, insistentemente apontada pelos professores envolvidos, e de maneira especial pelos professores das escolas, como um aspecto formativo essencial para o trabalho de ensinar crianças no ensino fundamental.

O não enfrentamento desse desafio pode levar ainda a situações de idealização e de desconhecimento do *métier* para o qual os estagiários estão se preparando para exercer, em sua especificidade, dinâmicas, problemas e soluções validadas e viabilizadas. Situações nas quais os alunos estagiários não recebam as orientações necessárias que lhes permitam conhecer o conteúdo a ser ensinado e, mais do que isso, conhecer como representar esse conteúdo pedagogicamente de modo a garantir a aprendizagem do aluno.

Além disso, esses testemunhos parecem ainda colocar uma complexidade epistemológica e ética para o trabalho de formar o futuro professor, na medida em que esses conhecimentos são igualmente importantes e essenciais para o aprendizado da profissão e do trabalho a ser realizado pelo futuro professor, e carecem ser considerados, visibilizados no processo de formação inicial. Ou seja, a formação inicial, por uma exigência epistemológica e ética, não pode se eximir da responsabilidade de enfrentar o desafio de formar para a profissão, tendo em vista aqueles aspectos que lhe dão especificidade.

Todavia, considerando os testemunhos exteriorizados, em diferentes momentos, por alguns dos participantes do estudo, bem como algumas dificuldades apontadas e analisadas, pode-se inferir que isso tende, em algumas situações, a não se concretizar durante o estágio, na medida em que aspectos formativos importantes podem, por motivos diversos, permanecerem invisibilizados.

Dentre esses motivos pode-se apontar a própria dificuldade de acesso à atividade de trabalho real tal qual ela acontece, haja vista a pluralidade e a singularidade das situações de trabalho, bem como a impossibilidade de antecipá-la totalmente e a dificuldade de sistematizá-la, tendo em conta sua dimensão “aderente”, muito ligada ao contexto.

No entanto, a despeito da dificuldade de acesso e do caráter enigmático dessa atividade e dos saberes que a constituem, há de se enfrentar o desafio de no processo de formar para o trabalho docente não se obscurecer esses saberes, e sim criar condições para o diálogo com os conhecimentos teóricos e científicos já sistematizados.

Por fim, levando em consideração alguns testemunhos reiteradamente feitos pelos professores e pelos estagiários, pode-se perceber ainda a ausência de condições adequadas que favoreçam os momentos de troca, de diálogo, de planejamento conjunto, durante a realização do estágio. Essas dificuldades terminam por: dificultar a comunicação entre os professores da universidade e os professores das escolas, entre os professores da escola e os estagiários; comprometer a clareza dos prescritos, das normas antecedentes, essenciais para a realização da tarefa; impedir a efetividade e a continuidade dos projetos propostos; conduzir a um trabalho fragmentado que não dá conta da dinâmica e dos processos importantes de serem vivenciados pelos estagiários; favorecer os conflitos e as interferências que terminam por prejudicar o trabalho a ser realizado; impedir o diálogo com os distintos conhecimentos e saberes já consolidados e que são específicos do trabalho do docente do ensino fundamental.

Nesse sentido, essas ponderações evidenciam a complexidade organizacional e estrutural do estágio no processo de formar para o trabalho docente, complexidade que uma vez não enfrentada termina por comprometer esse momento essencial de formação para o trabalho e para a profissão.

Assim, ao reconhecer que os processos formativos realizados durante o estágio, no processo de formação inicial dos professores, tendem, em algumas situações, a ocorrer invisibilizando e obscurecendo conhecimentos construídos em aderência e, portanto, comprometendo o diálogo e a interlocução com aqueles conhecimentos construídos em desaderência, este estudo entende que a relação entre trabalhar, aprender, saber durante o

estágio constitui-se mediante complexidades epistemológicas, éticas e estruturais que lhe são inerentes e que carecem ser enfrentadas.

Considerações finais

Pensar o trabalho docente no âmbito do estágio, considerando a relação trabalhar, aprender, saber, orientou o percurso teórico-metodológico desta investigação. Uma investigação que, ao buscar se aproximar do ponto de vista da atividade de trabalho, possibilitou a explicitação da riqueza e da inventividade que permeiam o fazer-saber do docente que atua no ensino fundamental. Nesse sentido, possibilitou a explicitação daqueles aspectos formativos essenciais para o exercício desta atividade de trabalho, importantes de serem conhecidos pelos aprendizes da profissão. Aspectos formativos que dão especificidade e caracterizam o trabalhar do docente dos anos iniciais do ensino fundamental.

Um trabalhar que ocorre em contextos e em situações muito específicas, nas quais os professores e as professoras criam soluções, encontram saídas, fazem escolhas, apresentam caminhos, constroem conhecimentos, valores e afetos. Um trabalhar que, como experiência, constrói saberes aderentes, muito ligados ao contexto. Um trabalhar permeado por histórias construídas por aqueles profissionais que lá estão, mas também por outros que antes lá estiveram.

Um trabalhar que permanentemente constrói conhecimentos essenciais para o exercício da profissão e que, portanto, demanda ser visibilizado, em razão do diálogo imprescindível com os saberes teórico-conceituais já sistematizados. Nesse sentido, é um desafio imposto a todo processo de formação para o trabalho docente.

Mesmo sendo uma gestão complexa e de difícil enfrentamento, trata-se também de uma decisão determinante no sentido de que, caso se desconsiderem os conhecimentos construídos pelos professores das escolas no cotidiano do trabalho, nega-se aos alunos-aprendizes o acesso a essas reservas de alternativas, à inventividade, aos conhecimentos já testados e consolidados, tomados como válidos e viáveis, e se colocam na penumbra os saberes da experiência.

Assim, ao destacar a necessidade de se atentar para processos formativos que podem ocorrer invisibilizando saberes provenientes do trabalhar cotidiano e, portanto, inviabilizando o diálogo com os saberes teórico-conceituais, aqui se defende que, além do reconhecimento dos saberes que são construídos nos dois polos em um processo de dupla antecipação, a relação entre trabalhar, aprender, saber, durante a realização do estágio, exige um esforço

coletivo no sentido de se constituir um terceiro polo. Um polo colaborativo e ético, no qual os distintos saberes possam dialogar, se avaliarem reciprocamente, se realimentarem e construir propostas e caminhos nos quais a especificidade da atividade de trabalho do docente do ensino fundamental seja reconhecida e considerada.

No entanto, vale ainda considerar que, ao se defender a constituição de um terceiro polo colaborativo e ético, aqui se entende que a ideia de um “dispositivo dinâmico de três polos” pode ter ou levar a “uma diversidade infinita de aplicações”. No entanto, o que vale destacar é a tendência de, na relação com o outro, tomar esse outro como “um microcriador permanente e que deve ser respeitado exatamente por isso” (SCHWARTZ, 2007, p.270). Ou seja, mais importante que a forma pela qual esse dispositivo possa ser pensado ou realizado é a tendência de assim conceber o trabalho de formar o outro.

Uma tendência que encare esse posicionamento como uma exigência ética e defenda condições estruturais e organizacionais adequadas, à altura do desafio de formar novos professores. Trata-se de encarar esse posicionamento como uma exigência ética e epistemológica, a despeito de toda desesperança que possamos ter, especialmente em nossos dias, em relação a políticas públicas que reconheçam efetivamente a importância da universidade, da escola, da educação.

Neste ponto, como últimas considerações a serem feitas, parece importante retomar o primeiro pressuposto mobilizador da perspectiva teórica e metodológica da Ergologia. Diz respeito a “pensar o geral e o específico, segundo a dialética entre o universal e o singular”, e nesse movimento reconhecer o desafio de focalizar o contexto específico – nível micro – sem perder de vista o contexto social, econômico e político – nível macro (BRITO, 2004, p.104).

Trata-se, pois, de um pressuposto que se constitui com base no entendimento de que é fundamental olhar o micro para compreender o “nível mais explícito da consciência de classe” (SCHWARTZ, 2000, p.43), uma vez que, “dentro do infinitamente pequeno do trabalho, encontram-se os maiores problemas do político” (SCHWARTZ, 2011, p.33).

Por meio desse pressuposto e buscando pensar os achados da pesquisa mediante esse vaivém, essa dialética entre o universal e o singular, por um lado, temos no nível micro um contexto no qual os profissionais envolvidos se ressentem de um diálogo efetivo que viabilize uma interlocução entre os diferentes conhecimentos e saberes acumulados, além de denunciarem certa distância entre as instituições formativas envolvidas e os profissionais formadores envolvidos. Por outro lado, considerando o atual momento político, social e econômico no mundo capitalista em geral, e em nosso país de maneira especial, vivenciamos um acirramento na luta de classes e um ataque ostensivo aos direitos dos trabalhadores. O

trabalho do professor da escola pública e o trabalho do professor da universidade pública – como resultado de um ataque à educação de qualidade voltada para a transformação social – vivenciam um movimento também ostensivo de desqualificação e de desmonte.

Ora, nesse contexto, é inevitável uma reflexão sobre a importância do diálogo na perspectiva de Paulo Freire, que postula não um diálogo inocente e “romântico entre oprimidos e opressores, mas o diálogo entre os oprimidos para a superação de sua condição de oprimidos” (GADOTTI, 1979, p.6). Um diálogo que não pode excluir o conflito, uma vez que pressupõe a conscientização e a busca de superação da ordem estabelecida.

Um diálogo no qual os professores envolvidos possam tomar a realidade que lhes limita, condiciona e cerceia em sua complexidade, em seu dinamismo, para dela, então, ter uma visão aprofundada e crítica. Um diálogo no qual “a dialeticidade entre a prática deve ser plenamente vivida nos contextos teóricos de formação” e no qual “o discurso teórico, por mais correto que seja, não pode superpor-se ao saber gerado na prática de outro contexto” (FREIRE, 1997, p.71). E no qual os conceitos, os saberes acadêmicos e os saberes investidos na experiência se nutram e se alimentem reciprocamente (SCHWARTZ, 2002a).

Mas, para isso, é preciso que nos vejamos a todos como estando do mesmo lado, do lado dos oprimidos, todos “como capazes de pensar certo também” (FREIRE, 1987, p.34). Nessa visão, nós – professores universitários e professores das escolas de educação básica – nada temos a mostrar ou a provar uns aos outros, mas podemos, ao nos reconhecer como pares iguais, aprender uns com os outros “como realizar melhor nosso ofício comum” (TARDIF, 2014, p.244).

Parece um discurso idealista e utópico, mas diante dos desdobramentos políticos em nosso país, a esta pesquisadora, mais do que nunca, fica a percepção de uma necessidade urgente desse diálogo, no qual, por um lado, a reflexão crítica e ampliada feita mediante a potência do conceito – inserida na realidade de uma sociedade classista, injusta e opressora – tão competentemente e permanentemente construída no âmbito da universidade chegue ao contexto no qual os professores das escolas se veem imersos. Um contexto que enfrenta a urgência do fazer, a urgência do encontrar soluções e saídas e, muitas vezes, se vê impedido de pensar para fora dessa urgência.

Por outro lado, esse contexto de urgência, que é o contexto cotidiano da escola no qual a atividade de trabalho – inserida na realidade de uma sociedade classista, injusta e opressora – se realiza e constrói importantes conhecimentos sobre o trabalho docente, seja efetivamente considerada pela reflexão crítica e competente realizada pela universidade, ao pensar esse trabalho.

Em síntese, refere-se a um diálogo que concorra para que todos os professores se percebam como partes de uma mesma classe, a classe trabalhadora, e assim passem a lutar e a pensar com base nessa percepção. Afinal, como nos diz Thompson (1981, p.12), a classe social e a consciência de classe, “(embora sujeitas a determinadas pressões), se desenvolvem num processo inacabado de relação – de luta com outras classes – no tempo”. Isto é, a classe e a consciência de classe acontecem como uma relação na qual um grupo de pessoas percebe seus interesses comuns em contraposição a outros grupos. Nas palavras do autor:

Segundo uma visão (partilhada pela maioria dos historiadores marxistas) as classes surgem porque homens e mulheres, em relações produtivas determinadas, identificam seus interesses antagônicos e passam a lutar, a pensar e a valorar em termos de classe: assim o processo de formação de classe é um processo de autoconfeção, embora sob condições que são “dadas”. (THOMPSON, 1981, p.121).

Nesse entendimento, apesar de todos os limites e dificuldades apontados, o estágio curricular obrigatório, realizado no processo de formar os novos professores, constitui-se como um momento formativo de inúmeras possibilidades e potencialidades. Ou seja, o estágio potencializa a percepção do trabalho docente em toda sua complexidade. Uma complexidade que demanda um processo formativo baseado no reconhecimento desse ofício como um “ofício pleno de saberes” e, portanto, exige que lhe sejam garantidas as condições estruturais, organizacionais e epistemológicas adequadas.

Nesse entendimento, o estágio pode ainda potencializar um movimento – mesmo que inicial – no sentido da formação da consciência de classe entre os professores, tão necessária para a luta em favor de uma escola e de uma universidade pública de qualidade social.

Por fim, ainda tendo em vista os desafios inerentes ao trabalho de formar os novos professores, em um contexto cada vez mais adverso, no qual o trabalho dos professores é desrespeitado, desconsiderado, e retrocessos cada vez mais contundentes estão sendo promovidos e institucionalizados, vale enfatizar a importância dos estudos e pesquisas que busquem enfrentar esses desafios.

Feitas essas considerações, espera-se que os testemunhos, pontos de vista, análises e posicionamentos construídos e apresentados neste estudo venham a contribuir com outras investigações. Investigações que possam, com fundamento na abordagem ergológica, aprofundar-se em questões voltadas para a compreensão da atividade de trabalho do professor, mediante o ponto de vista de quem a realiza. Assim fazendo, podem-se tanto compreender os condicionantes sociais, econômicos, políticos e culturais dessa atividade como mapear a

inventividade, as inúmeras reservas de alternativas que promovem, permanentemente, a construção de conhecimentos em aderência. Talvez se valendo dessa perspectiva se possa avançar no sentido de transformar os saberes experienciais – jurisprudência particular – em saberes da ação pedagógica – jurisprudência pública validada – nos termos de Gauthier (2013).

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Márcia A. da S. et al. Diretrizes Curriculares do curso de Pedagogia no Brasil: disputas de projetos no campo da formação do profissional da educação. *Educação e Sociedade*, v. 27, n. 96, Especial, p.819-842, out. 2006. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 28 fev. 2018.
- ALVES, Wanderson F. A formação de professores e as teorias do saber docente: contextos, dúvidas e desafios. *Educação & Pesquisa*, São Paulo, v. 33, n. 2, p.263-280, maio-ago. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 5 jan. 2017.
- ALVES, Wanderson F. *O trabalho dos professores: saberes, valores, atividade*. Campinas, SP: Papirus, 2010.
- ALVES, Wanderson F. A invisibilidade do trabalho real: o trabalho docente e as contribuições da Ergonomia da Atividade. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 37., 2015, Florianópolis, SC, Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 2015. *Anais...* Florianópolis, SC, 2015. Disponível em: <<http://37reuniao.anped.org.br/trabalhos>>. Acesso em: 20 jul. 2017.
- ALVES, Miriam F. Entrevista com Miriam Fábila Alves (UFG): Política Nacional de Formação de Professores e Programa de Residência Pedagógica (MEC). *Portal ANPED*, 1º nov. 2017.
- AMIGUES, René. Trabalho do professor e trabalho de ensino. In: MACHADO, Ana Rachel (Org.). *O ensino como trabalho*. Londrina: Eduel, 2004. p.35-49.
- ANDRÉ, Marli E. D. A. Espaços alternativos de formação docente. In: GATTI, Bernadete Angelina et al. (Org.). *Por uma revolução no campo da formação de professores*. 1. ed. São Paulo: Ed. Unesp, 2015. p.97-115.
- APPLE, Michael W. *A educação pode mudar a sociedade?* Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.
- BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Lisboa, Portugal: Edições 70, 1977. Disponível em: <<https://pt.slideshare.net/alasiasantos/analise-de-conteudo-laurence-bardin>>. Acesso em: 18 jun. 2018.
- BENITES, Larissa C.; SARTI, Flávia M.; SOUZA NETO, Samuel de. De mestres de ensino a formadores de campo no estágio supervisionado. *Caderno de Pesquisas*, São Paulo, v. 45, n. 155, p.100-117, mar. 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo>>. Acesso em: 5 jan. 2017.
- BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari K. *Investigação qualitativa em educação*. Porto, Portugal: Porto Editora, 1994.
- BORGES, Cecília M. F. Saberes docentes: diferentes tipologias e classificações de um campo de pesquisa. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 22, n. 74, p.59-76, abr. 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso: em 5 jan. 2017.

BORGES, Cecília M. F. *Os professores da educação básica de 5ª a 8ª séries e seus saberes profissionais*. 2003. 209 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2003.

BRASIL. Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Resolução CNE/CP n. 1, de 15 de maio de 2006, que institui Diretrizes Nacionais Curriculares para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, seção 1, p.11, 16 maio 2006.

BRASIL. Lei n. 11.788, de 25 de setembro de 2008, que dispõe sobre o estágio de estudantes. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, seção 1, p.3, 26 set. 2008.

BRITO, Jussara. Saúde do trabalhador: reflexões a partir da abordagem ergológica. In: FIGUEIREDO, Marcelo; ATHAYDE, Milton; BRITO, Jussara; ALVAREZ, Denise (Org.). *Labirintos do trabalho: interrogações e olhares sobre o trabalho vivo*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. p.91-114.

BRITO, Jussara. Trabalho real. In: PEREIRA, I. B.; LIMA, J. C. F. (Org.). *Dicionário da Educação Profissional em Saúde*. Rio de Janeiro: FIOCRUZ; EPSJV, 2009a. Disponível em: <<http://www.sites.epsjv.fiocruz.br/dicionário>>. Acesso em: 25 jan. 2016.

BRITO, Jussara. Trabalho prescrito. In: PEREIRA, I. B.; LIMA, J. C. F. (Org.). *Dicionário da Educação Profissional em Saúde*. Rio de Janeiro: FIOCRUZ; EPSJV, 2009b. Disponível em: <<http://www.sites.epsjv.fiocruz.br/dicionário>>. Acesso em: 25 jan. 2016.

BRZEZINSKI, Iria. Políticas contemporâneas de formação de professores para os anos iniciais do Ensino Fundamental. *Educação e Sociedade*, v. 29, n. 105, p.1139-1166, set.-dez. 2008. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 28 fev. 2018.

CALDERANO, Maria da A. *Docência compartilhada entre universidade e escola: formação inicial e continuada através do estágio curricular*. 2013 (Relatório Pós-Doutoral) – Universidade Federal de Juiz de Fora, São Paulo, 2013. Disponível em: <<http://www.fcc.org.br/fcc/images/pesquisa/estagios/projetos/MariaAssuncaoCalderano.pdf>>. Acesso em: 14 jul. 2018.

CANGUILHEM, George. Expérience et aventure. *Rivages* – Órgão dos Alunos do Curso Liceal do Lycée Français Charles Lepierre, p.1-17, out. 1956.

CANGUILHEM, George. *O normal e o patológico*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009.

CANGUILHEM, George. *O conhecimento da vida*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012.

CHARLOT, Bernard. *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*. Trad. Bruno Magne. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

CHARLOT, Bernard. Educação, trabalho: problemáticas contemporâneas que convergem. In: NOZAKI, Izumi (Org.). *Educação e trabalho: trabalhar, aprender, saber*. Campinas, SP: Mercado de Letras; Cuiabá, MT: Ed. UFMT, 2008. p.77-92.

CHAUÍ, Marilena. A Universidade Pública sob nova perspectiva. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n. 24, p.5-15, set.-dez. 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 12 jan. 2017.

CLOT, Yves. *Trabalho e poder de agir*. Belo Horizonte: Fabrefactum, 2010.

COÊLHO, Ildeu M. Universidade e formação de professores. In: GUIMARÃES, Válder Soares (Org.). *Formar para o mercado ou para a autonomia? O papel da universidade*. Campinas, SP: Papirus, 2006. p.43-63.

CUNHA, Daisy M. Notas conceituais sobre a atividade e corpo-si na abordagem ergológica do trabalho. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 30., 2007, Caxambu. *Anais....* Caxambu: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 2007. Disponível em: <<http://30reuniao.anped.org.br/>>. Acesso em: 4 jan. 2018.

CUNHA, Daisy M.; ALVES, Wanderson F. Da atividade humana entre *paideia* e *politeia*: saberes, valores e trabalho docente. *Educação e Revista*, Belo Horizonte, v. 28, n. 2, p.17-34, jun. 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 5 jan. 2018.

DANIELLOU, François. Introdução: questões epistemológicas acerca da Ergonomia. In: DANIELLOU, François (Coord.). *A ergonomia em busca de seus princípios: debates epistemológicos*. São Paulo: Edgard Blucher, 2004. p.1-18.

DEJOURS, Christopher. Subjetividade, trabalho e ação. *Revista Produção*, vol. 14, n. 3, p.27-34, set.-dez, 2004. Disponível em <<http://www.scielo.br>>. Acesso em 06 mar. 2019.

DUBAR, Claude; TRIPIER, Pierre. *Sociologie des professions*. 2. ed. Paris: Armand Colin, 2010.

DURAFFOURG, Jacques. O trabalho e o ponto de vista da atividade. In: SCHWARTZ, Yves; DURRIVE, Louis (Org.). *Trabalho e Ergologia: conversas sobre a atividade humana*. Niterói: EdFF, 2007.

DURRIVE, Louis. Formação, trabalho, juventude: uma abordagem ergológica. *Pro-Posições*, v. 13, n. 3, p.19-30, set.-dez. 2002. Disponível em: <<https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao>>. Acesso em: 3 ago. 2018.

DURRIVE, Louis. Introdução I. In: SCHWARTZ, Yves; DURRIVE, Louis (Org.). *Trabalho e Ergologia: conversas sobre a atividade humana*. Niterói: EdFF, 2007. p.19-20.

EVANGELISTA, Olinda; TRICHES, Jocemara. Professor: a profissão que pode mudar um país. In: EVANGELISTA, Olinda (Org.). *O que revelam os slogans na política educacional*. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2014. p.47-82.

FAITA, Daniel. Dialogismo. *Laboreal*, v. IX, n. 1, p.113- 116, jul. 2013. Disponível em: <<http://laboreal.up.pt/pt/search/>>. Acesso em: 28 jul. 2017.

FAUSTO, Ruy. *Marx: lógica e política, investigações para uma reconstituição do sentido da dialética*. Tomo I. São Paulo: Brasiliense, 1987.

FRANÇA, Maristela. No princípio dialógico da linguagem, o reencontro do *Homo loquens* com o ser humano industrial. In: FIGUEIREDO, Marcelo; ATHAYDE, Milton; BRITO, Jussara; ALVAREZ, Denise (Org.). *Labirintos do trabalho: interrogações e olhares sobre o trabalho vivo*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. p.115-131.

FRANCO, Maria L. P. B. *Análise de conteúdo*. 5. ed. Campinas: Editora Autores Associados, 2018.

FRANCO, Maria A. S.; LIBÂNEO, José. C.; PIMENTA, Selma. G. Elementos para a formulação de Diretrizes Curriculares para cursos de Pedagogia. *Cadernos de Pesquisa*, v. 37, n. 130, p.63-97, jan.-abr. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 28 fev. 2018.

FRANZOI, Naira L. *Da profissão como profissão de fé ao “Mercado em constante mutação”*: trajetórias e profissionalização dos alunos do Plano Estadual de Qualificação do Rio Grande do Sul (PEQ-RS). 2003. 202 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

FRANZOI, Naira L.; FISCHER, Maria C. B. Saberes do trabalho: situando o tema no campo trabalho-educação. *Revista Trabalho Necessário*, v. 13, n. 20, p.147-171, 2015.

FREIRE, Paulo. *Educação e mudança*. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*. São Paulo: Olho d'Água, 1997.

FURTADO, Rita M. M. O sentido da escola no contexto educacional contemporâneo. In: COELHO, Ildeu M. (Org.). *Escritos sobre o sentido da escola*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2012. p.209-226.

GADOTTI, Moacir. Educação e ordem classista. In: FREIRE, Paulo. *Educação e Mudança*. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

GALINDO, Mônica A. *O professor da escola básica e o estágio supervisionado: sentidos atribuídos e a formação inicial docente*. 2012. 294 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

GATTI, Bernadete A. Formação de professores: compreender e revolucionar. In: GATTI, Bernadete A. et al. (Org.). *Por uma revolução no campo da formação de professores*. 1. ed. São Paulo: Ed. Unesp, 2015. p.229-243.

GATTI, Bernadete A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 31, n. 113, p.1355-1379, out.-dez. 2010. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 24 jun. 2017.

GATTI, Bernadete A.; BARRETO, Elba S. de S. (Coord.). *Professores no Brasil: impasses e desafios*. Brasília: Unesco, 2009.

GATTI, Bernadete A.; BARRETO, Elba S. de S.; ANDRÉ, Marli E. D. de A. *Políticas docentes no Brasil: um estado da arte*. Brasília: Unesco, 2011.

GAUTHIER, Clermont. *Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente*. Ijuí: Unijuí, 2013.

GOIÁS. *Grupo de Trabalho: Estágio Curricular da UEG*. Anápolis, GO: UEG, 2014.

GOIÁS. *Perfil do curso de Pedagogia*. Anápolis, GO: UEG. Disponível em: <www.ueg.br>. Acesso em: 12 jan. 2015.

GOIÁS. *Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia (PPC)*. Anápolis, GO: UEG, 2015.

GOIÁS. *Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia (PPC)*. Goiânia, GO: UFG, 2015.

GOIÁS. *Regulamento de Estágio*. Goiânia, GO: UFG, 2016.

GOIÁS. *Regulamento: Estágio Curricular Supervisionado*. Anápolis, GO: UEG, 2017.

GUÉRIN, F. *et al. Compreender o trabalho para transformá-lo: a prática da ergonomia*. São Paulo: Edgar Blucher: Fundação Vanzolini, 2004.

GUIMARÃES, Válder S. Ser professor atualmente: suscitando a discussão. In: LISITA, Verbena Moreira S. S. (Org.). *Formação de professores: políticas, concepções e perspectivas*. Goiânia: Alternativa, 2001. p.101-107.

GUIMARÃES, Válder S. A socialização profissional e profissionalização docente: um estudo baseado no professor recém-ingresso na profissão. In: GUIMARÃES, Válder Soares (Org.). *Formar para o mercado ou para a autonomia? O papel da universidade*. Campinas, SP: Papyrus, 2006. p.129-150.

GUIMARÃES, Válder S. Profissão e profissionalização docente: disposições em relação ao ser professor. In: GUIMARÃES, Válder Soares (Coord.). *Formação e profissão docente: cenários e propostas*. Goiânia: Ed. PUC Goiás, 2009. p.21-38.

HASNI, Abdelkrim. Penser les disciplines de formation à l'enseignement primaire, c'est d'abord penser les disciplines scolaires. *Education et Francophonie*, v. XXVIII, n. 2, p.100-120, 2000. Disponível em: <<http://www.acelf.ca/c/revue/revuehtml/28-2/06-Hasni.html>>. Acesso em: 12 abr. 2017.

HIRATA, H.; KERGOAT, D. Novas configurações da divisão sexual do trabalho. *Cadernos de Pesquisa*, v. 37, n. 132, p.595-609, set.-dez. 2007.

HIPÓLITO, Álvaro M. *Trabalho docente, classe social e relações de gênero*. Campinas: Papirus, 1997.

INGUI, D. Lee Shulmann. *ComCiência*: Revista Eletrônica de Jornalismo Científico. 2010. Disponível em: <<http://www.comciencia.br/comciencia>>. Acesso em: 1º mar. 2019.

IVO, A. A.; DENCUFF, M. P. O ensino explícito: um meio para tornar eficaz nosso saber pedagógico: entrevista com Clermont Gauthier. *Revista Teias*, PROPED/UERJ, v. 15, n. 39, 2014. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br>>. Acesso em: 1º mar. 2019.

JORDÃO, Rosana dos S. *Tutoria e Pesquisa-Ação no Estágio Supervisionado*: contribuições para a formação de professores de Biologia. 2005. 351 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

LIBÂNEO, J. C. Diretrizes Curriculares da Pedagogia: imprecisões teóricas e concepção estreita da formação profissional de educadores. *Educação e Sociedade*, v. 27, n. 96, Especial, p.843-876, out. 2006. Disponível em: <www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 28 fev. 2018.

LIBÂNEO, J. C. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação no pensamento pedagógico brasileiro. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.). *Professor reflexivo no Brasil* Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002.

LÜDKE, Menga; MOREIRA, Antônio F. B.; CUNHA, Maria Isabel da. Repercussões de tendências internacionais sobre a formação de nossos professores. *Educação & Sociedade*, ano XX, nº 68, p.278-298, dez. 1999. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 15 set. 2017.

LÜDKE, Menga; BOING, Luiz A. Do trabalho à formação de professores. *Cadernos de Pesquisa*, v. 42, n. 146, p.428-451, maio-ago. 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 24 jun. 2017.

LÜDKE, Menga. Estágio Supervisionado: substantivo fictício? In: GATTI, Bernadete A. et al. (Org.). *Por uma revolução no campo da formação de professores*. 1. ed. São Paulo: Ed. Unesp, 2015. p.171-185.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em educação*: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MARX, Karl. Glosas Marginais ao “Tratado de Economia Política” de Adolfo Wagner. Trad. Evaristo Colmán. *Serviço Social em Revista*, Londrina, v. 13, n. 2, p.170-179, jan.-jun., 2011. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/>>. Acesso em: 11 jul. 2017.

MARX, Karl. *Contribuição à crítica da Economia Política*. 2. ed. Trad. Florestan Fernandes. São Paulo: Editora Expressão Popular, 2008.

MARX, Karl. *O capital*: crítica da economia política: Livro 1: O processo de produção do capital. São Paulo: Boitempo, 2013.

MEDEIROS, Denise R. *O Estágio Supervisionado no curso de Pedagogia: tensionamento entre teoria e prática*. 2013. 177 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2013.

MÉSZÁROS, István. *Para além do capital: rumo a uma teoria da transição*. Trad. de Paulo Cezar Castanheira; Sérgio Lessa. São Paulo: Boitempo, 2011.

MINAYO, Maria C. de S. Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. *Ciência & Saúde Coletiva*, v. 17, n. 3, p.621-626, 2012. Disponível em: <www.scielo.br> Acesso em: 1º ago. 2018.

NASCIMENTO, Ana M. do. *O Estágio Curricular Supervisionado no curso de Pedagogia: diálogo entre universidade e escola à luz de Paulo Freire*. 2014. 182 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2014.

NÓVOA, Antônio. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. *Cadernos de Pesquisa*, v. 47, n. 166, p.1106-1133, out.-dez. 2017. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo.php>>. Acesso em: 6 mar. 2019.

NUNES, Célia M. F. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. *Educação & Sociedade – Dossiê: Os saberes dos docentes e sua formação*. Campinas, SP: Cedes, n. 74, ano XXII, p.27-42, abr. 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo.php>>. Acesso em: 2 jan. 2018.

NUNES, Célia M. F. O professor e os saberes docentes: algumas possibilidades de análises das pesquisas. In: DALBEN, Ângela I. Loureiro de F. (Org.). *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p.339-353. Disponível em: <<http://www.fae.ufmg.br/endipe/publicacoes.php>>. Acesso em: 2 jan. 2018.

OLIVEIRA, Dalila A. *Reformas Educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

OLIVEIRA, Dalila A. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 25, n. 89, p.1127-1144, set.-dez. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo.php>>. Acesso em: 12 jul. 2016.

OLIVEIRA, Dalila A. A regulação educativa na América Latina: repercussões sobre a identidade dos trabalhadores docentes. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n. 44, p.209-227, dez. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo.php>>. Acesso em: 8 mar. 2019.

OSÓRIO, Cláudia. Experimentando a fotografia como ferramenta de análise da atividade de trabalho. *Informática na Educação: Teoria e Prática*, Porto Alegre, v. 13, n. 1, p.41-49, jan.-jun. 2010.

PARO, Vitor H. *Gestão democrática da escola pública*. São Paulo: Ática, 2006.

PAULA, Francisco de; FILHO, José M. J. Prefácio à edição brasileira. In: DANIELLOU, François (Coord.). *A ergonomia em busca de seus princípios: debates epistemológicos*. São Paulo: Edgard Blucher, 2004. p.XI-XIV.

PEIXOTO, Adão J. Universidade, formação e autonomia. *In: COELHO, Ildeu M. (Org.). Educação, cultura e formação: o olhar da filosofia.* Goiânia: Ed. PUC Goiás, 2009. p.219-237.

PIMENTA, S. G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. *In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.). Professor reflexivo no Brasil no Brasil: gênese e crítica de um conceito.* São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido. *O Estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?* 3. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

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

RODRIGUES, Maria Emília de C.; SCHVEEIDT, Maribel. O Estágio na formação do pedagogo: atuando na educação de jovens e adultos. *In: LIBÂNEO, José C.; SUANNO, Marilza V. R.; LIMONTA, Sandra V. (Org.). Didática e práticas de ensino: texto e contexto em diferentes áreas do conhecimento.* Goiânia: CEPED/Editora PUC Goiás, 2011. p.115-131.

ROSA, M. I. *Usos de si e testemunhos de trabalhadores.* São Paulo: Letras & Letras, 2004.

ROSA, Sandra V. L. *Currículo e formação de professores: um estudo da proposta curricular do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Goiás.* 2009. 332 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2009.

ROSA, Sandra V. L.; SILVA, Carlos C. Formação de professores para os anos iniciais do ensino fundamental no curso de Pedagogia: reflexões sobre a didática e o estágio supervisionado. *In: SILVA, Carlos C.; ROSA, Sandra V. L. (Org.). Anos iniciais do ensino fundamental: política, gestão, formação de professores e ensino.* Campinas, SP: Mercado de Letras, 2015.

SANTOS, Eloisa H. Ciência e cultura: uma outra relação entre saber e trabalho. *Trabalho & Educação*, Belo Horizonte, v. 7, n. 7, p.119-130, jul.-dez. 2000. Disponível em: <<https://seer.ufmg.br/index.php/trabedu/issue/view>>. Acesso em: 24 maio 2016.

SANTOS, Eloísa H. Uma perspectiva de análise sobre os saberes no trabalho. *In: NOZAKI, I. (Org.). Educação e trabalho: trabalhar, aprender, saber.* Campinas: Mercado das Letras; Cuiabá: Ed. UFMT, 2008.

SAVIANI, D. *Ensino Público e algumas falas sobre Universidade.* 3. ed. São Paulo: Cortez Editora, 1986.

SCHWARTZ, Yves. Trabalho e valor. *Tempo Social: Revista Sociologia, USP*, São Paulo, v. 8, n. 2, p.147-158, out. 1996. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br>>. Acesso em: 13 jul. 2017.

SCHWARTZ, Yves. Os ingredientes da competência: um exercício necessário para uma questão insolúvel. *Revista Educação & Sociedade*, v. 19, n. 65, p.101-140, dez. 1998. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 16 jul. 2018.

SCHWARTZ, Yves. Trabalho e uso de si. *Pro-Posições*, v. 1, n. 5, p.34-50, jul. 2000. Disponível em: <<https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao>>. Acesso em: 1º ago. 2016.

SCHWARTZ, Yves. A abordagem do trabalho reconfigura nossa relação com os saberes acadêmicos: as antecipações do trabalho. In: SOUZA e SILVA, M. Cecília Pèrez; FAITA, Daniel. *Linguagem e trabalho: construção de objetos de análise no Brasil e na França*. São Paulo: Cortez, 2002a. p.109-126.

SCHWARTZ, Yves. Disciplina Epistêmica Disciplina Ergológica Paideia e Politeia. *Pro-Posições*, v. 13, n. 1, p.126-149, jan.-abr. 2002b. Disponível em: <<https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao>>. Acesso em: 1º ago. 2016.

SCHWARTZ, Yves. Trabalho e saber. *Trabalho & Educação*, v. 12, n. 1, p.21-34, jan.-jun. 2003. Disponível em: <<https://seer.ufmg.br/index.php/trabedu>>. Acesso em: 10 ago. 2017.

SCHWARTZ Yves. Ergonomia, filosofia e exterritorialidade. In: DANIELLOU, François (Coord.). *A ergonomia em busca de seus princípios: debates epistemológicos*. São Paulo: Edgard Blucher, 2004a. p.141-180.

SCHWARTZ, Yves. Trabalho e gestão: níveis, critérios, instâncias. In: FIGUEIREDO, Marcelo; ATHAYDE, Milton; BRITO, Jussara; ALVAREZ, Denise (Org.). *Labirintos do trabalho: interrogações e olhares sobre o trabalho vivo*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004b. p.23-33.

SCHWARTZ, Yves. Entrevista: Yves Schwartz. *Revista Trabalho, Educação e Saúde*, v. 4, n. 2, p.457-466, 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/tes/v4n2/15.pdf>>. Acesso em: 8 abr. 2017.

SCHWARTZ, Yves; DURRIVE, Louis (Org.). *Trabalho e Ergologia: conversas sobre a atividade humana*. Niterói: EdFF, 2007.

SCHWARTZ, Yves. O trabalho numa perspectiva filosófica. In: NOZAKI, Izumi (Org.). *Educação e trabalho: trabalhar, aprender, saber*. Campinas, SP: Mercado das Letras; Cuiabá, MT: Ed. UFMT, 2008a. p.23-46.

SCHWARTZ, Yves. Revisitar a atividade humana para colocar as questões do desenvolvimento de uma sinergia franco-lusófona. *Revista Laboreal*. v. 4, n. 1, p.10-22, 2008b. Disponível em:< laboreal.up.pt>. Acesso em: 07 nov. 2018.

SCHWARTZ, Yves. Produzir saberes entre aderência e desaderência. *Educação Unisinos*, v. 13, n. 3, p.264-273, set.-dez. 2009. Disponível em: <<http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao>>. Acesso em: 8 abr. 2017.

SCHWARTZ, Yves. A Experiência é formadora? *Educação & Realidade*, v. 35, n. 1, p.35-48, jan.-abr. 2010. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade>>. Acesso em: 18 jan. 2017.

SCHWARTZ, Yves. Conceituando o trabalho, o visível e o invisível. *Trabalho, Educação, Saúde*, Rio de Janeiro, v. 9, supl. 1, p.19-45, 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo>>. Acesso em: 18 jan. 2017.

SCHWARTZ, Yves. Motivações do conceito de corpo-si: corpo-si, atividade, experiência. *Letras de Hoje*, v. 49, n. 3, p.259-274, jul.-set. 2014.

SCHWARTZ, Trabalho e saber. In: ALVES, Wanderson F.; MACHADO, M. M. (Org.). *Trabalho e saber: questões e proposições na interface entre formação e trabalho*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2016. p.177-195.

SEVERINO, Antônio J. A busca do sentido da formação humana: tarefa da Filosofia da Educação. *Educação e Pesquisa*, v. 32, n. 3, p.619-634, set.-dez. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo>>. Acesso em: 14 jul. 2017.

SHULMANN, Lee S. Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. *Educational Researcher*, v. 15, n. 2, p.4-14, Febr. 1986. Disponível em: <<https://www.math.ksu.edu/~bennett/onlinehw/qcenter/shulmanpck86.pdf>>. Acesso em: 18 dez. 2017.

SHULMANN, Lee S. Conhecimento e ensino: fundamentos para a nova reforma. *Cadernos Cenpec*, São Paulo, v. 4, n. 2, p.196-229, dez. 2014. Disponível em: <<http://www.uepg.br/formped/disciplinas/OrganizacaoTrabalho>>. Acesso em: 14 jul. 2017.

SILVA JUNIOR, Celestino A. da. Construção de um espaço público de formação. In: GATTI, Bernadete A. et al. (Org.). *Por uma revolução no campo da formação de professores*. 1. ed. São Paulo: Ed. Unesp, 2015. p.133-148.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TARTUCE, Gisela L. B. P. *O que há de novo no debate da “qualificação do trabalho”?* Reflexões sobre o conceito com base nas obras de Georges Friedmann e Pierre Naville. 2002. 220 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

TELLES, Ana L.; ALVAREZ, Denise. Interfaces ergonomia-ergologia: uma discussão sobre trabalho prescrito e normas antecedentes. In: FIGUEIREDO, Marcelo; ATHAYDE, Milton; BRITO, Jussara; ALVAREZ, Denise (Org.). *Labirintos do trabalho: interrogações e olhares sobre o trabalho vivo*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. p.63-90.

THOMPSON. E. P. *A miséria da teoria ou um planetário de erros*. Trad. Waltensir Dutra. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.

TIRIBA, Lia. “De olho” nos sujeitos-trabalhadores e suas experiências de classe: contribuições ao campo Trabalho e Educação. *TrabalhoNecessário*, ano 13, n. 20, p.119-146, nov. 2015. Disponível em: <<http://www.uff.br/trabalhonecessario>>. Acesso em: 4 jan. 2017.

VASCONCELOS, Ricardo; LACOMBLEZ, Marianne. Entre a auto-análise do trabalho e o trabalho de auto-análise: desenvolvimento para a psicologia do trabalho a partir da promoção da segurança e saúde no trabalho. *In*: FIGUEIREDO, Marcelo; ATHAYDE, Milton; BRITO, Jussara; ALVAREZ, Denise (Org.). *Labirintos do trabalho: interrogações e olhares sobre o trabalho vivo*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. p.161-187.

ZEICHNER, Ken. Repensando as conexões entre a formação na universidade e as experiências de campo na formação de professores em faculdades e universidades. *Educação*, Santa Maria, v. 35, n. 3, p.479-503, set.-dez. 2010. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/reeducacao>>. Acesso em: 14 jul. 2017.

APÊNDICES

ROTEIRO DE ENTREVISTA – PROFESSORES DA UNIVERSIDADE

- 1- Qual o ano de seu nascimento?
- 2- Fale um pouco sobre sua trajetória profissional, qual sua formação, quais níveis de ensino já atuou?
- 3- Há quanto tempo você atua como professor orientador de estágio? Qual o tempo de atuação nessa escola-campo?
- 4- Como você costuma proceder para contatar a escola, a cada vez que vai iniciar o trabalho de orientação de estágio?
- 5- Em que consiste o seu trabalho? O que você, efetivamente, faz?
- 6- Como foi organizado o estágio no primeiro semestre? E agora no segundo semestre?
- 7- Professor, agora gostaria de lhe propor um exercício de abstração (trata-se de uma técnica utilizada nos estudos sobre o trabalho). Vamos imaginar uma situação hipotética em que eu sou fisicamente idêntica a você e eu terei que substituí-lo em seu trabalho. O que eu devo fazer, para realizar seu trabalho de forma que ninguém (nem as pessoas da escola, nem os estagiários) perceba que não é você que está lá. (Que horas começa? Que horas terei que estar lá?)
- 8- Quais aprendizagens você considera essenciais, importantes e que devem ser construídas pelos estagiários, no processo de formação profissional?
- 9- Como essas aprendizagens são viabilizadas ou são oportunizadas durante a realização do estágio?
- 10- Você opta por não entrar nas salas de aula, no momento em que os estagiários estão na regência, quais as razões que o levam a fazer essa opção? OU/ Como você procede no momento em que os estagiários atuam na regência de classe? Em que consiste seu trabalho nesse momento?
- 11- O estágio tem a singularidade de estabelecer uma relação entre a universidade e a escola (professor universitário/professor da escola). Considerando sua experiência, quais dificuldades você destaca, tendo em vista essa relação?
- 12- E quais potencialidades você destaca?
- 13- Qual é a sua percepção sobre o sentido do seu trabalho nesse processo de formar o novo professor?
- 14- Qual é a sua percepção sobre o sentido do trabalho do professor da escola nesse processo de formar o novo professor?
- 15- Você gostaria de acrescentar mais algum comentário?

OBRIGADA!!!

ROTEIRO DE ENTREVISTA – PROFESSORES DAS ESCOLAS

- 1- Qual o ano do seu nascimento?
- 2- Fale um pouco sobre sua trajetória profissional, qual sua formação, quais níveis de ensino já atuou?
- 3- Quanto tempo você tem de atuação na docência? Quanto tempo de atuação nesta escola? Quanto tempo de atuação neste nível de ensino?
- 4- Há quanto tempo você atua como professor supervisor de estágio?
- 5- Você poderia descrever como você, geralmente, procede, o que você faz quando recebe o estagiário em sua sala?
- 6- Professor, agora gostaria de lhe propor um exercício de abstração (trata-se de uma técnica utilizada nos estudos sobre o trabalho). Vamos imaginar uma situação hipotética em que eu sou fisicamente idêntica a você e eu terei que substituí-lo em seu trabalho. O que eu devo fazer, para realizar seu trabalho de forma que ninguém (nem as pessoas da escola, nem o professor universitário, nem os estagiários) perceba que não é você que está lá? Como eu devo proceder?
- 7- Em sua percepção, como foi organizado o estágio, no primeiro semestre?
- 8- Também em sua percepção, como está sendo realizada a segunda etapa do estágio, agora, no segundo semestre?
- 9- Quais aprendizagens você considera essenciais, importantes e que devem ser construídas pelos estagiários, no processo de formação profissional?
- 10- Como essas aprendizagens são viabilizadas ou são oportunizadas durante a realização do estágio?
- 11- O estágio tem a singularidade de estabelecer uma relação entre a universidade e a escola (professor universitário/professor da escola). Considerando sua experiência, quais dificuldades você destaca, tendo em vista essa relação?
- 12- E quais potencialidades você destaca?
- 13- Qual é a sua percepção sobre o sentido do seu trabalho nesse processo de formar o novo professor?
- 14- Qual é a sua percepção sobre o sentido do trabalho do professor universitário nesse processo de formar o novo professor?
- 15- Você gostaria de acrescentar mais algum comentário?

OBRIGADA!!!

ROTEIRO DE ENTREVISTA – ESTAGIÁRIOS

- 1- O estágio nos anos iniciais do ensino fundamental é organizado em duas etapas, você poderia falar com quais objetivos e como foi organizada a primeira etapa do estágio, no primeiro semestre?
- 2- E a segunda etapa, agora no segundo semestre, com quais objetivos e como foi organizada?
- 3- Considerando o processo de aprendizagem da profissão docente, quais aspectos você considera importantes que o estagiário aprenda, durante a realização do estágio?
- 4- Em sua opinião, essas aprendizagens são ou estão sendo viabilizadas, oportunizadas? Como?
- 5- O estágio tem a singularidade de estabelecer uma relação entre a universidade e a escola (professor universitário/professor da escola). Considerando seu processo formativo, quais dificuldades você destaca tendo em vista essa relação?
- 6- E quais potencialidades você destaca?
- 7- Qual é a sua percepção sobre o sentido do trabalho do professor universitário nesse processo?
- 8- Qual é a sua percepção sobre o sentido do trabalho do professor da escola nesse processo?
- 9- Qual é a sua percepção sobre a relação de trabalho, o diálogo estabelecido entre o professor da universidade e o professor da escola, considerando o seu processo formativo durante o estágio?
- 10- Você teria sugestões de como deveria ser organizado o estágio tendo em vista o aperfeiçoamento desse momento formativo?

OBRIGADA!!

