

Professores orientadores de Estágio Curricular: aspectos relativos à aprendizagem e à identificação com a atividade de orientação¹

Supervisors of Curricular Training: aspects related to learning and identification with the supervising activity

Paula Gaida Winch
pgwinch@yahoo.com.br

Eduardo A. Terrazan
eduterrabr@yahoo.com.br

Resumo: O presente estudo visou compreender aspectos auxiliares na aprendizagem da atividade de orientação de Estágio Curricular (EC) em Cursos de Licenciatura (CL) bem como na identificação dos professores orientadores de EC com essa atividade. Para isso, foram realizadas entrevistas estruturadas individuais com 25 professores orientadores atuantes em CL da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM/RS), as quais foram analisadas mediante procedimentos apresentados na Análise de Conteúdo (Bardin, 1977). A partir desses procedimentos, percebeu-se que os professores orientadores apresentam trajetórias formativas e atuações profissionais bem distintas, podendo isso enriquecer a interação entre eles, desde que respeitadas e negociadas as diferenças. Em geral, a identificação com a atividade de orientação depende de uma intenção prévia de realizá-la ou da vivência de experiências tidas como preparatórias para orientar EC. Tanto a aprendizagem quanto a identificação do orientador com essa atividade são processos autônomos para o orientador, sem participação institucional. Assim, a formação identitária desses professores orientadores está condicionada à vivência de experiências prévias relacionadas com orientação de EC; à recepção por um colega orientador mais experiente; e, em outros casos, à motivação própria para buscar leituras e/ou dialogar com outros profissionais.

Palavras-chave: professor orientador de Estágio Curricular, identidade profissional, orientação de Estágio Curricular, socialização secundária.

Abstract: The article aims to understand auxiliary aspects in the learning of supervision of Curricular Training (CT) in Teacher Education Courses (TEC), as well in the supervising professors' identification with the activity of supervision. For this purpose, individual structured interviews were made with 25 supervising professors of TEC of the Federal University of Santa Maria, Brazil. The interviews were then analyzed using procedures of Content Analysis (Bardin, 1977). On the basis of these procedures, it was perceived that the supervising professors had very different educational and professional careers, which can enrich the interaction among them if their differences are respected and negotiated. In general, the supervisors' identification with their activity depends on a previous interest of working in it or on experiences considered as preparatory to supervise CT. Both the

¹ Esse texto é uma versão modificada do trabalho apresentado na 32ª Reunião Anual da ANPED. Este artigo é parte da Dissertação de Mestrado "Formação da Identidade Profissional de Orientadores de Estágio Curricular Pré-Profissional: marcas de um possível coletivo" (Winch, 2009).

learning and the identification with the activity of supervision are autonomous processes for the supervisor, with no institutional participation. Thus, the identity formation of these supervising professors depends on having previous experiences related to CT supervision, on being welcomed by a more experienced supervisor colleague and, in other cases, by having motivation to look for literature and/or to dialogue with other professionals.

Key words: supervising professor of curricular training, professional identity, curricular training supervision, secondary socialization.

Cenário inicial

A formação e a atuação de professores formadores² têm se constituído uma temática emergente em estudos e pesquisas da área educacional, tendo em vista que, até pouco tempo, a maioria das pesquisas educacionais centrava-se na formação inicial de professores. André (2002), mediante estudo do estado da arte, reitera essa prevalência, sinalizando que dentre 284 teses e dissertações sobre formação de professores, defendidas entre 1990 e 1998, 216 tratavam da formação inicial.

Nessas teses e dissertações, tratavam-se aspectos como: relação entre teoria e prática ao longo de cursos para formação de professores; impacto de determinadas disciplinas sobre a formação do futuro professor, em especial, as disciplinas referentes ao Estágio Curricular (EC); entre outros.

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

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

Recentemente, percebemos um deslocamento da realização de pesquisas centradas na formação inicial para realização de pesquisas cujo enfoque é formação e atuação do professor formador. Pode-se entender este deslocamento em virtude de que a prática docente do formador, permeada por concepções e valores transmitidos explícita ou implicitamente, interfere na prática futura do professor em formação – o licenciando.

A existência dessa correlação entre atuação do formador e prática do futuro professor parece ser consensual. Coutinho (2001) salienta a importância de estudar a formação do formador por refletir na prática docente a ser desenvolvida nos demais níveis de ensino. Passos (2006) expõe que uma parcela do que os professores aprendem é a partir da observação das práticas de seus professores e sinaliza a falta de preparo de professores

universitários para formar futuros professores:

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

Em documentos legais, reconhece-se que “a experiência como aluno, não apenas nos cursos de formação docente, mas ao longo de toda sua trajetória escolar, é constitutiva do papel que exercerá futuramente como docente” (Brasil, 2001, p. 30). Essa repercussão das práticas vivenciadas como aluno no desenvolvimento da prática docente denomina-se *simetria invertida* (Brasil, 2001; Melo, 2000).

Furlanetto (2006, p. 1) ressalta a necessidade de pesquisar sobre o professor formador, expondo que muitos deles não têm refletido sobre seu papel formativo, sendo preciso “investigar os paradigmas que vêm dando sustentação às concepções de formação de professores e como o formador de professores situa-se nos cenários formativos decorrentes destas concepções”.

² Utilizamos “professores formadores” para professores que atuam em disciplinas no âmbito de Cursos de Licenciatura e “professores orientadores” para professores formadores que assumem disciplinas relativas ao EC, exercendo a atividade de orientar licenciandos em situação de EC.

Nesse contexto, estudar o professor formador é essencial, visto que suas concepções sobre formação, ensino e educação, subjacentes às suas ações, são elementos formadores da prática do futuro professor.

Mediante necessidade de ampliar conhecimentos sobre formação e atuação do professor formador e importância que vem sendo atribuída ao EC nos Cursos de Licenciatura (CL), apontado como etapa, por excelência, de identificação do licenciando com sua futura profissão (Pimenta e Lima, 2004), focamos nossa atenção no professor formador responsável por orientar alunos em situação de EC – o professor orientador de EC. Assim, nesse estudo, visamos compreender aspectos auxiliares na aprendizagem da atividade de orientação de EC em CL bem como na identificação dos professores orientadores com essa atividade.

Consideramos que a orientação de EC tem intrínsecas à sua natureza preocupações e problemáticas particulares e, assim, requer de quem a realiza conhecimentos específicos referentes ao ensino, à realidade escolar e à matéria de ensino. Portanto, centramo-nos no modo como são “aprendidas” essas particularidades e como ocorre a identificação do professor orientador com essa atividade.

Partimos da ideia de que a inserção em uma atividade profissional pode levar o sujeito a um processo de socialização secundária³, o qual se refere ao desenvolvimento de saberes específicos a essa atividade, os *saberes profissionais* (Dubar, 1997).

Essa socialização consiste na “aquisição do conhecimento de funções específicas, direta ou indiretamente com raízes na divisão de trabalho” (Berger e Luckmann,

1985, p. 185). A aquisição refere-se à interiorização de linguagem e de práticas específicas da atividade assumida e está fortemente articulada ao grau de identificação do sujeito com a atividade e à mudança na percepção de si próprio.

Ao final da referida socialização, o profissional apresenta “envolvimento emocional, atribuição de significado, interiorização da nova realidade, uso de linguagem mais específica à função que está exercendo; enfim, entrega-se a essa realidade” (Berger e Luckmann, 1985, p. 192-193).

Desenvolvimento da pesquisa

Para discutir a aprendizagem da atividade de orientação e a identificação de professores orientadores com essa atividade, selecionamos como fontes de informação os professores orientadores de EC atuantes em CL ofertados na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM/RS).

A UFSM oferece um total de 18 CL: Artes Visuais; Ciências Biológicas; Educação Especial; Educação Física; Filosofia; Física – D⁴; Física – N; Geografia; História; Letras – Espanhol e Literaturas de Língua Espanhola; Letras – Inglês e Literaturas de Língua Inglesa; Letras – Português e Literaturas de Língua Portuguesa; Matemática – D; Matemática – N; Música; Pedagogia – D; Pedagogia – N; Química.

Desses 18 CL, não contemplamos os professores orientadores de EC dos CL em Pedagogia e em Educação Especial. Para esses Cursos, há legislação específica que os diferencia dos demais CL quanto à organização do EC (carga horária a ser cumprida, espaço de atuação dos estagiários).

A maioria dos professores orientadores está lotada no Departamento de Metodologia do Ensino (MEN), com exceção do CL em Geografia, o qual está filiado à Coordenação do Curso de Geografia, e dos CL em Física, dos quais três estão lotados no MEN e três no Departamento de Física.

Em virtude dessa divisão das disciplinas relativas ao EC entre órgãos institucionais distintos e do grande contingente de professores orientadores que são substitutos (contratados por dois anos sem direito à renovação imediata), a composição desse grupo de profissionais apresenta caráter provisório, ocorrendo alterações semestrais.

Para coletar informações junto a esses sujeitos, realizamos entrevistas individuais estruturadas. Utilizamos a entrevista por esse instrumento possibilitar um detalhamento maior nas respostas bem como o tratamento de temas mais complexos, se comparado ao questionário, por exemplo (Alves-Mazzotti e Gewandzajder, 1998).

A entrevista estruturada é realizada mediante um roteiro de questões abertas pré-estabelecidas, cuja ordem e redação permanecem inalteradas para todos os entrevistados (Gil, 1999). O uso de um roteiro dessa natureza possibilita que os investigados sejam submetidos às mesmas questões, evitando que o entrevistador formule questões diferentes e/ou com outro enfoque.

A elaboração do roteiro para entrevistas envolveu algumas etapas, a saber: (a) formulação de um primeiro roteiro; (b) realização de uma entrevista-piloto, com orientador experiente, para validar o roteiro; (c) transcrição e análise da entrevista-piloto; (d) reformulação do roteiro

³ A socialização secundária não ocorre somente a partir do ingresso do sujeito em espaço de formação específica ou no mundo do trabalho, mas também mediante inserção em outros espaços, onde são desenvolvidas práticas e preservados valores diferentes daqueles aos quais estava habituado.

⁴ Utilizamos D para diurno e N para Noturno.

conforme necessidades detectadas a partir da entrevista-piloto.

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

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

Entrevistamos 25 professores orientadores, tendo cuidado para que fosse entrevistado pelo menos um orientador de cada CL. Assim, entre os 25: 02 atuam em Artes Visuais; 02 em Ciências Biológicas; 01 em Educação Física; 01 em Filosofia; 05 em Física (D/N); 01 em Geografia; 01 em História; 01 em Letras – Espanhol e Literaturas de Língua Espanhola; 02 em Letras – Inglês e Literaturas de Língua Inglesa; 04 em Letras – Português e Literaturas de Língua Portuguesa; 01 em Matemática (D/N); 02 em Música; e, 02 em Química. Para anonimato dos entrevistados, utilizamos códigos (PROF 01; PROF 02;...), de acordo com ordem de realização e transcrição das entrevistas.

Análise das informações obtidas junto aos professores orientadores

Conforme o foco deste estudo – aprendizagem da atividade de orientação e identificação do orientador com essa atividade –, analisamos as respostas concedidas pelos profes-

sores orientadores às questões do Bloco II do roteiro para entrevista.

Bloco II. Formação docente do orientador

16. Como você se tornou professor orientador de EC em Cursos de Licenciatura?
17. Como aprendeu a fazer essa atividade?
18. Se pudesse escolher, você permaneceria como responsável pela disciplina de EC? Comente, por favor.
19. Você gostaria de acrescentar algum comentário?

Para analisar as falas dos professores orientadores, adotamos alguns procedimentos organizacionais e interpretativos apresentados na Análise de Conteúdo (AC), por Bardin (1977), a saber: (i) *Pré-análise* (organização do material e levantamento de procedimentos a serem adotados); (ii) *Exploração do material* (leitura mais profunda, identificação de temas recorrentes, formulação de categorias temáticas, busca por indicadores de frequência); (iii) *Tratamento dos resultados, inferência e interpretação* (desvelamento de aspectos não explícitos no discurso; diálogo entre constatações e evidências encontradas e o referencial teórico adotado).

Em vista da complexidade que reside na formulação de categorias, Bardin (1977, p. 120) expõe alguns princípios a fim de que elas sejam satisfatórias, a saber:

- Exclusão mútua: a mesma informação não pode pertencer a mais de uma categoria;
- Homogeneidade: o conjunto de categorias deve ser estabelecido com base em um mesmo princípio de classificação;

- Pertinência: a categoria deve estar adaptada ao material de análise escolhido;
- Objetividade e fidelidade: aplicação de igual tratamento a todas as categorias;
- Produtividade: um conjunto de categorias deve fornecer resultados férteis tanto em índices de inferências quanto em hipóteses e dados exatos.

Esses princípios são muito significativos para sistematizar informações vindas de discursos heterogêneos, possibilitando olhá-los a partir dos mesmos aspectos, bem como auxiliando para que não seja dada maior atenção a elementos não pertinentes ao estudo.⁵

Algumas evidências

Apresentamos as evidências encontradas, neste estudo, mediante três categorias elaboradas, em decorrência dos procedimentos de análise: (i) Inserção do professor orientador na atividade de orientação de EC e sua identificação com ela; (ii) Experiências prévias do professor orientador tidas como auxiliares na aprendizagem da atividade de orientação de EC; (iii) Formas de aprendizagem da atividade de orientação de EC.

(i) Inserção do professor orientador na atividade de orientação de EC e sua identificação com ela

A inserção dos professores orientadores na atividade de orientação de EC ocorreu de diversas formas: (a) aprovação em concurso ou em seleção pública; (b) não apenas devido à aprovação em concurso ou em seleção pública; (c) motivação própria. No Quadro 1, ilustramos a frequência de ocorrência das informações.

⁵ Maiores informações sobre análise das entrevistas estão disponíveis em Winch (2009, p. 120-127).

Quadro 1. Inserção na atividade de orientação de EC.

Chart 1. Introduction to the supervising activity of teacher training.

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

Notas: N. – número de sujeitos que forneceram determinada resposta; % - frequência de aparição da mesma informação em relação ao total de informações obtidas. PROF 10 apresentou mais de uma informação.

No discurso de nove sujeitos, há elementos que indicam que eles se tornaram professores orientadores por casualidade, devido à aprovação em concurso, em seleção pública ou por razões institucionais. Eles não relataram experiências prévias que considerassem preparatórias para desenvolver essa atividade. Exemplificamos com fragmentos do discurso de três deles.

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

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

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

O fator casualidade foi explicitado no modo como os professores iniciaram a atividade de orientação.

O PROF 01 relatou que não houve requisitos ou aspectos condicionantes para se tornar orientador, a não ser aprovação no concurso.

O PROF 19 apontou que, quando atuou pela primeira vez na orientação de EC em outra instituição, era inexperiente e que a assumiu por falta de opção. Da mesma forma, o PROF 23, o qual assumiu a orientação devido a mudanças institucionais.

Outros nove professores orientadores preocuparam-se em explicitar que a inserção deles na atividade de orientação não foi “fruto do acaso”, citando experiências formativas prévias como instrumentos que “certificam” que eles tiveram uma preparação, mesmo que não intencional, para orientar EC. Reproduzimos fragmentos do discurso de alguns desses profissionais.

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

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

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

A utilização de termos como “mas” (PROF 10), “no entanto” (PROF 15), “mas assim” (PROF 20) sinaliza uma oposição à ideia anterior, ou seja, a de que haviam assumido a atividade de orientação de EC apenas devido à aprovação no concurso.

Notamos que há uma identificação prévia deles com a atividade de orientação, e que, para eles, orientar EC requer um conhecimento mais aprofundado sobre ensino, escola e formação de professores do que o trabalhado em CL.

Nas falas de três professores orientadores foi manifestada a intenção de se tornar professor orientador de EC; conforme fragmentos abaixo.

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

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

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

Eles se expressaram como se atuar como professor orientador resultasse de uma escolha própria. A orientação parece ser um complemento às atividades que vinham desenvolvendo e também uma possibilidade de tratar, de retomar suas inquietações profissionais. Eles apresentaram maior grau de identificação com a orientação de EC e sinalizaram uma busca por desenvolver um sentimento de pertença ao grupo de professores orientadores de EC, diferentemente dos discursos dos outros sujeitos analisados anteriormente. Isso pode implicar uma formação identitária profissional como professor orien-

tador de EC mais consistente, visto a forte imagem que eles têm de si mesmos como professores orientadores pertencentes a esse grupo profissional.

(ii) Experiências prévias do professor orientador tidas como auxiliares na aprendizagem da atividade de orientação de EC

As experiências prévias à atuação dos professores como orientadores, tidas como auxiliares na aprendizagem da atividade de orientação, ocorreram em espaços distintos, conforme exposto no Quadro 2.

O PROF 14 teve experiências prévias como professor na escola; porém, não a citou como auxiliar para orientar estagiários.

Sete professores orientadores associaram preparo para orientar estagiários com experiências vivenciadas como alunos, em especial durante o EC na formação inicial, consoante discurso de alguns desses profissionais.

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

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

[...] isso foi um processo muito, muito, muito complicado, porque, quando eu comecei a orientar estágio, o que eu tinha de noção de orientação de estágio? O processo que eu tinha sofrido como aluna estagiária. Automaticamente, eu comecei a reproduzir o mesmo modelo de orientação de quem havia me orientado [...] (PROF 22).

A fala deles faz referência à “simetria invertida” (Melo, 2000; Brasil, 2001), segundo a qual atuamos como professores tomando por referência os professores da escolaridade progressa. Essa reprodução das atitudes dos professores que marcaram positivamente as

Quadro 2. Experiências prévias que auxiliam na atuação como professor orientador.

Chart 2. Previous experiences that help in supervising teacher acting.

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

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

trajetórias escolar e acadêmica, ou a repulsão a determinados comportamentos e atitudes de outros professores, considerados “não-exemplares”, são inerentes à construção da identidade profissional docente e podem exercer grande influência na imagem que se tenta projetar de si mesmo para os outros.

No discurso do PROF 22, observamos a passagem de uma identificação como orientando durante EC para uma identificação como professor orientador de EC. Essa mudança do professor orientador na sua autopercepção parece ter ocorrido somente após definir seu próprio modelo de orientação, distanciando-se da reprodução do modelo adotado por quem o orientou durante seu EC. Trata-se de uma identificação gradual desencadeada, em boa parte, pelo processo de socialização de conhecimentos e de dúvidas com outros profissionais.

Percebemos que os professores considerados modelos servem como base de apoio para a aprendizagem da atividade de orientação, principalmente, no que se refere à fundamentação teórica para atuar como professor orientador (PROF 04), ao planejamento de aulas, à produção de material didático (PROF 19) e ao modelo de orientação adotado (PROF 22).

Dois professores orientadores citaram a experiência docente, em espaço escolar como importante para desenvolver a atividade de orientação de EC:

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

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

Esses profissionais indicaram a experiência docente na escola como elemento que facilita a atuação como professor orientador. Isso nos faz questionar: Deveria ser um pré-requisito, para ser professor orientador, ter atuado ou estar atuando em escola? Os professores, que não têm experiência escolar têm outra maneira de conhecer a realidade escolar? Essas questões podem ser contempladas em pesquisa sobre relação entre atuação em escola e a atividade de orientação de EC.

Nas falas de dez professores orientadores, foram apontados cursos de formação (pós-graduação), atividades formativas (participação em grupos de estudos, eventos) e atuação prévia em outros espaços educativos (cursos de língua, cursos pré-vestibular) como experiências que proporcionam subsídios para atuar na orientação de EC.

[...] quando eu estava fazendo doutorado, [...] cursava disciplinas pedagógicas como aluna especial. Quando eu voltei, [...] fui fazer um trabalho de orientador pedagógico, [em um curso particular] acho que isso foi um momento muito importante de crescimento, em que eu assistia aulas, que eu procurava fazer uma análise dessas aulas. Acho que fui crescendo com isso (PROF 07).

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

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

A diversidade das experiências mencionadas indica um leque de alternativas que podem contribuir na formação do professor orientador. A participação em grupos de discussão e em eventos da área educacional são estratégias de autoformação, devido a seu caráter socializador, propiciando troca de ideias e discussões entre vários profissionais.

(iii) Formas de aprendizagem da atividade de orientação de EC

As formas de aprendizagem referem-se ao modo como o professor foi “construindo” saberes para orientar estagiários, contemplando atividades, experiências ou processos formativos vivenciados quando já estava orientando EC; diferenciam-se de experiências vivenciadas por ele prévias à orientação. No Quadro 3, temos formas de aprendizagem e respectivas frequências de aparição.

O PROF 12 citou o estudo por iniciativa própria como processo autoformativo influenciador na sua identidade profissional, já que seu modo de pensar, agir e conceber a vida advém desse estudo:

É bom frisar, porque isso é uma coisa que para mim é definidora do que eu penso hoje, como eu penso hoje, [...] eu acho que eu devo muito ao meu interesse e meu estudo nas áreas complementares de filosofia, sociologia, depois uma dedicação para alguns teóricos da psicologia (PROF 12).

Quadro 3. Formas de aprendizagem da atividade de orientação de EC.
Chart 3. Ways of learning the activity of supervising teacher training.

Informações	N*	%*	Sujeitos (PROF)
Não fazem referência	07	24	05; 06; 11; 13; 15; 20; 25
Autoformação	01	4	12
Interação com escolas de Educação Básica	04	14	03; 08; 19; 23
Interação com alunos estagiários	03	10	02; 04; 07
Interação entre os professores orientadores	07	24	10; 14; 17; 18; 19; 21; 22
Experiências vivenciadas durante a própria orientação de EC	07	24	01; 02; 07; 09; 10; 16; 24

Notas: *Números e porcentagens calculados a partir das diferentes formas de aprendizagem mencionadas e não a partir da quantidade de orientadores investigados. O discurso de alguns orientadores expõe mais de uma forma de aprendizagem.

Nessa fala, a utilização dos pronomes *eu* (3x) e *meu* (2x) e de léxicos como *interesse*, *dedicação*, geralmente empregados com conotação positiva, auxiliam o orientador a projetar aos outros uma imagem de profissional interessado e dedicado.

Para quatro professores orientadores, a interação entre universidade e escola auxilia no aprendizado da atividade de orientação. Reproduzimos fragmentos do discurso de um deles.

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

O PROF 03 obtém conhecimento da realidade escolar a partir da descrição dos professores atuantes naquele espaço, não estabelecendo contato direto com a escola. Dessa forma, não possui uma percepção própria da escola.

Para três professores orientadores, parte do aprendizado da atividade de orientação ocorre mediante interação com os estagiários. Exemplificamos com o discurso de um deles.

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

Notamos que o orientador se referiu ao aprendizado de uma forma de organizar os encontros de orientação (juntar alunos em início de EC e outros já em EC) sugerida por uma aluna.

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

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

[...] A recepção do professor [...], que é um professor efetivo que tem bastante experiência[...]. E ele sempre se colocou como um orientador nosso também. Uma pessoa sempre acessível a tirar nossas [PROF 04, PROF 05] dúvidas, a dizer como o trabalho estava sendo desenvolvido, como os professores substitutos anteriores faziam, o que ele faz como orientador de estágio (PROF 14).

Troca de informações com os colegas. Valorizar mesmo essa relação de grupo, de companheirismo e como é bom quando você tem [...] alguém que tenha experiência, porque PROF 02 orienta estágio. [...]. Depois contei com outros professores. Com XX⁶, PROF 16, quando estávamos ainda sozinhos, a chegada da PROF 19. Ele incrementou muito. Ela trouxe muita bagagem, inclusive os modelos dos projetos foi ela que forneceu para nós. Essa troca continua (PROF 18).

O PROF 10 orienta EC há certo tempo e valoriza o convívio e a troca de ideias com os colegas. Os PROFs 14 e 18 são substitutos, atuantes pela primeira vez na orientação de EC, e consideram de grande relevância o modo satisfatório como foram recepcionados pelos professores orientadores mais experientes.

Para sete entrevistados, eles aprendem a orientar EC mediante experiências vivenciadas durante a própria orientação, conforme discurso de alguns professores orientadores:

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

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

⁶ Professor orientador de EC não entrevistado. Nome retirado para garantir anonimato.

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

Na aprendizagem da orientação de EC, para eles, prevalece o saber experiencial, oriundo na própria prática educativa, mediante interação entre os diferentes sujeitos inseridos naquele espaço.

Considerações finais

Para atuar como professor orientador de EC é exigido apenas CL na matéria de ensino, não tendo pré-requisito em termos de trajetória acadêmica (Mestrado/Doutorado) bem como de atuação profissional (experiência docente em escola, em outras disciplinas em instituições de ensino superior).

As trajetórias formativas e as atuações profissionais dos professores orientadores investigados são bem distintas, diferenciando-se muito a formação e a atuação de um e de outro.

Essas diferenças, por um lado, podem ser vistas como negativas à formação de uma cultura profissional, a qual implica compartilhamento e negociação de crenças, concepções e atitudes entre sujeitos imersos em um mesmo espaço e exercendo atividade profissional de mesma essência, nesse caso, orientação. Por outro lado, as diferenças podem enriquecer as interações entre eles, desde que reconhecidas, respeitadas e negociadas, a partir da organização de espaços para socializar dúvidas, concepções, atitudes e também dificuldades vivenciadas e possíveis soluções.

De forma geral, percebemos que a identificação deles com a atividade de orientação está muito articulada a uma identificação prévia com

essa atividade – uma intenção de realizá-la –, ou à consideração de experiências anteriores como preparatórias para orientar estagiários. Há professores orientadores que não demonstraram sinais de identificação prévia com a atividade de orientação.

Aqueles que associaram experiências anteriores com preparo, mesmo que intencional, para se tornar professor orientador de EC citaram a realização de estudos por motivação própria, a vivência de experiências enquanto aluno na escola e/ou faculdade, a atuação como professor em escola, a participação em grupos de pesquisa e eventos da área educacional e a atuação como orientador de EC em outra instituição de ensino superior.

No que tange aos aspectos vistos como auxiliares na aprendizagem da atividade de orientação, encontramos: (i) interação com escolas de educação básica, com outros professores orientadores e com os próprios estagiários; (ii) investimento na autoformação; (iii) consideração de professores da escolaridade progressiva como modelos – simetria invertida; (iv) experiências de diferentes naturezas prévias à atuação como professor orientador; (v) própria atuação como professor orientador.

Os conhecimentos necessários para desenvolver a atividade de orientação equivalem, na visão de alguns, a conhecimentos da realidade escolar. Saber sobre organização e funcionamento de escolas ou manter contato com essa realidade é sinônimo de saber ou estar aprendendo a orientar. Isso provoca alguns questionamentos, como: O conhecimento da realidade escolar é o conhecimento principal para realizar a atividade de orientação de estagiários? Podemos considerar a interação com o espaço escolar como essencial à aprendizagem e ao desenvolvi-

mento da atividade de orientação? Apresentamos essas questões de forma a estimular reflexões sobre o trabalho do orientador e a relação a ser estabelecida entre ele e as escolas de educação básica.

Mediante o exposto, notamos que tanto a aprendizagem da atividade de orientação de EC quanto a identificação do orientador com essa atividade são de processos autônomos para o orientador, sem explicitação de uma participação institucional. Assim, a formação identitária do professor orientador de EC fica condicionada à existência de experiências prévias relacionadas com orientação de EC; à recepção por um colega orientador mais experiente; à motivação para buscar leituras, estabelecer diálogos com outros profissionais. Dessa forma, há orientadores que apresentam maior grau de identificação com essa atividade do que outros.

Referências

- ALVES-MAZZOTTI, A.J.; GEWANDSZNAJDER, F. 1998. *O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa*. São Paulo, Pioneira, 203 p.
- ANDRÉ, M.E.D.A. de. (org.). 2002. *Formação de professores no Brasil (1990-1998)*. Brasília, MEC/Inep/Comped, 364 p. (Série Estado do Conhecimento, 6).
- ANDRÉ, M.E.D.A. de. 2006. Dez anos de pesquisa sobre formação de professores. In: R.L.L. BARBOSA (org.), *Formação de educadores: artes e técnicas, ciências e políticas*. São Paulo, Editora UNESP, p. 605-616.
- BARDIN, L. 1977. *Análise de Conteúdo*. Lisboa, Edições 70.
- BERGER, P.L.; LUCKMANN, T. 1985. *A construção social da realidade: tratado de sociologia do conhecimento*. 11ª ed., Petrópolis, Vozes, 247 p.
- BRASIL. 2001. Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação. *Parâmetros CNE/CP 09, 08 de Maio de 2001*. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em Nível Superior, Curso de Licenciatura, de Graduação Plena.

- BRZEZINSKI, I.; GARRIDO, E. 2001. Análise dos trabalhos do GT Formação de Professores: o que revelam as pesquisas do período 1992-1998. *Revista Brasileira de Educação*, **18**:82-100.
- COUTINHO, R.T. 2001. *A prática pedagógica do professor-formador de desafios e perspectivas de mudanças*. Disponível: <http://www.anped.org.br/reunioes/24/P0896101862597.doc>; acesso em: 05/06/2007.
- DUBAR, C. 1997. *A socialização: construção das identidades sociais e profissionais*. Porto, Porto Editora, 240 p. (Coleção Ciências da Educação, 24).
- FURLANETTO, E.C. 2006. Formação de professores: um território a ser explorado'. *In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO*, 13, Recife. *Anais...* Recife, CD-ROM, 12 p.
- GIL, A.C. 1999. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 5ª ed., São Paulo, Atlas, 208 p.
- MELO, G.N. de. 2000. Formação inicial de professores para a Educação Básica: uma (re)visão radical. *São Paulo em Perspectiva*, **14**(1):98-110. Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/Formacao_inicial_professores.pdf; acesso em: 05/08/2009.
- PASSOS, C.M.B. 2006. Formação de professores em foco: o confronto entre duas concepções. *In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO – ENDIPE*, 13, Recife. *Anais...* Recife, CD-ROM, 13 p.
- PIMENTA, S.G.; LIMA, M.S.L. 2004. *Estágio e docência*. São Paulo, Cortez, 296 p. (Coleção Docência em formação).
- WINCH, P.G. 2009. *Formação da identidade profissional de orientadores de estágio curricular pré-profissional: marcas de um possível coletivo*. Santa Maria, RS. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Santa Maria – UFSM, 290 p. Disponível em: http://w3.ufsm.br/ppge/diss_paula_gaida_2010.pdf; acesso em: 15/02/2010.

Submetido em: 23/11/2009

Aceito em: 05/09/2010