

## **Relações intergeracionais e alternância na formação docente: considerações a partir de uma proposta de estágio supervisionado**

Flávia Sarti

**Resumo:** O artigo focaliza potencialidades dos estágios supervisionados de prática de ensino para o estabelecimento de uma pedagogia da alternância na formação docente realizada em nível superior. Apresenta dados de um projeto desenvolvido junto ao curso de Pedagogia da UNESP, *campus* de Rio Claro, no âmbito do qual estagiários e professores em exercício estabelecem uma parceria intergeracional, colaborando em atividades docentes. De acordo com dados reunidos por meio do estudo de relatórios das parcerias, as relações estabelecidas entre as diferentes gerações docentes revelam-se duplamente formativas, como recurso para uma iniciação dos estagiários na cultura profissional docente e, ao mesmo tempo, para desencadear processos relativos a um autoengendramento profissional dos professores em exercício que podem, inclusive, perceber mais claramente sua responsabilidade na formação das novas gerações de professores.

**Palavras-chave:** Formação de professores – relações intergeracionais – estágio supervisionado- pedagogia da alternância

### **Intergenerational relationships and alternation in teacher education: considerations from a supervised internship proposal**

**Abstract:** The paper focus on the potential of the supervised internship in teaching to the establishment of a pedagogy of alternation in teaching higher education. It presents information about a project in progress at a Pedagogy Course of UNESP, *campus* of Rio Claro, in which trainees and primary teachers establish a intergenerational partnership in teaching activities. According to the data collected from reports of the partnerships, the relationships between the different generations of teachers may be doubly formative, as a resource for a initiation of the trainees in the professional culture of teaching and, at the same time, to promote the process of professional self-engenderment of current teachers,

who may, including, realize more clearly their responsibility as to the education of new generations of teachers.

**Keywords:** Teacher education – intergenerational relationships - supervised internship – pedagogy of alternation

As regras do jogo da formação de professores vêm mudando nos últimos tempos, com a emergência de uma lógica socioprofissional que rompe com o modelo mais tradicional no campo, caracterizado pela lógica clássica ancorada nos saberes disciplinares. A escola passa então a ser considerada como um *locus* importante para essa formação e os professores da escola, experientes na docência, são chamados a atuar de forma mais sistemática no processo de iniciação das novas gerações docentes. Nesse contexto, as práticas de acompanhamento afirmam-se como dispositivo formativo por meio do qual se espera superar as funções tradicionais da formação profissional, integrando-se melhor às especificidades da formação de adultos, pautando-se em uma perspectiva transicional (Roquet, 2009). Os formadores de professores recebem maior destaque no jogo e, em alguns contextos reclama-se, já há algum tempo, por sua profissionalização (Altet, Perrenoud, Pasquay, 2003).

No Brasil, o modelo predominante na formação dos professores ancora-se ainda em uma perspectiva marcadamente discursiva e disciplinar. Esse modelo vem imperando mesmo na formação dos professores dos anos iniciais que, nas últimas duas décadas, foi marcada por um intenso movimento de universitarização (Maués, 2003; Sarti, 2005, 2012; Bello, 2008). Há alguns anos, no entanto, a perspectiva socioprofissional vem se insinuando entre nós, tanto nos discursos acadêmico-educacionais sobre a formação docente quanto em propostas formativas que emergem na cena nacional. Surgem então tentativas de alterar o modelo vigente de formação docente, seguindo a tendência internacional de integração entre o local de trabalho docente e a formação dos professores.

O projeto formativo aqui apresentado segue nessa mesma direção, tendo por eixo o estágio supervisionado de prática de ensino no ensino fundamental realizado pelos estudantes da Licenciatura em Pedagogia da UNESP, *campus* de Rio Claro. Em tal proposta, consideram-se os estágios como espaço de iniciação dos estudantes universitários

na cultura do magistério (Sarti, 2009; Souza, Sarti e Benites, 2013) e, portanto, de socialização profissional docente. Professores experientes no magistério são considerados como agentes da formação proposta e nela atuam por meio do estabelecimento de parcerias docentes com os estagiários. Trata-se de professores voluntários que decidem receber os estagiários desse curso de Pedagogia da UNESP e, como ocorre comumente no país, não assumem um papel institucional nessa formação: não há dispositivos sistemáticos para sua seleção e formação e sua atuação não lhes rende quaisquer vantagens econômicas ou profissionais (no sentido de uma progressão na carreira, por exemplo). Assim, o projeto em andamento desde 2006 sobrevive em função de acordos estabelecidos, a cada ano, entre o curso de Pedagogia em questão e a Secretaria Municipal de Educação de Rio Claro. Cinco escolas da referida rede participam anualmente do projeto, sendo seus professores convidados a receber os estagiários e a atuar em sua formação.

Os primeiros contatos entre o estudante e o professor que o acolhe em sua sala de aula ocorrem por meio de uma entrevista, meses antes do estágio. Por meio de tal entrevista, pretende-se que o estudante possa conhecer um pouco da trajetória e do perfil profissional do professor com o qual estabelecerá uma relação de parceria na docência, além de entrar em contato com a escola em que desenvolverá o estágio. Essa primeira aproximação com o ambiente do estágio oferece elementos para que o estudante elabore expectativas com relação aos compromissos que assumirá no semestre seguinte e ao novo papel que então irá desempenhar. Para a maioria deles, essa será a primeira vez que se aproximarão da escola como adultos e não mais como alunos da educação básica, tendo acesso inclusive a espaços que até então não lhes eram permitidos, como a sala dos professores.

É somente no semestre seguinte, no entanto, que os estudantes realizarão o estágio supervisionado propriamente dito, com duração de 105 horas e que os ocupará por, aproximadamente, um trimestre letivo. Então, já como estagiários, reencontram os professores em suas novas classes e com eles desenvolvem atividades diversas relativas à docência: planejamento e realização das aulas, elaboração de materiais, reuniões com a equipe escolar e com os pais, etc. Logo nas primeiras semanas do estágio, cada dupla, composta, por professor e estagiário, deverá elaborar um plano de trabalho conjunto para o período da parceria.

A docente da universidade, responsável pela disciplina de estágio, mantém reuniões semanais com os estudantes, nas aulas da disciplina de supervisão, ocasião em que oferece orientações gerais sobre o funcionamento dos estágios e desenvolve atividades formativas junto aos estudantes, tendo em vista explorar suas experiências vividas no estágio. Os trabalhos realizados pelas duplas docentes são então discutidos nesses encontros e os estudantes têm a oportunidade de partilhar com os colegas da turma suas incursões pela escola e o momento atual de exploração do ofício docente.

Ao mesmo tempo, os professores que recebem os estagiários são convidados a participar de um curso de extensão universitária que lhes é especialmente oferecido pela supervisora do estágio. A cada ano, o curso focaliza aspectos diferentes da aprendizagem profissional docente e busca enfatizar a importância do papel que os professores experientes desempenham nessa formação. Nos encontros que compõem o curso, os professores colaboradores são chamados a discutir, com seus pares e com a supervisora do estágio, suas experiências junto aos estagiários.

Além dos relatos orais realizados na universidade, estagiários e professores colaboradores que participam do curso de extensão elaboram um relatório ‘a quatro mãos’, no qual são registrados os trabalhos e as experiências vividas durante a parceria docente. A realização desse relatório pelas duplas impõe desafios para as duas partes envolvidas. Para os estagiários, a elaboração dos registros requer um esforço de descentração, por meio do qual os mesmos deverão afastar-se de sua perspectiva discente para assumirem uma nova perspectiva, mais próxima à docência. Esse é um grande desafio, posto que os estudantes ainda não estão acostumados a se aproximar dos fatos escolares a partir da ótica docente. De sua parte, os professores podem não estar acostumados a tematizar as informações que orientam suas ações, visto que costumam se informar para agir e não para escrever e explicitar suas práticas (Chartier, 2007). Os espaços de diálogo possibilitados pelos encontros com os sujeitos na universidade possibilitam à supervisora auxiliar professores e estagiários a tornarem suas práticas ‘comunicáveis’, o que requer um distanciamento crítico com relação às mesmas. As relações estabelecidas entre professores e estagiários também se mostram potencialmente formativas nesse processo. A posição discente que os estagiários ocupam na universidade os faz mais acostumados a “se informar para escrever” (Chartier, 2007) e a se submeter à lógica discursiva da escrita universitária. Eles podem,

assim, auxiliar os professores a enfrentarem alguns dos desafios presentes na escrita das práticas realizadas. E os professores parceiros também exercem uma função importante na elaboração dos relatórios, oferecendo subsídios para que os estagiários ultrapassem suas concepções centradas em suas experiências como alunos e passem a considerar os eventos ocorridos no estágio a partir de uma perspectiva mais centrada na docência.

Esses relatórios produzidos pelas duplas assumem então uma função formativa claramente definida na proposta em curso, ao mesmo tempo que, como documentos, constituem fonte de dados sobre as aprendizagens dos sujeitos envolvidos nas relações propostas. Podem, por isso, oferecer informações sobre diversas questões que, no desenvolvimento do projeto, vão surgindo a esse respeito: que tipo de aproximação com a docência é possibilitada pelas relações intergeracionais envolvendo professores e futuros professores? Que conteúdos relacionados ao ensino circulam entre esses sujeitos? Que aspectos do “ponto de vista pedagógico” (Azanha, 1995) são por eles compartilhados? Que valor formativo os sujeitos conferem para as experiências que vivenciam durante a parceria?

### **A parceria intergeracional, segundo professores e estagiários**

Essas são algumas das questões que motivaram uma exploração mais atenta dos relatórios produzidos por professoras e estagiários acerca da experiência de parceria na docência. Alguns dos relatórios foram selecionados em função da riqueza dos dados que apresentam e por resultarem de experiências mais efetivas de parceria, assim reconhecidas pelos próprios sujeitos envolvidos. Esses relatórios são compostos por uma parte principal, elaborada pelas duplas e, também, por um texto escrito individualmente, espaço em que professora e estagiária apresentam sua visão particular sobre a experiência vivida.

O estudo desses relatórios, realizado por meio de procedimentos relativos à análise de conteúdo, sugere que professoras e estagiárias consideraram as parcerias realizadas como oportunidade de compartilhar a vida da escola, em suas especificidades e contradições, e de partilhar aprendizagens sobre o ensino e sobre os alunos. Em seus relatos individuais, as estagiárias ressaltaram as chances que tiveram de perceber com maior clareza a diversidade de atividades, de imprevistos e de urgências que se impõem ao

cotidiano docente. Puderam, ainda, partilhar com as professoras algumas das inseguranças e angústias que acompanham o trabalho docente na escola: as muitas e variadas metas a serem atingidas, a multiplicidade de projetos que por vezes se sobrepõem, o tempo fragmentado imposto pelo calendário escolar, os limites de recursos e de tempo para o trabalho com os alunos, etc.

De acordo com os relatos, as parcerias realizadas superaram as expectativas iniciais dos sujeitos, possibilitando-lhes a realização de um trabalho em colaboração, a partilha de aprendizagens profissionais e, em alguns casos, até mesmo o estabelecimento de laços afetivos. Professoras e estagiárias puderam, no decorrer do trabalho, superar algumas (pré)concepções sobre o ensino e sobre o que seria possível realizar com os alunos. A docência em parceria mostrou-se, assim, um espaço propício para inovações, viabilizadas especialmente pela união entre a disposição (de tempo e de energia) das estagiárias e a perspicácia pedagógica das professoras envolvidas, todas elas experimentadas no magistério, atuando há mais de dez anos na docência.

Para algumas das professoras parceiras, receber uma estagiária em sala de aula representou uma fonte de ânimo em um momento da carreira em que o ensino já pode ser sentido como uma atividade corriqueira e, até mesmo, um tanto monótona. O entusiasmo provocado pelo encontro com a estagiária foi objeto do depoimento da professora Claudia:

*(...) Minha estagiária trouxe um fôlego novo e uma proposta muito boa de trabalho. (...) A vontade de fazer algo novo oxigenou nossa relação uma vez que foi esse nosso primeiro ponto de conformidade. (...) Devo confessar que andava um pouco desanimada na época! (...).* (relatório individual da professora Claudia, 2008)

A professora Claudia apostou na parceria com a estagiária como forma de não se “deixar envelhecer pelos problemas da profissão” docente (relatório individual) e de sentir-se novamente em processo de formação. O depoimento da professora Arlete, também em seu relatório individual, segue na mesma direção: *“esse trabalho de parceria vem provar que sempre temos algo a aprender, vemos a vontade de aprender que elas (estagiárias) têm e isso também nos contagia”*.

Assim, por meio das parcerias, as professoras podiam reintegrar o entusiasmo e a novidade em seu dia-a-dia na escola. Contavam com a presença de uma novata na docência, sem experiências prévias no ensino, mas com tempo e energia para realizar pesquisas sobre os conteúdos e as atividades a serem trabalhadas junto aos alunos, para estabelecer contatos

que poderiam viabilizar excursões didáticas ou palestras na escola, para produzir materiais a serem utilizados em aula e, o mais importante, para aspirar pela novidade no ensino.

Enquanto isso, a parceria com uma professora experimentada possibilitava que as estudantes do curso de Pedagogia experimentassem o cotidiano escolar e da sala de aula a partir de um ponto de vista mais próximo da docência. Pouco a pouco, elas percebiam a existência de um ‘modo docente’ de considerar os alunos, a aprendizagem, os conteúdos do ensino, o calendário escolar, etc. Elas percebiam que essa perspectiva partilhada pelas professoras caracterizava-se, sobretudo, por saberes de ordem prática, que possibilitavam sua ação diante dos diferentes eventos vividos em sala de aula. A estagiária Adriana tece comentários sobre esse saber docente em seu relato individual: *“Notei que, algumas vezes, a professora parecia adivinhar quando alguma atividade ia dar certo ou não, ou quando a atividade iria dar tempo ou não de terminar no dia”*. Ainda sobre o mesmo tema, a estagiária Patrícia explica:

*A professora já sabia quando eles (os alunos) estavam cansados, ou quando estavam muito distraídos, através da movimentação deles, ou então da alteração de suas vozes, e não eram mudanças grandes, uma simples alteração e ela já conhecia. (...) eu nem ao menos tinha percebido e ela já estava ali, controlando-os para que falassem mais baixo e já encerrava a atividade, pois sabia que seria difícil continuar naquele momento.* (relatório individual)

A pertinência desses saberes das professoras para o ensino legitimava aos poucos suas intervenções mais diretas nos planos de trabalho apresentados pelas estagiárias. Ao apresentarem suas propostas de atividades e projetos às professoras, as estagiárias percebiam que os mesmos eram “transformados” por elas. As professoras teciam críticas, realizavam ajustes e ofereciam-lhes “dicas” visando tornar o trabalho proposto mais adequado à escola e a seus alunos. Tais intervenções eram consideradas fundamentais pelas estagiárias, sem as quais, admitem em seus relatos, teriam maiores dificuldades para realizar o trabalho.

No caso dos relatórios analisados, esses saberes práticos docentes foram percebidos pelas estagiárias como fonte de criatividade no ensino. Elas reconheciam que, além de conferir maior pertinência às suas propostas de projetos e atividades de ensino, as intervenções das professoras tornavam-nas mais criativas: *“Estar com uma professora experiente foi essencial para o andamento do projeto, pois era frequente a professora complementar as minhas ideias de modo bastante criativo”* (estagiária Adriana, relatório

individual). Aos poucos, as estagiárias percebiam que a inovação, que tanto desejavam ver realizada durante o estágio, só poderia ser viabilizada pelo envolvimento das professoras experientes que, com seus saberes – sobre os alunos, o programa, os pais, os outros professores, os recursos disponíveis, etc. – possibilitavam que as ideias que traziam sobre o ensino e para o ensino se transformassem em efetivo trabalho docente.

Ao lado das professoras, as estagiárias percebiam a docência como uma atividade dinâmica e interativa, no âmbito da qual o professor precisa revelar criatividade para reelaborar continuamente seu plano inicial de trabalho, de modo a agir com pertinência em cada momento e diante das situações diversas (e imprevistas) que se configuram na sala de aula, no contato com os alunos:

*(...) Lembro-me que, nos primeiros dias, eu levava comigo uma folha contendo um script com tudo aquilo que eu tinha que falar e o que eu tinha que fazer, sem contar uma sacola enorme que eu levava contendo várias coisas para se eu, por acaso, precisasse. Tudo isso demonstrava minha insegurança, porém nunca cheguei a usar nada do que eu levava, aprendi com a professora a improvisar. É lógico que tínhamos um planejamento, mas a aula não é algo ensaiado, ela acontece de maneira que não temos como prever (...). (estagiária Patrícia, relatório individual)*

Essa dimensão criativa da docência era também relacionada pelas estagiárias ao repertório de “macetes” empregados pelas professoras durante as aulas, truques dos quais elas se valiam para organizar os alunos e obter sua atenção.

*(...) para explicar um determinado assunto, primeiramente ela [a professora] contextualizava a classe e a envolvia com alguma história ou exemplo de vida, questionando todos sobre aquele assunto e, quando eu percebia, toda a classe estava atenta ao que ela falava. E, então, ela introduzia o assunto pretendido e todos prestavam muita atenção (eu particularmente não consegui fazer isso no início do estágio, mas, ao final, posso dizer que me esforcei para que isso ocorresse). (estagiária Cibele, relatório individual)*

Ainda sobre os “truques” empregados pelas professoras, outra estagiária ressalta:

*A maneira com que ela [a professora] chamava a atenção das crianças era bastante peculiar, tal como combinar com as crianças que, quando ela quisesse silêncio para falar, levantaria o braço, todos começariam a levantar o braço também e a prestar atenção no que ela falaria. Dessa forma, ela chamava a atenção de todos para o que precisava dizer sem precisar gritar pra ser ouvida ou ficar nervosa. Obviamente existiam momentos em que ela ficava nervosa, o que gerava situações até engraçadas de se observar como uma estagiária, mas meu ponto de vista aqui é mostrar que percebi formas bastante inteligentes e simples de resolver o problema da constante dispersão dos alunos que, muitas vezes, dificulta e até mesmo impossibilita o trabalho em sala de aula. O ballet das mãos levantadas foi claramente algo que minhas amigas e eu achamos genial! (estagiária Letícia, relatório individual).*

Assim, as maneiras de fazer (de Certeau, 1994 [1980]) das professoras

possibilitavam-lhes alcançar maior pertinência nas atividades de ensino, conseguindo (o que parecia ser o mais difícil para as estagiárias) obter a atenção e o interesse dos alunos. Ademais, por meio de suas ações, as professoras subvertiam a ordem preestabelecida pelos programas escolares e, assim, conseguiam superar alguns dos limites impostos ao seu trabalho diário: “(...) apesar da ordem que deve ser seguida, a professora parceira contextualiza essas disciplinas, ela não segue a ordem sugerida no livro e procura em outras páginas o que poderia ‘combinar’ com o que ela já está apresentando à classe (...)” (estagiária Cibele, relatório individual)

Ao atentarem para este lado criativo e produtivo da atividade docente, algumas estagiárias puderam relativizar suas pré-concepções – fundadas em partes pelas discussões que realizam na própria universidade - acerca da passividade dos professores diante de suas condições (muitas vezes precárias) de trabalho. De sua parte, para as professoras, a possibilidade de apresentar às novatas essa dimensão criativa e produtiva (mas pouco reconhecida) da docência era uma fonte de prazer e de sentimentos de valorização profissional.

Professoras e estagiárias puderam, nesse ambiente de partilha, vivenciar uma dimensão mais colaborativa da docência, comumente pouco explorada no magistério, e tiveram a oportunidade de compartilhar processos de aprendizagem profissional docente. As professoras, em seus relatos, mostraram-se satisfeitas por acompanharem os progressos de suas parcerias novatas que, dia-a-dia, pareciam assumir atitudes e posturas mais próximas à cultura docente, especialmente no trato com os alunos e na condução das atividades de ensino (no tocante ao tom de voz, postura corporal ou intervenção nos grupos de alunos).

As professoras percebiam, então, as possibilidades de sua atuação na formação e socialização de novos docentes. Percebiam, ainda, as oportunidades de formação contínua contidas na colaboração na docência, que incitam a reavaliação de pontos de vista sobre o ensino, os alunos e a aprendizagem. De sua parte, as estagiárias enfatizavam que a presença de uma professora experiente durante todas as etapas do trabalho representou, para elas, importante fonte de segurança, um “trunfo”, tal como já apontado por Mukamurera e Tardif (2004). Em várias oportunidades, as estagiárias sentiram-se como que salvas pelas professoras durante as atividades docentes, especialmente quando os alunos pareciam desinteressar-se pelo trabalho proposto e o grupo seguia para o caminho da dispersão. O

socorro que recebiam das professoras possibilitou que elas tivessem maior prazer na convivência com os alunos, sendo poupadas, pelo menos em partes, da angústia e da sensação de desamparo que costumam caracterizar as primeiras experiências docentes (Veenman, 1988; Huberman, 1992; entre outros). No caso aqui focalizado, as estagiárias encontravam nas professoras experientes algum conforto para suas inquietações. As análises conjuntas que realizavam após as aulas, em que conversavam sobre o ânimo dos alunos e o caminho seguido pelas atividades realizadas, tranquilizavam as estagiárias que, não raras vezes, sentiam-se inseguras sobre os resultados de suas ações. “*Será que as atividades que proponho são interessantes? Será que os alunos estão absorvendo algo? Será que o conteúdo está se enquadrando com o que a professora espera?(...)*”, questionava-se a estagiária Cibele em seu relatório.

As muitas impressões que as estagiárias reuniam sobre o trabalho em sala de aula, os alunos e a escola podiam ser, assim, discutidas com uma professora experiente. E esta passava a contar, no ambiente comumente solitário da sala de aula, com uma interlocutora especialmente interessada em suas opiniões, mas cujos posicionamentos e questões tinham sido formulados a partir de um ponto de vista de quem entra na profissão. Essa interlocução com uma ‘quase professora’ requeria que a professora buscasse elaborar explicações, comentários, justificativas e, mesmo, novos questionamentos acerca desses assuntos. Esse modo de se (re)aproximar do próprio trabalho parece ter-lhes possibilitado experiências bastante formativas. A relação com as estagiárias parece tê-las deixado mais animadas para “continuar a aprender sempre” (professora Arlete, relatório individual).

### **Em busca de uma pedagogia da alternância na formação de professores: entre desafios e possibilidades**

Assumir parcerias intergeracionais como recurso para a formação de professores significa, no âmbito do projeto aqui focalizado, considerar a condição *extero-referente* (Bourdoncle, 2000) dessa formação, que tem em vista preparar os sujeitos para o exercício de uma profissão que se realiza e se governa no exterior da instituição de formação inicial. Nesse sentido, a formação docente requer uma participação ativa dos professores experimentados que atuam na educação básica, tendo em vista a socialização dos novatos

na cultura do magistério.

As análises aqui apresentadas sugerem o potencial dessas relações estabelecidas entre diferentes gerações docentes como um recurso para a iniciação de novos professores em valores, representações, saberes e fazeres que constituem a cultura pedagógica. A convivência na escola com professores experientes e a partilha de seus “fazeres ordinários da classe” (Chartier, 2000) parece possibilitar que os iniciantes no magistério entrem em contato com a multiplicidade de fatores que compõem a docência, inclusive das muitas dificuldades que nela se apresentam cotidianamente. Os estagiários percebem, também, os recursos efetivamente empregados pelos professores em seu trabalho, seus modos de fazer e seus saberes, produzidos ao longo da carreira profissional. Embora a temática dos saberes docentes seja já recorrente nos cursos de formação, sua consideração em um plano meramente discursivo não parece favorecer mudanças significativas nas representações (muitas vezes negativas) que os estudantes têm sobre os professores.

Além disso, ao partilharem a sala de aula e as atividades de ensino com professores experientes, os estagiários tendem a estar mais seguros para experimentar o “lugar docente”, podendo, inclusive, sentir maior prazer na convivência com os alunos. Essa parceria docente pode então contribuir para evitar - ou, ao menos, amenizar - o “choque do real” (Veenman, 1988) que muitas vezes faz-se presente nas experiências inaugurais dos professores, fonte de transtornos para esses novatos e também para as escolas onde os mesmos atuam.

Para os professores experientes, a parceria com os estagiários e a tarefa de iniciá-los no magistério possibilita uma aproximação diferente como o trabalho que realizam cotidianamente na escola. Suas tarefas, modos de agir e concepções sobre o ensino recebem atenção especial por parte dos estagiários e assumem papel de destaque no desenvolvimento do trabalho que realizam conjuntamente; o que lhes traz sensação de reconhecimento e valorização profissional. Essa fonte de estímulo profissional pareceu especialmente importante para as professoras mais experientes no magistério, que já vivenciam uma fase de maior estabilidade profissional, atuando há mais de dez anos como docentes e acostumadas ao dia-a-dia de uma mesma escola da rede, onde já conseguiram delimitar um espaço de trabalho. Para essas professoras, a presença das estagiárias representou importante estímulo para a experimentação e a diversificação na docência. À

segurança e descontração que essas professoras sentem nas situações de ensino aliaram-se a disposição para o trabalho e a curiosidade das parceiras novatas; uma combinação bastante positiva e que, nos casos analisados, possibilitou a realização de um trabalho prazeroso e significativo junto aos alunos.

Essa combinação entre, de um lado, professoras já estabilizadas na carreira docente e que, portanto, sentem-se mais seguras para se lançarem à experimentação e diversificação no ensino (Huberman, 1992) e, de outro, iniciantes ávidas pelos primeiros contatos com a docência, parece reunir condições bastante favoráveis para o estabelecimento de parcerias realmente formativas para as duas partes envolvidas. Ao acompanhar as práticas inaugurais das estagiárias, as professoras experientes tornam-se suas companheiras, partilham sua sala de aula, seus conflitos, expectativas e perspectivas sobre o trabalho docente.

Cabe ressaltar, então, algumas das especificidades que se fazem presentes no tipo de relação que se espera desses encontros. Trata-se de uma relação de companheirismo bastante específica, um acompanhamento formativo cujo foco está no futuro da existência do acompanhado que, neste caso, é o estagiário. Em tal relação, aquele que acompanha (a professora parceira) coloca à disposição do acompanhado condições necessárias para que ele possa descobrir suas possibilidades, organizando situações propícias para a formação ou aproveitando as situações favoráveis.

Vial e Caparros-Mencacci (2007) distinguem diferentes sentidos para o acompanhamento, que parecem bastante pertinentes para a análise do caso aqui focalizado. O primeiro sentido que os pesquisadores identificam para *acompanhar* refere-se ao processo de ligar-se no caminho a alguém, de quem se vira companheiro por um espaço de tempo. Nessa relação que se estabelece, o acompanhante assume uma posição discreta, não diretiva; ele não indica ao companheiro nem a direção a seguir nem o modo de caminhar. É o acompanhado que importa, que identifica seus objetivos e escolhe seu caminho. Assim, o acompanhante não assume o papel de guia, que indica os melhores caminhos, nem de mestre, que julga os caminhos escolhidos. Ele coloca-se a serviço do acompanhado para explorar suas possibilidades e as escolhas feitas por ele. Um segundo sentido que identificam para *acompanhar* aponta para a ideia de sustentação. O acompanhante está junto do acompanhado para favorecer seu potencial, age como uma “pessoa-recurso” (p.24) e, embora não esteja na relação para oferecer os caminhos e as soluções, ajuda o

acompanhado a problematizar as situações.

Nos dois sentidos identificados, o acompanhamento configura-se como um encontro baseado em sentimentos de alteridade, em que os sujeitos buscam conhecer um ao outro e trabalham o sentido da viagem juntos. Assim, o acompanhamento mostra-se como um duplo processo formativo, posto que ao oferecer as condições para que o acompanhado construa seu caminho, o acompanhante constrói também um caminho para si próprio (Vial e Caparros-Mencacci, 2007). No entanto, ainda seguindo Vial e Caparros-Mencacci, os caminhos do acompanhado e do acompanhante não se confundem. Não se trata do mesmo caminho, já que cada uma das partes visa objetivos diferentes: enquanto o acompanhante visa o encaminhamento do acompanhado, este visa seu próprio futuro.

Assumindo uma dimensão antropológica, o acompanhamento diz respeito à integração do acompanhado a uma certa cultura, que lhe permite acessar o universal a partir de seu lugar singular (Vial e Caparros-Mencacci, 2007). O acompanhante integra a geração dos já iniciados na cultura de referência, da qual é um representante e pela qual assume responsabilidade diante daquele a quem acompanha. Mesmo se tratando de um adulto a ser iniciado, como no caso aqui focalizado da formação de professores, o acompanhante figura como seu educador, o que nos permite dizer, seguindo Hannah Arendt (2005 [1954].), que sua autoridade se assenta nessa responsabilidade que ele assume pela cultura na qual pretende iniciar o acompanhado. O professor acompanhante representa, na relação com o estagiário acompanhado, todo o grupo profissional docente em sua historicidade. Essa relação de acompanhamento que ocorre no dia a dia da escola possibilita o encontro entre a tradição do magistério, da qual os professores em exercício são representantes, e suas possibilidades de sobrevivência e de mudança, na figura dos aspirantes.

Ao serem chamados a se assumirem como representantes da cultura docente diante dos iniciantes no magistério, os professores das escolas passam a ocupar um lugar mais ativo no “jogo da formação docente” (Sarti, 2012). Desse lugar, podem então se perceber como integrantes de uma determinada geração profissional, marcada por experiências históricas comuns e por uma visão de mundo partilhada. O desenvolvimento desta “consciência de geração” (Mannheim, 1982) parece competir para um autoengendramento (Catani, 1998, p. 28) profissional, por meio do qual os professores podem formular conhecimentos mais realistas sobre as condições históricas objetivas nas quais realizam seu

trabalho. Tal experiência parece assumir forte potencial formativo. E o desenvolvimento dessa consciência de geração por parte dos sujeitos pode ser estimulado também pelo encontro com membros de uma outra geração, que precede ou que sucederá sua própria geração (Attias-Donfut e Daveau, 2004). O teor iniciático do acompanhamento reside nessas relações intergeracionais, em que acompanhante e acompanhado, iniciado e iniciante definem-se mutuamente numa relação duplamente formativa.

Espera-se que, no projeto aqui focalizado, os encontros entre professores experimentados e estagiários do curso de Pedagogia assumam esse sentido antropológico e político do acompanhamento, como iniciação na cultura docente. As relações que eles estabelecem no âmbito das parcerias docentes são compreendidas como recurso para que essas duas gerações profissionais se encontrem e partilhem representações, fazeres e saberes ligados ao magistério. Espera-se que essa relação de partilha possibilite ultrapassar a perspectiva escolarizada que comumente orienta as incursões dos futuros professores na vida da escola, para lhes possibilitar conhecê-la como um espaço de docência (e não mais como um espaço discente ou como *locus* dos eventos descritos pelas disciplinas acadêmicas). De sua parte, espera-se que os professores da escola identifiquem seu lugar e responsabilidade na formação das novas gerações de professores que os sucederão no magistério.

Cabe destacar, no entanto, que esse potencial educativo do acompanhamento na socialização profissional de novos professores tem, em muitos casos, cedido lugar para uma perspectiva mais pragmática, que visa o mero ajustamento dos sujeitos às condições objetivas de trabalho docente, em propostas de formação baseadas na situação de trabalho e implementadas pelos próprios empregadores (na maior parte das vezes, o Estado). Nesses casos, o acompanhante (tutor, mentor, *coach*) representa o empregador e o foco central de sua atuação desloca-se dos objetivos, das possibilidades e do futuro do acompanhado (e da cultura docente) para os objetivos, expectativas e interesses do empregador. Não se objetiva, nesses casos, a iniciação do novato na cultura do magistério, mas sobretudo sua adequação como funcionário de uma determinada rede ou instituição de ensino.

Diferente do que ocorre nesse tipo de formação “sob medida”, em que o acompanhante é visto como modelo a ser seguido pelo acompanhado, o acompanhamento em uma formação inicial docente de alto nível requer uma intervenção bastante ativa por

parte da instituição responsável por essa formação, entre as quais estão as universidades. É necessário que essas instituições de formação desenvolvam uma “pedagogia da alternância” (Altet, 2009), no âmbito da qual o encontro entre professores e estagiários atue como recurso formativo que possibilite, às duas partes, um distanciamento crítico com relação à prática docente e ao ambiente escolar. Em que pese o acúmulo de tarefas simultâneas que essas instituições assumem no Brasil (de educação superior e formação profissional), os quatro anos da licenciatura podem alcançar uma dimensão socioprofissional mais efetiva sem, no entanto, reduzir-se a uma formação meramente prática.

Para tanto, serão necessárias mudanças significativas nas relações estabelecidas no campo da formação docente, inclusive com a definição de um lugar mais ativo para o grupo profissional docente. Todavia, claro está que a articulação dessa nova formação docente impõe-se como um grande desafio para os diversos lados envolvidos, que terão de encontrar caminhos para o desenvolvimento de uma nova formação de professores, na qual se encontrem “duas aventuras humanas fundamentais, a da ação e a da reflexão” (Lessard e Bourdoncle, 2002, p. 146).

### Referências Bibliográficas

- ARENDDT, Hannah. *Entre o passado e o futuro*. Trad. Mauro Barbosa. São Paulo: Perspectiva, 2005 [1954].
- ALTET, M., PERRENOUD, Ph, PASQUAY, L.(org.) *A profissionalização dos formadores de professores*. Porto alegre: Artmed, 2003.
- ALTET, Marguerite. Des tensions entre professionnalisation et universitarisation em formation d’enseignants à leurs articulation: curriculum et transations nécessaires. In: ETIENNE, ALTET, LESSARD, PASQUAY, PERRENOUD (org.) *L’université peut-elle vraiment former les enseignants?* Bruxelas: De Boeck, 2009.
- ATTIAS-DONFUT, Claudine, DEVEAU, Philippe. Génération. *Recherche et Formation*, n. 45, p. 101-114, 2004.
- AZANHA, José Mário P. *Educação: temas polêmicos*. São Paulo: Martins Fontes, 1995.
- BELLO, Isabel M. *Formação superior de professores em serviço: um estudo sobre o processo de certificação do magistério no Brasil*. São Paulo: FEUSP, 2008. (tese de

- doutorado),
- BOURDONCLE, Raymond. Professionnalisation, formes et dispositifs. In: *Recherche et Formation*, n. 35, p. 117-132, 2000,.
- CATANI, Denice B. Práticas de formação e ofício docente. In: BUENO, B., CATANI, D., SOUSA, C. (org.). *A Vida e o Ofício dos Professores: formação contínua, autobiografia e pesquisa em colaboração*, São Paulo : Escrituras, 1998, p.21-29.
- CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano: artes de fazer*, trad. Ephraim Alves, Petrópolis: Vozes, 1994 [1980].
- CHALIÈS, Sébastien, DURAND, Marc. L'utilité discutée du tutorar en formation initiale des enseignants. *Recherche et Formation*, n. 35, p. 145-180, 2000,.
- CHARTIER, Anne-Marie. Fazeres ordinários da classe: uma aposta para a pesquisa e para a formação. *Educação e Pesquisa*, v. 26, n. 2, jul-dez, p. 157-168, 2000.
- CHARTIER, Anne-Marie. *Práticas de leitura e escrita: história e atualidade*. Belo Horizonte: CEALE/Autêntica, 2007.
- HUBERMAN, Michel. O ciclo de vida profissional. In: NÓVOA, A. (org.) *Vida de professores*. Porto: Porto editora, 1992.
- LESSARD, Claude; BOURDONCLE, Raymond. Qu'est ce qu'une formation professionnelle universitaire? 1. Conceptions de l'université et formation professionnelle. *Revue Française de Pédagogie*, n. 139, p. 131-153, 2002,.
- MAUÉS, Olgaíses Cabral. Reformas internacionais da educação e formação de professores. *Cadernos de Pesquisa*, n. 118, , p.89-118, 2003.
- MANNHEIN, Karl. O problema sociológico das gerações. In: FORACCHI, M. M. (Org.). *Mannheim: Sociologia*. São Paulo: Ática, 1982. Col. Grandes Cientistas Sociais.
- MUKAMURERA, Joséphine, TARDIF, Maurice. Rapport aux collègues et collaboration professionnelle entre generations d'enseignants au Québec. *Recherche et Formation*, n. 45, p. 55-68, 2004.
- ROQUET, Pascal. L'émergence de l'accompagnement. Une nouvelle dimension de la formation. *Recherche et Formation*, n. 62, p. 13-24, 2009.
- SARTI, Flavia M. *Leitura profissional docente em tempos de universitarização do magistério das séries iniciais*, 2005. Tese de doutorado- Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo, São Paulo.

- SARTI, Flavia M. Parceria intergeracional e formação docente. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 25, n. 2, p. 133-152, 2009.
- SARTI, Flavia M. O triângulo da formação docente: seus jogadores e configurações. *Educação e Pesquisa*, v. 38, n. 2, p. 323-338, 2012.
- SARTI, Flavia M. Pelos caminhos da universitarização: reflexões a partir da masterização dos IUFM franceses. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 29, n. 4, 2013. Disponível [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-46982013000400010&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982013000400010&lng=en&nrm=iso) acesso em 07 de maio de 2014. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-46982013000400010>.
- SOUZA NETO, Samuel; SARTI, Flavia. M.; BENITES, Larissa C. Du métier d élève à l' habitus professionnel de l'enseignant: les défis du stage encadré. In: Spallanzani; Desbiens; Borges. (Org.). *Quand le Stage en Enseignement Déraile: Regards Pluriels Sur une Réalité Trop Souvent Occultée*. Quebec: Presses de l'Université du Quebec, 2013, p. 7-22.
- VEENMAN, S. El proceso de llegar a ser profesor: um análisis de la formación inicial. In: VILLA, A. (coord.) *Perspectivas y problemas de la función docente*. Madrid: Narcea, 1988. p. 39-69.
- VIAL, Michel; CAPARROS-MENCACCI, Nicole. *L'accompagnement professionnel? Méthode à l'usage des praticiens exerçant une fonction éducative*. Bruxelles: De Boeck, 2007.