

APRENDER A PROFISSÃO EM COOPERAÇÃO: PROCESSO DE FORMAÇÃO DOCENTE PARA A INFÂNCIA

Cassiana Magalhães¹
Maria Assunção Folque²

Resumo: Este texto é resultado de pesquisa realizada durante estágio de pós-doutoramento na Universidade de Évora – Portugal e tem por objetivo discutir a formação da profissão docente para a infância num contexto de cooperação entre Professoras da Universidade, Educadoras Cooperantes e Estagiárias do curso de Mestrado em Educação Pré-escolar da Universidade de Évora. A questão norteadora residiu em analisar como a tríade professora da universidade, educadora cooperante e estagiária contribui para a construção profissional docente. A coleta de dados resultou das escritas das alunas sobre o estágio; das observações da prática de estágio com crianças de três a seis anos de idade; dos encontros de supervisão realizados na PES (Prática de Ensino Supervisionada); entrevistas com os sujeitos da pesquisa; e, ainda, da análise de documentos que orientam a formação de educadores da infância na Universidade de Évora, como o regulamento da PES e o programa do Mestrado em Educação Pré-Escolar. Contribuíram diretamente para a geração de dados da pesquisa seis sujeitos, a saber: duas professoras da universidade, duas educadoras cooperantes e duas estagiárias. Os resultados revelaram compromisso com a qualidade da formação docente, capacidade de trabalho conjunto, especialmente a relevância da cooperação entre universidade, escola e estagiária ao criarem condições objetivas para a construção da docência voltada ao trabalho pedagógico na infância.

Palavras-chave: Educação Infantil. Estágio. Formação de Professores.

¹ Pós Doutora em Educação pela Universidade de Évora – Portugal. Docente do Departamento de Educação da Universidade Estadual de Londrina (UEL). E-mail: magalhaes.cassiana@gmail.com

² Doutora pelo Institute of Education University of London. Professora Auxiliar da Universidade de Évora (UE) – Portugal. E-mail: mafm@uevora.pt

LEARNING A PROFESSION IN COOPERATION: THE EARLY CHILDHOOD TEACHER'S TRAINING PROCESS

Abstract: This text is a result of a post-doctoral research carried out at the University of Évora - Portugal, and aims to discuss the Training of Early Childhood Teachers in a context of cooperation among professors, school cooperating teachers and interns of the Master Course in Pre-school Education at the University of Évora. The guiding question lay in analysing how the triad professor, school cooperating teacher and student teacher contributes to the professional development of teachers. The data collection resulted from the students' writings about their practicum; the observations of their practice with three to six-years-old children; the supervision of the practicum (Supervised Teaching Practice); interviews with the research participants; and the analysis of documents that guide the training of early childhood teachers at the University of Évora, such as the practicum regulations and the Master's Program in Pre-School Education. Six participants were directly involved, namely: two professors; two cooperating teachers; two student teachers. The results revealed a commitment to the quality of teacher education, the ability to work together, especially the relevance of cooperation between university, school and interns in creating objective conditions for the construction of the teaching profession focused on early childhood education.

Keywords: Early Childhood Education. Practicum. Initial teacher's training.

APRENDER LA PROFESIÓN EN COOPERACIÓN: EL PROCESO DE FORMACIÓN DOCENTE PARA LA INFANCIA

Resumen: Este texto es el resultado de la investigación llevada a cabo durante el internado post-doctoral en la Universidad de Évora - Portugal y tiene como objetivo discutir la formación de la profesión de la enseñanza para los niños en el contexto de la cooperación entre profesores universitarios, profesores de la escuela infantil y alumnos de la Maestría en Educación preescolar de la Universidad de Évora. La cuestión orientadora residió en analizar cómo la tríada profesor universitario, profesor cooperante y alumno contribuye a la construcción de la profesional docente. La recolección de datos resultó de las escrituras de las alumnas sobre la práctica; de las observaciones de la práctica con niños de tres a seis años; de los encuentros de supervisión realizados en la PES (Práctica de Enseñanza Supervisada); entrevistas con los sujetos de la investigación; y en el análisis de documentos que orientan la formación de educadores de la infancia en la Universidad de Évora, como el reglamento de la PES y el programa del Máster en Educación Preescolar. Contribuyeron directamente a la generación de datos de la investigación seis sujetos, a saber: dos profesoras de la universidad; dos profesoras cooperantes; dos alumnas. Los resultados revelaron compromiso con la calidad de la formación docente, capacidad de trabajo conjunto, especialmente la relevancia de la cooperación entre universidad, escuela y alumnas al crear condiciones objetivas para la construcción de la docencia volcada al trabajo pedagógico en la infancia.

Palabras clave: Educación Infantil. Práctica. Formación de profesores.

Introdução

Compreende-se o estágio como uma das possibilidades de vivência real com o contexto educativo e, por meio dele, vislumbra-se perspectivas para a construção de subsídios voltados à prática pedagógica também para o trabalho com crianças pequenas. Este texto tem por objetivo discutir a formação da profissão docente para a infância, num contexto de cooperação entre Professoras da Universidade, Educadoras Cooperantes e Estagiárias do curso de Mestrado em Educação Pré-escolar da Universidade de Évora – Portugal, investigado durante uma pesquisa de pós-doutoramento.

A presente pesquisa de natureza empírica e teórica ancorou-se nos postulados do Movimento da Escola Moderna e na Teoria Histórico-Cultural. Participaram do estudo 6 (seis) sujeitos, sendo 2 (duas) estagiárias (E1 e E2) que foram acompanhadas durante as aulas na universidade e ainda, no campo de estágio; 2 (duas) educadoras cooperantes (EC1 e EC2); 2 (duas) professoras supervisoras da Universidade (PU1 e PU2). Outras estagiárias aparecem na análise de dados, eventualmente (E3; E4; E5 respectivamente), por se tratar de alunas da mesma turma de Mestrado em Educação Pré-Escolar e por estarem presentes nas aulas, participaram, portanto, como sujeitos indiretos mediante a relatos e escritas acadêmicas, bem como, outras educadoras cooperantes (EC3); (EC4); (EC5); (EC6), por estarem presentes na reunião de apresentação na universidade e em encontros de estudo.

A questão norteadora residiu em analisar como essa tríade ‘professora da universidade, educadora cooperante e estagiária’, contribui para a construção profissional docente. Os procedimentos de geração de dados foram: **escritas** das alunas; **acompanhamento das orientações** realizadas na PES (Prática de Ensino Supervisionada); **observação** da prática de estágio com crianças três a seis anos de idade; **entrevistas** com os sujeitos da pesquisa e, ainda, documentos que orientam a formação de educadores da infância na Universidade de Évora, como o regulamento da PES e o programa do Mestrado em Educação Pré-Escolar.

A formação inicial de professores de educação infantil tem mobilizado um amplo debate e questionamento quer no contexto do Brasil (GOMES 2011, 2017; SAVIANI 2011; NASCIMENTO 2018) quer em Portugal (entre outros países) (FORMOSINHO 2009;

FOLQUE, COSTA, ARTUR 2016; ARTUR 2015; NÓVOA 2009; 2017; FOLQUE 2018). Entre as questões postas na discussão sobre como formar professores de educação infantil em contexto acadêmico, surge com particular relevância o papel do estágio.

Aprender uma profissão implica necessariamente conhecimentos e capacidades de natureza diferentes, mas que se efetivam num processo de participação na atividade profissional que decorre em contexto escolar. Leontiev (1978, p. 278) realça que “para se apropriar dos objetos ou dos fenômenos que são o produto do desenvolvimento histórico, é necessário desenvolver em relação a eles uma atividade que reproduza, pela sua forma, os traços essenciais da atividade encarnada, acumulada no objeto”. É nesta linha que se questiona as possibilidades do estágio, na formação inicial de professores, se constituir como uma atividade que reproduza os traços essenciais da docência na educação infantil.

A forma como se efetiva o estágio na formação inicial também tem sido objetivo de estudos questionando nomeadamente: a organização dos tempos de estágio, duração e sua localização no percurso de formação; a integração da teoria e da prática na construção do saber docente (PIMENTA; LIMA 2005/2006); o isomorfismo pedagógico entre a aprendizagem disciplinar na universidade e a natureza holística das aprendizagens na educação infantil (FOLQUE, COSTA, ARTUR 2016); a dimensão investigativa da prática profissional como garantia de inovação pedagógica; a interação (ou o afastamento) entre as instituições de Educação Superior e as instituições de Educação Básica e; os papéis dos supervisores da universidade e os professores cooperantes das escolas (NASCIMENTO, BARBOSA 2014). Subjacente a estas temáticas estão concepções diversas sobre a concepção da atividade de estágio e a sua organização.

A Prática de Ensino Supervisionada (PES) na Universidade de Évora

Esta pesquisa encontra lugar no Mestrado em Educação Pré-Escolar da Universidade de Évora em Portugal, mestrado profissional que confere habilitação profissional para a docência na educação infantil, de acordo com o decreto de Lei n. 79/2014 de 14 de maio. O estágio final denomina-se Prática de Ensino Supervisionada (PES) e neste mestrado compreende dois momentos: um em creche e um em Jardim de infância. A PES “constitui-se como uma componente integradora da formação na área

educacional geral, na área de docência, na área cultural, social e ética e na área das didáticas específicas que visa o desenvolvimento pessoal e profissional do/a futuro/a docente” (UNIVERSIDADE DE ÉVORA, 2016, ponto 2. Do art.2º). O Regulamento da Prática de Ensino Supervisionada dos cursos de 2º ciclo que conferem a Habilitação Profissional para a docência (UNIVERSIDADE DE ÉVORA, 2016) esclarece ainda que cabe aos estagiários desenvolverem atividades de observação participante e intervenção em situações de educação e ensino, nas instituições cooperantes. Essas ações possibilitam ao estudante uma atitude crítica e reflexiva perante desafios, processos e desempenhos do cotidiano profissional.

Ao docente orientador da PES cabe assegurar a operacionalização das atividades, reunir-se com os estagiários e com os educadores cooperantes sempre que necessário, orientar e acompanhar o trabalho dos estudantes tanto no domínio científico, como pedagógico-didático. Nos dizeres da professora da Universidade,

Enquanto supervisora o meu papel dentro dessa atividade é de algum modo ajudar as alunas no significado de ser profissional e lembrar que estamos ali para aprender a ser profissionais e o que isso implica termos várias referências, o perfil de desenvolvimento profissional, algumas referências teóricas que vamos falando na formação, e pautar-se pela carta de princípios de ética da APEP³ (PU2, ENTREVISTA, DEZ/2016).

Os professores das escolas que aceitam contribuir com o processo de formação das estagiárias são denominados – educadores cooperantes, são escolhidos pelo Departamento de Pedagogia e Educação da Universidade de Évora com a anuência do próprio educador e, ainda, da direção da unidade educativa. De acordo com o Decreto de Lei 79/2014 de 14 de maio, e explicitado nos protocolos de colaboração entre as escolas cooperantes e a Universidade, os educadores cooperantes devem ter os seguintes requisitos: formação e experiência adequada à função; prática docente no respectivo nível (nunca inferior a cinco anos).

As educadoras⁴ cooperantes participaram, no início do ano letivo, de uma reunião na Universidade de planejamento da PES e sua organização na qual foram apresentadas formalmente as alunas que receberiam nas instituições escolares. Inicialmente foi apresentado o programa da PES em Educação Pré-Escolar e os seus objetivos e esclarecidas as diferentes etapas e atividades do estágio. Discutiu-se a

³ Associação de Profissionais de Educação de Infância.

⁴ No caso desta pesquisa, todas foram mulheres.

importância de aprender a profissão em cooperação, ressaltando assim, o papel fundamental das educadoras cooperantes ali presentes em assumirem-se como essenciais no processo de formação das estudantes nomeadamente: a importância da educadora cooperante no acompanhamento das escritas das estagiárias, sejam elas, planejamentos ou relatórios semanais; o comprometimento em ajudar as estagiárias a passarem do lugar de alunas para profissionais; e a relevância da parceria com a universidade, incentivando as educadoras cooperantes a buscarem os cursos⁵, materiais, enfim, recorrerem sempre ao espaço acadêmico, assim como as professoras da universidade recorrem à escola.

As educadoras cooperantes foram convidadas a partilhar as suas perspectivas sobre o seu papel na supervisão das estudantes. Uma das educadoras disse: *“primeiro as alunas olham como eu trabalho, depois ajudam a fazer, a planejar. Daí caminhamos conjuntamente. Nos fazem repensar questões que por vezes com a rotina não nos damos conta. As alunas provocam novas aprendizagens”* (EC 3). Evidenciam-se nos dizeres da educadora cooperante dois aspectos: o seu papel de ensinar a aluna a aprender a profissão docente, mas, ao mesmo tempo, o quanto está aberta para aprender e ‘caminhar conjuntamente’.

Outra educadora ao se referir às alunas, relata:

Ficam aflitas inicialmente, é muita coisa. Não sabem para que lado ir. No fim do dia eu digo: Tem perguntas? Não. Nunca tem perguntas. Essa é a primeira fase. Na segunda fase já percebem como é organizada a sala dos meninos, observam que eu tenho mais tempo para eles, e ao mesmo tempo olho atenta para a aluna (estagiária). Nesse momento começam a surgir questões. Agora sim, tem perguntas. Na terceira fase assumem a direção da turma e vão muito bem (EC 4)

A experiência da educadora cooperante com estágios anteriores revela um movimento de aprendizagem das alunas, as perguntas não existem inicialmente até por falta de repertórios para elaborá-las ou talvez insegurança, mas à medida que avançam nas observações, no tempo de permanência na escola, no contato com as crianças e com a educadora, as questões surgem. E se conseguem fazê-las, é porque tem alguém (a educadora cooperante) disposta a responder e a ajudar refletir sobre as inquietações e dúvidas das alunas. E quando a educadora diz, *“Na terceira fase assumem a direção*

⁵ Os/as professores/as e educadores/as cooperantes têm acesso a formação contínua de forma gratuita e obtêm 50% de desconto no pagamento dos cursos de pós-graduação, mestrado e doutoramentos.

da turma e vão muito bem”, acreditamos que isso só é possível devido ao trabalho realizado em parceria, com respeito ao tempo das estagiárias e as intervenções fundamentais da educadora cooperante e da professora da universidade.

Essa troca entre universidade, escola, professoras e educadoras para o processo de ensino e aprendizagem, se revela nos dizeres da educadora:

Espero apoio total. Nos bons e maus momentos. Também sinto dificuldade e penso se estou a interpretar as coisas da melhor forma. Nos ajudem a orientar determinadas situações. Com a opinião das professoras temos outra visão. A Universidade de Évora sempre deu todo o apoio que precisei. As estagiárias são uma mais valia para nós. Abro a porta e escancarar, só assim faz sentido ser cooperante. Se não for assim, não compensa ser cooperante, estamos sempre a aprender (EC5).

O fato de receberem estagiárias nas suas turmas configurava-se oportunidade de aprendizagem, de rever a própria prática, as ações cotidianas, e especialmente a condição de aprendiz. A condição de as alunas estarem em contato com diferentes leituras, novas publicações, cria também novas necessidades nas educadoras que estão na escola. O tempo de estágio acaba por possibilitar partilhas teóricas e práticas com vistas a melhoria do trabalho docente.

Após esse encontro iniciou-se o período de observação participante da prática educativa, seguida pela intervenção cooperada na realidade, sempre orientadas por planejamento semanal e diário, e sustentadas em relatórios semanais dialogados.

É importante ressaltar que, durante um semestre, as alunas realizam o estágio nas instituições todas as manhãs e, ainda, duas tardes, perfazendo aproximadamente vinte horas semanais e têm ainda na Universidade quatro horas de seminário ou em contexto de turma ou em encontro de supervisão com respectivas orientadoras. O estágio do Mestrado Pré-Escolar acontece em dois semestres, o primeiro realizado em creches com crianças de 0 a 3 anos de idade. O segundo em pré-escolas com crianças de 3 a 6 anos de idade. Os objetivos da atividade de estágio anunciados no Programa da PES em Educação Pré-escolar,

Caracterizar a organização do ambiente educativo e refletir criticamente sobre as opções subjacentes;
Promover a integração de diversos saberes sobre as características e necessidades de crianças (3-5 anos) e sobre experiências educativas adequadas;
Conhecer as diversas componentes do trabalho do educador no jardim de infância com as crianças, famílias e comunidade;
Desenvolver competências de observação, planificação, ação e avaliação;

Desenvolver competências relacionais com os diversos participantes no processo educativo;
Desenvolver capacidades reflexivas e críticas face à experiência vivida experimentando práticas de autoscopia e avaliação cooperada;
Projetar uma matriz organizacional que suporte e avance as práticas educativas em Jardim de Infância; - Desenvolver trabalho de projeto
Integrar a dimensão cívica e formativa das suas funções, ética e deontologicamente;
Desenvolver competências de investigação numa perspectiva de intervenção curricular, de co-construção de conhecimento e de transformação de contextos (UNIVERSIDADE DE ÉVORA, 2016, p. 3-4).

Conforme descrito nos objetivos, a PES assume diversos desafios para a promoção do desenvolvimento das estagiárias. Além das observações, as estagiárias realizam também intervenções na prática pedagógica, de acordo com o Programa de Mestrado (UNIVERSIDADE DE ÉVORA, 2016), O perfil específico do Educador de Infância (de acordo com Decreto-Lei 241/2001, de 30 de agosto) considera quatro grandes dimensões profissionais:

I. Dimensão profissional, social e ética II. Dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, incluindo: Organização do ambiente educativo Observação, planificação e avaliação Relação e ação educativa Integração do currículo III. Dimensão da participação na escola e relação com a comunidade, IV. Dimensão do desenvolvimento profissional ao longo da vida.

De acordo com Folque, Costa, Artur (2016) contrariam lógicas de academização da formação e compreendem que o papel na formação do educador-professor deverá ser o de possibilitar espaços comprometidos com a pesquisa, a inovação e espaços de interdisciplinariedade na (mono)docência.

Esse espaço comprometido com a pesquisa se concretiza durante os estudos com as supervisoras, e, ainda, na elaboração do relatório de estágio⁶ desenvolvido pelas próprias estagiárias como condição ao título de Mestre em Educação Pré-Escolar.

A Cooperação na Construção Docente

No item anterior foi possível identificar como o estágio acontece em parceria, com respeito e valorização aos diferentes sujeitos envolvidos na formação da profissão docente. “A cooperação ergue-se a partir de distintas vocações, papéis sociais e idades,

⁶ Em Portugal o trabalho discutido publicamente no término do mestrado pode assumir a designação de Dissertação, Trabalho de Projeto ou Relatório de estágio conforme a tipologia do mestrado em questão.

que coexistindo, enriquecem e transformam as pessoas, as quais, partindo de um agrupamento, passam a viver um projeto de vida cooperativa” (NIZA, 2012, p. 67).

Essa ideia de cooperação é vivenciada no Movimento da Escola Moderna (MEM) com o qual a Universidade de Évora possui um protocolo de colaboração desde 2009, aproximando a universidade, a escola e os professores (FOLQUE, COSTA, ARTUR 2016), muito explorada na atividade de estágio. É importante destacar que as duas salas em que a pesquisa foi realizada utilizavam o modelo pedagógico do MEM como referência para o trabalho com as crianças. No entanto, haviam outras escolas parceiras da universidade que utilizavam por exemplo a abordagem HighScope, metodologia de projetos, dentre outras. Cabe ressaltar que, na sua maioria, em Portugal os grupos de crianças são heterogêneos⁷.

A cooperação presente nas atividades de estágio, pode ser compreendida nas palavras de Folque (2011),

A cooperação é o que faz de nós uma comunidade de aprendizagem da profissão na qual procuramos, com a ajuda e o desafio uns dos outros, ir mais longe em nosso profissionalismo. A profissão docente é tão complexa como exaltante na sua capacidade de intervenção no mundo. Tal exigência só pode ser vivida com alegria (e inteligência) se for vivida em cooperação, quero dizer, em comunidade (FOLQUE, 2011, p. 53).

Essa comunidade de aprendizagem se consolida e cria novas condições para a formação docente. De acordo com Folque, Costa, Artur (2016, p. 195-196) “[...] A opção da matriz da cooperação, face à da competição, tem-se mostrado como a mais sofisticada forma de trabalhar e aprender e também aquela que dá mais poderes aos alunos/cidadãos para resolver os problemas complexos do conhecimento e da vida”.

Por isso, as atividades são refletidas coletivamente. Por exemplo, cada encontro de seminário é previamente preparado e organizado pelas professoras da universidade em conjunto com as estagiárias. São escolhidos, temas a serem discutidos e aprofundados. As estagiárias são orientadas com antecedência em relação à leitura

⁷ A constituição dos grupos com verticalidade etária é um dos pressupostos do processo educativo do modelo do MEM para a educação Pré-escolar “para que se possa assegurar a heterogeneidade geracional e cultural que melhor garanta o respeito pelas diferenças individuais no exercício da interajuda e colaboração formativas que pressupõe este projeto de enriquecimento cognitivo e sociocultural” (NIZA, 1996, p. 146). Por sua vez também as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar realçam as vantagens desta organização ao referir que esta “acentua a diversidade e enriquece as interações no grupo, proporcionando múltiplas ocasiões de aprendizagem entre crianças (PORTUGAL, 2016, p. 24).

prévia a ser realizada, como: um documento oficial do Ministério da Educação, um estudo pontual sobre cuidado, uma metodologia de projeto, uma documentação pedagógica ou outros. Para os encontros também são organizadas mesas temáticas com convidados de outras universidades, tanto educadoras de crianças como alguém da comunidade.

Ao reconhecer a importância do outro na construção docente e, portanto, na aprendizagem da profissão, Folque, Costa e Artur (2016, p. 186) consideraram a atividade profissional durante o período de formação como “[...] resultado da interação social dos mesmos no contexto formativo que lhes é oferecido, mediado pelos instrumentos culturais da profissão também disponibilizados”. Significa pensar, quanto melhores e mais significativas forem as interações das professoras supervisoras da Universidade e das educadoras cooperantes, melhores serão as condições de desenvolvimento da profissão docente.

Nas situações observadas durante o estágio, a cooperação se consolida por meio da articulação entre universidade e campo de estágio e por assumirem-se, mutuamente, como contextos de formação das estagiárias. A cooperação é verificada tanto nas ações como nos dizeres, conforme relato da estagiária em relação à prática de ensino supervisionada: “[...] Para além do contato em contexto real permite-nos participar num trabalho em cooperação, colaboração e partilha tanto com os docentes da universidade como com todos os elementos da equipa educativa da respectiva instituição” (E1). “Espero encontrar uma educadora cooperante que siga um trabalho com as crianças estimulante, que me possa partilhar e ensinar muitas aprendizagens que ainda desconheça” (E8). Os dizeres das estagiárias revelam o desejo de encontrar na escola e na educadora a possibilidade de um trabalho conjunto e, ainda, espaço propício para novas aprendizagens.

Marino Filho (2015, p. 1) apresenta o pressuposto de que “toda atividade encerra uma relação de correspondência entre a necessidade, seu objeto, meios e instrumentos exigidos pelas ações e os modos de sua execução”. Para o autor, “os sujeitos que a produzem devem ser portadores da necessidade que a estrutura”. Nesse sentido, cabe destacar os motivos da atividade das alunas em relação à prática de estágio:

No meu ponto de vista o estágio é uma ajuda e uma forma de nos preparar para o nosso futuro profissional, pois com o estágio temos a oportunidade de

fazer com ajuda e apoio de um profissional que nos orienta e apoia, tanto quando erramos ou quando realizamos algo bom (E4).

Leontiev (2010, p. 70) afirma “só motivos compreensíveis tornam-se motivos eficazes em certas condições, e é assim que os novos motivos surgem e, por conseguinte, novos tipos de atividade”. De acordo com o autor, “por atividade, designamos os processos psicologicamente caracterizados por aquilo a que o processo, como um todo, se dirige, coincidindo sempre com o objetivo que estimula o sujeito a executar esta atividade, isto é, o motivo” (LEONTIEV, 2010, p. 68). No caso dessa pesquisa questionamos: O sujeito desenvolve a atividade de estágio apenas com o objetivo de concluir o mestrado em Educação Pré-Escolar ou, encontra sentido nesta atividade essencial para a sua formação docente?

Para contribuir cabe exemplificar uma situação de atendimento em que um grupo de alunas, discutia com a professora da universidade (PU1) a quantidade de horas a ser cumprida na instituição de estágio. Partindo dos dizeres, foi possível perceber o quanto era divergente tal periodicidade temporal devido, justamente, à organização de cada instituição. (Diário De Campo, 2016)

Em nenhum momento as estagiárias questionaram o porquê da referida situação, ao contrário, demonstravam acentuado interesse em aproveitar todas as possíveis oportunidades para permanecerem mais tempo na instituição, justificando a ocasião profícua de maior e mais intenso aprendizado “*A educadora da sala me convidou para participar da reunião com os pais depois do horário, eu gostei muito da ideia, penso que vou aprender*” (E4). Nesse momento a professora da universidade (PU1) orientou a aluna: “*Aproveita e conta aos pais o que está fazendo lá, explica sobre seu estágio*”. Outra aluna diz: “*Eu perdi a reunião inicial, mas já pedi para participar da próxima que será em janeiro*” (E6). Esses relatos são alguns exemplos reveladores do desejo pela maior permanência na instituição (independente da carga horária “obrigatória” para o estágio), a fim de participarem ativamente de outras atividades como, por exemplo, de reuniões com as famílias, como abordado acima, uma das dimensões do perfil de desempenho profissional.

Quando questionadas quanto ao esperado das supervisoras (professoras da universidade), uma aluna diz: “*que as professoras venham mais vezes nos ver*” (E1), revelando a necessidade de acompanhamento, a compreensão de que as professoras

estão, notadamente, lá para contribuir com o seu processo de aprendizagem e não apenas para julgar ou avaliar o momento final. No entanto, para essa situação a professora formadora da Universidade levantou, por exemplo, uma nova necessidade, incentivando a autonomia das alunas no campo de estágio: *“Vocês têm autonomia. Precisam criar estratégias de auto regulação. Baixar o nível de exigência para avançar. Se não conseguiram fazer algo nesta semana, na próxima farão de outro modo e conseguirão” (PU2)*. Podemos inferir por meio das observações realizadas e dos dizeres, como as alunas envolviam-se com as atividades de estágio, tanto quanto demonstravam interesse por participar em outras ações; e, para além daquelas que lhe eram propostas, ofereciam-se para estar presentes em reuniões de pais e em outros momentos, julgados cruciais para o seu processo de aprendizagem. Ademais vislumbravam nas supervisoras da universidade a possibilidade de acolhida e parceria, não sentiam-se apenas supervisionadas, ao contrário, requeriam a sua presença mais vezes no campo de estágio, expressando a necessidade de dialogar e compartilhar o realizado no intuito de aprender continuamente.

Em relação às condições e especificidades do estágio na Universidade de Évora, ressalta-se no item a seguir, intitulado ‘o encontro’, ocasião de uma das atividades fundamentais no processo de aprendizagem da docência; e, por meio desse ‘encontro’, procura-se revelar um pouco do que é aprender a profissão em cooperação.

O Encontro: Estagiária, Educadora Cooperante e Professora da Universidade

Após um período de observações e registros, as estagiárias começavam o processo de preparação para intervir na prática junto às crianças. Para tanto, organizavam o planejamento semanal, acompanhando o plano diário, ambos previamente co-construídos por escrito ou verbalmente pela professora da Universidade e pela educadora cooperante. O plano era enviado pelas estagiárias, simultaneamente, para as duas (professora da Universidade e Educadora cooperante) por e-mail, assim, as anotações, sugestões e encaminhamentos eram feitos de modo que, estagiária, professora da universidade e educadora cooperante podiam trabalhar no mesmo planejamento. A leitura cuidadosa resultava em: indicação de referências teóricas para subsidiar a prática, questionamentos e solicitação de adequações no

plano. Por exemplo, ao ler o planejamento da estagiária (E1) a educadora cooperante (EC1) escreve: *“É muito importante diversificar os materiais e apostar em materiais que tenham alguma qualidade, pois a experiência que se tem durante o processo é muito diferente e o resultado também, dando mais auto confiança à criança”*. Tal assertiva é referente a ampliação dos recursos a serem, possivelmente, apresentados pela estagiária na proposta de atividade a desenvolver com as crianças naquele dia.

Outro exemplo dessas escritas partilhadas, refere-se ao relatório semanal, que também serviria de suporte para além da reflexão do vivido, para elaboração de novas intervenções, para reflexão do modo de estar com as crianças, quando a estagiária (E2) registra:

Neste momento tentei incentivar o Francisco a reproduzir algumas letras e/ou a ilustrar o seu desenho, fazendo-lhe perguntas sobre o seu fim-de-semana, incidindo assim na frase que o menino quis escrever e mencionando que após realização do mesmo poderia ir brincar, contudo, o feedback recebido não foi muito positivo e esta criança escrevia uma letra voltando a fechar o caderno.

Ao ler esse fragmento a professora da Universidade (PU2) questiona a aluna, *“Que sentido tem essa atividade para os meninos?”* E acrescenta uma referência bibliográfica para que a aluna se aproprie do sentido da escrita para as crianças pequenas e, também, a fim de que esse assunto possa ser aprofundado posteriormente. Essa reflexão subsidia a aluna teoricamente para organizar as suas ações futuras. É importante destacar o quanto sua preocupação não residia em ensinar ou não a linguagem escrita para as crianças, mas essencialmente, na forma de fazê-lo.

Em uma visita agendada com antecedência, a professora da Universidade acompanhava as ações durante o período de permanência da estagiária (das 09h às 12h); ao final desse tempo, acontecia o encontro entre a professora, a educadora cooperante e a estagiária. De acordo com a professora da Universidade,

O que nós fazemos é uma observação participante, portanto, estamos no contexto a observar. Às vezes de forma mais distanciada, outras vezes, de forma mais participante conforme achamos que é útil nossa maior ou menor participação. E no final da manhã juntamo-nos para conversar, não só sobre a manhã, mas sobre o estágio. É um momento único de falar daquela aluna. Há questões das planificações, reflexões ou de percurso que às vezes não foram importantes naquela manhã, mas são aspectos interessantes para a conversa (PU2, ENTREVISTA, DEZ/2016).

Estar no contexto a observar, significava mais que olhar, conferir ou avaliar. Apresentava um objetivo maior, qual seja: contribuir com a formação profissional da

estagiária. Essa observação participante revelada pela professora foi acompanhada por nós durante a pesquisa e percebida como um momento fundamental na formação da estagiária. Estar no campo junto à aluna era como ‘colocar-se a disposição de’, nem sempre isso acontecia por meio de palavras, às vezes bastava um olhar, um gesto, algo como: ‘siga em frente, você está indo muito bem’. É possível dizer que a presença da professora afeta diretamente o modo de a estagiária estar com as crianças e na de aprender a profissão docente. Nas palavras de Gomes; Mello (2010, p.684) “[...] referir afeto como ser tomado por, atravessado, perpassado, quer dizer: afetado. Este atravessar, perpassar é o que propriamente dá o caráter de afecção”.

A conversa do final da manhã era exigente do ponto de visto acadêmico, com a retomada dos objetivos das planificações; a reflexão sobre o não cumprimento de algo previsto, ou sugestões de novos encaminhamentos metodológicos. Acolhedor, no sentido de ouvir as inquietações, medos, dúvidas que ainda resistiam no processo e, muito formativo, tornava-se cada momento ali vivido, porque se voltava o tempo todo para a necessidade de atingir os objetivos faltantes e a de superar questões apresentadas anteriormente.

Quando a professora diz “*Há questões das planificações, reflexões ou de percurso que às vezes não foram importantes naquela manhã, mas são aspectos interessantes para a conversa*” (PU2), refere-se aos planos que, no momento da conversa, traz consigo para subsidiar as orientações. Ou seja, está sim, presencialmente, com a estagiária naquela manhã, mas tem acompanhado todos demais dias (via planejamento e reflexões semanais registradas), conseguindo ter uma visão da totalidade do estágio e não apenas do recorte daquele dia.

Outro ponto a ser destacado é a preocupação com a apropriação pela estagiária do seu processo de aprendizagem,

Para que aquela reunião seja a aluna a comandar o que ela quer para sua aprendizagem, é uma questão que nos preocupa muito, é que os alunos se apropriem eles próprios do seu processo de aprendizagem. Que o processo de aprendizagem não seja apenas uma resposta aos professores. “Faço isso para a professora, porque a professora mandou, a professora quer”. Mas que, comecem a ser eles a definir qual é o caminho da aprendizagem que querem aprofundar. Quais são as necessidades que eles tem. Quais as dúvidas que querem aproveitar para esclarecer naquela altura (PU2, ENTREVISTA, DEZ/2016).

Os dizeres da professora revelam a necessidade de as estagiárias se responsabilizarem também pelo seu processo de aprendizagem, não ficarem apenas na dependência dos seus professores. Durante as observações, foi possível verificar a participação ainda tímida da estagiária (E2):

Em uma situação de atendimento conduzida pela PU2, em que participavam a EC 2 e a E2, após um período de observação na pré-escola, a PU2 começa referindo-se a estagiária dizendo que a mesma “está à altura”. Isso aconteceu porque no diário de campo a estagiária diz que não está à altura do grupo e do trabalho. A expectativa da estagiária, bem como seu nervosismo em relação à prática de estágio já anunciada em seus escritos é também retomada na reunião. A estagiária afirma: “Fiquei ansiosa com a presença da professora e me apressei em alguns momentos, depois tentei agir como todos os dias” (E2). A educadora cooperante acrescenta: “Hoje ela estava mais tensa, geralmente é calma e consegue desenvolver as propostas” (EC2). Após esse momento inicial, a estagiária conseguiu sinalizar suas principais dúvidas, como por exemplo quanto ao domínio do mapa de atividades (instrumento utilizado nas turmas do Movimento da Escola Moderna). A professora da universidade (PU2) explica para a estagiária que pode fazer de forma diferente, criar novas estratégias para utilizar o instrumento. A educadora cooperante (EC2) participa nesse momento dizendo “pode pedir para as crianças preencherem o mapa assim que chegarem, não precisa esperar todas para começar”.

Fonte: Diário de campo da pesquisadora.

Essa cena apresenta alguns elementos essenciais como: (a) o nervosismo da estagiária com a presença da professora da universidade; (b) a “clarificação” da educadora cooperante, justificando que neste dia a estagiária apresentou um comportamento diferente; (c) a estagiária expondo suas dúvidas; (d) as sugestões advindas da professora e da educadora cooperante.

Em outras palavras, após a superação do nervosismo inicial por ser observada por tantos olhares (cabe lembrar que a pesquisadora também estava na sala), a estagiária conseguiu levantar algumas questões, como a falta de domínio para se trabalhar com o mapa de atividades, o que possibilitou a intervenção da educadora cooperante em sugerir um modo de trabalhar com tal instrumento. Da mesma forma ocorreu como a professora formadora: Em sua fala: “*precisa aprofundar a descrição dos projetos*”; *rever o modo de falar com as crianças sem infantilizar, colocar-se em um lugar de igualdade*”; *“passar do eu para o nós”* (PU2).

Esses encaminhamentos, sugestões, conduziam a melhoria tanto na organização dos planejamentos, na escrita das estagiárias, como no modo de estar na relação direta com as crianças.

O momento do encontro, a reflexão acerca das ações do dia, o retorno às planificações, ajudava a estagiária a perceber e identificar o que ainda precisava avançar para melhorar seu processo de aprendizagem docente. Na correria da rotina com as crianças, nem sempre era possível parar para refletir, mas, ao final da manhã e com apoio da educadora cooperante e da professora da universidade, seu processo se desvelava. Era como se os elementos para pensar, analisar, refletir fossem organizados, com intuito de contribuir para a sua formação.

Essas mesmas planificações sempre acompanhadas pela educadora cooperante eram também utilizadas como elementos para o processo de avaliação da estagiária, esse dado foi verificado junto à ficha de avaliação realizada pela educadora cooperante (EC2), em relação à estagiária (E2):

Planifica a intervenção educativa de forma integrada e flexível, tendo em conta as propostas das crianças e o envolvimento das famílias. Observa e escuta cada criança valorizando, apoiando e avaliando as suas planificações. Planifica actividades que sirvam objetivos abrangentes e transversais, proporcionando novas aprendizagens nos vários domínios curriculares (EC2, FICHA DE AVALIAÇÃO, JAN/2017).

Essa ficha, preenchida quer pelas educadoras cooperantes quer pelas estagiárias, foi entregue na reunião final de avaliação do estágio realizada na Universidade de Évora no mês de janeiro de 2017, em que participaram: a estagiária, a educadora cooperante, a professora da universidade (supervisora do estágio) e outra professora que também faz supervisão de estágios do Programa do Mestrado em Educação Pré-Escolar, além da pesquisadora (via Skype⁸). Esses encontros finais serviam para uma tomada de consciência, na confluência das perspectivas da tríade, sobre os principais resultados e aprendizagens da trajetória do estágio, e para se chegar a uma avaliação quantitativa final da componente de desempenho nas escolas da PES. O processo de avaliação da PES terminava com a discussão em provas públicas (com júri) do relatório de estágio (conforme referido na nota de rodapé n.4).

Apesar de supervisionarem um grupo de alunas, constata-se a preocupação das professoras da universidade com o processo de formação de cada uma das estagiárias, o compromisso com a construção da docência, com as especificidades da profissão, com as dúvidas e fragilidades ainda resistentes no processo de cada uma delas. A aprendizagem docente parte de um processo compartilhado, cooperativo, mas irá se

⁸ No momento da apresentação a pesquisadora já havia regressado ao Brasil.

refletir, não de forma igualmente coletiva, mas sobretudo em cada sujeito de modo muito singular, posto aí estar presentificado o processo de subjetivação. De acordo com Artur (2015, p. 36),

A complexidade do processo pressupõe conhecimentos profissionais diferenciados, entre quem supervisiona e quem é supervisionado, provocando interações desafiadoras, que questionem a realidade. Fazem emergir a necessidade de um tempo continuado, uma vez que as tarefas envolvidas são complexas – implicam a observação, o planejamento, a ação, a reflexão, a monitorização, a avaliação, o diálogo (Oliveira Formosinho, 1997) – e se desenvolvem em ciclos continuados, de modo a tornar os participantes cada vez mais conscientes da sua própria aprendizagem e mais competentes nas tarefas da docência.

A tríade: professora da universidade, educadora cooperante e estagiária mostrou-se de extrema relevância para a construção da docência. Sentar-se juntas para refletir a prática de estágio, desde o planejamento, os principais desafios, as possibilidades de vivenciar e intervir no dia-a-dia com as crianças, foram fundamentais para a construção da docência.

Considerações Finais

Revelar a possibilidade de aprender a profissão docente em cooperação, com respeito a cada um dos participantes, foi o desafio aqui proposto. Quando a experiência advinda das professoras da universidade se entrecruza com a experiência das educadoras cooperantes e, de fato se somam para o processo de aprendizagem das estagiárias, os resultados são valorosos. A experiência brasileira também apresenta a importância da aproximação entre a universidade e a escola. Não sem razão, há a afirmação

Podemos atestar que a aproximação da universidade com a escola pública, recriando o espaço do estágio como lugar de troca, de diálogo, num movimento de abertura, de construção de relações forjadas no respeito às especificidades de cada instituição, configura um campo promissor de criação de alternativas para romper com o isolamento preponderante e para a qualificação do trabalho docente, em todos os níveis (OSTETTO, 2011, p. 93).

Romper com o isolamento se configura como fundamental para aprender a profissão em cooperação. As possibilidades de aprendizagem se ampliam, tanto para as estagiárias, educadoras cooperantes e para as próprias professoras da universidade. Para as professoras, a escola como campo de pesquisa e aprendizagem, como lugar de transmissão e também construção de novos conhecimentos. Para as educadoras

cooperantes a possibilidade de parceria, continuidade dos estudos, da reflexão teórica constante para pensar e reorganizar a prática. Para as estagiárias aprender a profissão docente com a articulação necessária entre saberes e fazeres.

É importante lembrar que a profissão docente não é dada como dom, ou apenas como desejo. Ao contrário, acontece por meio de um processo intenso de escolhas, leituras, vivências no campo de atuação, reflexão e muito estudo. O estágio é condição fundamental para o desenvolvimento da profissão docente, no entanto, não é qualquer prática que possibilita a aprendizagem para ser professor/a. E infelizmente não é qualquer professor/supervisor que promove um bom ensino da profissão docente. O que queremos dizer é que não basta assumir a tarefa de supervisionar o estágio, sem o compromisso com a aprendizagem de cada estagiário, o que demanda tempo, acompanhamento, orientação e, portanto, condições objetivas para tal atividade.

O mestrado em educação Pré-escolar da Universidade de Évora apresenta um formato de trabalho em cooperação com qualidade, voltado para o aprofundamento teórico, para a organização das práticas pedagógicas, tanto quanto o acompanhamento no campo do estágio, a reflexão constante das ações, e, essencialmente, o trabalho em cooperação entre a universidade, as educadoras cooperantes e as estagiárias. É neste contexto também que as educadoras cooperantes assumem um papel muito importante no processo de aprendizagem das estudantes e um estatuto profissional que se afirma na sua relação com a Universidade.

Os dados da pesquisa revelaram que a organização temporal do estágio, com uma permanência prolongada no campo, permite às estudantes a mudança na sua participação na atividade docente, assumindo progressivamente maior protagonismo e autonomia. O processo de supervisão de estágio ao valorizar a cooperação, cria condições objetivas para a construção do trabalho docente na infância, especialmente quando apresenta a teoria totalmente articulada com a prática e permite a aproximação com a realidade, com o dia-a-dia da escola com todos os seus problemas e limitações, mas também com todas as benesses e possibilidades, afinal de contas, como diz Mello (2007, p. 85) “A creche e a escola da infância podem e devem ser o melhor lugar para a educação das crianças pequenas”, por ser o lugar onde se pode organizar intencionalmente as condições adequadas de vida e educação das crianças. E com isso, afirmamos que é também o melhor lugar para se aprender a profissão

docente para a infância, em atividade com as crianças, com as educadoras, professores e professoras da educação infantil, e com a supervisão docente da universidade.

Os indicadores de uma prática de estágio com qualidade encontrados na Universidade de Évora ajudam a refletir sobre a relevância da cooperação, da parceria universidade/campo de estágio. As diferentes atividades que compõem a prática de estágio: encontros na universidade, observação no campo, intervenções, dimensão investigativa, e outras, são fundamentais para aprendizagem da profissão docente. Aprender a profissão em cooperação é, seguramente, como dizem os portugueses, uma “mais valia”.

Referências

ARTUR, Ana. *A construção das aprendizagens profissionais das educadoras de infância durante os processos de supervisão em estágio*. 2015. Tese (Doutorado em Ciências da Educação) - Universidade de Évora, Évora/Portugal, 2015.

FOLQUE, Maria Assunção. Autoformação cooperada de professores no Movimento da Escola Moderna Portuguesa. In: PINHO, Sheila Zambello de (Org.). *Formação de educadores: dilemas contemporâneos*. São Paulo: Editora Unesp, 2011. p. 49-60.

FOLQUE, Maria Assunção; COSTA, Maria da Conceição da; ARTUR, Ana. A formação inicial e desenvolvimento profissional de educadores/professores monodocentes: os desafios do isomorfismo pedagógico. In: CORRÊA, Carlos Humberto Alves; CAVALCANTE, Lucíola Inês Pessoa; BISSOLI, Michelle de Freitas (Org.). *Formação de professores em perspectiva*. Manaus: EDUA, 2016. p. 177-236.

FOLQUE, Maria Assunção. A formação de educadores/as de infância: da exigência e complexidade da profissão ao projeto de formação na UniverCidade de Évora. *Poiésis, Revista do Programa de Pós-graduação em Educação, Unisul, Tubarão*, v. 12, n. 21, p.32-56, jan./jun. 2018.

FORMOSINHO, João. *Dilemas e tensões da Universidade frente à formação de profissionais de desenvolvimento humano*. São Paulo: USP, 2009. (Cadernos de Pedagogia Universitária, 8).

GOMES, Marineide Oliveira. Formação de educadores de infância em Portugal e professores de educação infantil no Brasil: aproximações e distanciamentos. *Educação Unisinos*, v. 21, n. 1, p. 50-59, jan./abr., 2017.

GOMES, Marineide Oliveira. *Estágios na formação de professores: possibilidades formativas entre ensino, pesquisa e extensão*. São Paulo: Edições Loyola, 2011.

LEONTIEV, Alexei Nikolaievich. *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Horizonte Universitário, 1978.

LEONTIEV, Alexei Nikolaievich. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VYGOTSKI, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexei

Nikolaievich. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 11. ed. São Paulo: Ícone, 2010. p. 59-83.

MARINO FILHO, Armando. O significado como fundamento da motivação para a atividade de estudo. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPEd, 37., 2015, Florianópolis. *Anais...* Florianópolis: UFSC, 2015.

MELLO, Suely Amaral. Infância e humanização: algumas considerações na perspectiva histórico-cultural. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 25, n. 1, p. 83-104, jan./jun. 2007.

NASCIMENTO, Mari Clair Moro. *Estágio Curricular*: Implicações na Formação e na atuação para a docência. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências - UNESP, 2018.

NASCIMENTO, Mari Clair Moro; BARBOSA, Raquel Lazzari Leite. Formação inicial docente: o estágio como espaço de aprendizagens. In: *Nuances*: Estudos sobre Educação, Presidente Prudente, v. 25, n. 3, p. 225-243, set./dez. 2014.

Niza, Sérgio. O modelo curricular de educação pré-escolar da escola moderna portuguesa. In: Oliveira-Formosinho, Júlia (Org.). *Modelos curriculares para a educação de infância*. Porto: Porto Editora, 1998. p. 139-157.

NIZA, Sérgio. O trabalho educativo na educação democrática. Editorial. In: NÓVOA, António; MARCELINO, Francisco, RAMOS do Ó, Jorge. *Sérgio Niza: escritos sobre educação*. Lisboa: Movimento da Escola Moderna e Edições Tinta-da-China, 2012. p. 67-68.

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente, *Cadernos de Pesquisa*, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, out./dez. 2017.

NÓVOA, António. Para una formación de profesores construída dentro de la profesión. *Revista de Educación*, v. 350, p. 203-218, set./dez. 2009.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágio e docência: diferentes concepções. *Poiesis*, Revista do Programa de Pós-graduação em Educação, Unisul, Tubarão, v. 3, n. 3/4, p. 5-24, 2005/2006.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. Deslocamentos, aproximações, encontros: estágio docente na educação infantil. In: GOMES, Marineide de Oliveira. *Estágios na formação de professores*: possibilidades formativas entre ensino, pesquisa e extensão. São Paulo: Edições Loyola, 2011. p. 79-98.

PORTUGAL. Ministério da Educação. *Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE), 2016.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores no Brasil: dilemas e perspectivas. *Poiesis Pedagógica*, UFG, v. 9, n. 1, p. 7-19, jan./jun. 2011. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/poiesis/article/view/15667>>. Acesso em: 7 abr. 2016.

UNIVERSIDADE DE ÉVORA. *Relatório final da CAE*: novo ciclo de estudose. 2016. Disponível em: <<http://gdoc.uevora.pt/389426>>. Acesso em: 7 abr. 2016.

Recebido em: 16/07/2018

Aceite em: 27/11/2018